

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ISSN 2415–7384



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

---

**Науковий журнал**

**Випуск 14**

Острог  
Видавництво Національного університету «Острозька академія»  
2022

# Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія» серія «Психологія»»

Заснував 2000 року Національний університет «Острозька академія».  
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 21245-11045Р від 12 березня 2015 р.

Журнал увіходить до переліку наукових фахових видань України з психології  
на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України № 1643 від 28.12.2019.

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

## Журнал унесено до міжнародних наукометричних баз і каталогів наукових видань:

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

EBSCO Publishing, Inc., США, сайт: [www.ebscohost.com](http://www.ebscohost.com);

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

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

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

Журнал увіходить до категорії «Б» наукових видань України.

*Надруковано за ухвалою вченої ради Національного університету «Острозька академія»  
Протокол № 6 від 27 січня 2022 року.*

**Засновник журналу:** Національний університет «Острозька академія»;

**Видавець:** видавництво Національного університету «Острозька академія».

### Редакційна колегія:

**Пасічник І.Д.** (д. психол. н., проф., Острог, Україна);  
**Каламаж Р.В.** (д. психол. н., проф., Острог, Україна);  
**Балашов Е.М.** (д. психол. н., проф., Острог, Україна);  
**Горбаниук О.** (д. психол. н., проф., Люблін, Польща);  
**Джонсон Ф.** (д. психол. н., проф., Стокгольм, Швеція);  
**Король Л.Д.** (к. психол. н., доц., Острог, Україна);  
**Крутолевич А.М.** (к. психол. н., доц., Гомель, Білорусь);  
**Хан Ф.** (д. філософії у галузі психології, доц., Квінсленд,  
Брісбен, Австралія);  
**Лай Ф.** (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,  
Гонконг);  
**Йенг Дж.** (д. філософії у галузі психології, доц., Гонконг,  
Гонконг).

### Рецензенти:

**Засєкіна Л.В.** (д. психол. н., проф., Луцьк, Україна);  
**Хворост Х.Ю.** (к. психол. н., доц., Луцьк, Україна);  
**Августюк М.М.** (к. психол. н., ст. викл., Острог, Україна).

### Editorial board:

**I. Pasichnyk** (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);  
**R. Kalamazh** (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);  
**E. Balashov** (Dr.Sc. (Psychology), prof. (Ostroh, Ukraine);  
**O. Horbaniuk** (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Lublin, Poland);  
**F. Jönsson** (Dr.Sc. (Psychology), prof., (Stockholm, Sweden);  
**L. Korol** (Ph.D. (Psychology), Associate Professor (Ostroh,  
Ukraine);  
**A. Krutolevych** (PhD (Psychology), Associate Professor  
(Gomel, Belarus);  
**F. Han** (PhD (Psychology), Associate Professor (Queensland,  
Brisbane, Australia);  
**F. Lai** (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong Kong,  
Hong Kong);  
**J. Yeung** (PhD (Psychology), Associate Professor (Hong  
Kong, Hong Kong).

### Reviewers:

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

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

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

УДК 001.8 + 159.9 + 37  
ББК 74 + 88

**ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ  
ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

---

Отримано: 20 грудня 2021 р.

Прорецензовано: 29 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 29 грудня 2021 р.

e-mail: tamilazozul@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-4-8

Зозуль Т. В. Сутнісні ознаки індивідуального еротичного коду особистості: результати теоретичного аналізу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 4–8.

УДК: 316.6: 316.367-058.853

**Зозуль Таміла Володимирівна,**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін

закладу вищої освіти

«Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая»

## СУТНІСНІ ОЗНАКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕРОТИЧНОГО КОДУ ОСОБИСТОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ

Статтю присвячено теоретичному аналізу феномену індивідуального еротичного коду особистості, визначенню його сутнісних ознак. Описано вектори осмислення проблематики індивідуального еротичного коду особистості та надано його визначення, яке порівняно зі схожими за змістом науковими поняттями.

Проаналізовано розуміння сутності індивідуального еротичного коду, який визначено як єдину систему записування моделі еротичної поведінки індивіда у вигляді послідовності прояву власних реакцій та реакцій «ідеального партнера», запрограмованої на реалізацію певного сексуального завдання.

Описано й інтерпретовано головні сутнісні ознаки індивідуального еротичного коду – його символічність, культуровідповідність, варіативність і мінливість, індивідуально-суспільну природу, культурну обумовленість.

Зауважено, що символічний характер індивідуального еротичного коду позначає його сутнісну характеристику відображати систему знаків і символів, що мають певний зміст і віддзеркалюють архетипно-символічний характер людської психіки. Культурна обумовленість індивідуального еротичного коду засвідчує його формування під впливом взаємодії людини з панівною культурою і відображає закріплені в певному часі способи організації еротичної взаємодії і статевого життя.

Поданий у статті індивідуальний і соціальний характер індивідуального еротичного коду засвідчує, що він відображає певну суміш способів організації сексуального життя та індивідуального досвіду, засвоєного в процесі соціалізації.

Описано зв'язок індивідуального еротичного коду особистості із закономірностями сприйняття людиною власної тілесності.

**Ключові слова:** індивідуальний еротичний код особистості, культурний код, сприйняття тілесності, сутнісні ознаки індивідуального еротичного коду.

**Tamila V. Zozul,**

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor of Philosophy Social Sciences and Humanities Department,

Institution of higher education

«Academician Yuri Bugay International University of Science and Technology»

## ESSENTIAL FEATURES OF INDIVIDUAL EROTIC PERSONALITY CODE: RESULTS OF THEORETICAL ANALYSIS

The article is devoted to the individual erotic code of personality phenomenon theoretical analysis, definition of its essential features. Vectors of individual erotic code of personality problem comprehension are presented and its definition is given, which is comparable to similar in content scientific concepts described by other scientists.

The concept of individual erotic code is defined as a single system for recording the model of erotic behavior of an individual in the form of their own reactions manifestations and the reactions of the "ideal partner" sequence, programmed to perform a sexual task. This system of rules of behavioral reactions sequence gives a person the opportunity to encode sexual behavior by exchanging specific signals with people of the opposite sex and whether they coincide or not coincide with the internal response of the "ideal partner" image.

The main essential features of the individual erotic code – its symbolic nature, cultural relevance, variability, individual and social nature, cultural conditioning – are described and interpreted.

The individual erotic code symbolic nature means that it exists in the form of symbolic – reflects a system of signs and symbols that have a certain meaning and reflect the archetypal and symbolic nature of the human psyche.

Cultural conditionality shows that the individual erotic code is formed in the individual under the influence of interaction with the dominant culture and reflects fixed in a particular time culture ways of organizing erotic interaction, sexual life.

The individual and social nature of the individual erotic code shows that it reflects a certain amalgam of sexual life organizing ways and individual experience learned in the process of socialization.

The variability of the individual erotic code is due, again, to its symbolic nature, means the ability to carry the recipient of semantic information about the perception of the code itself.

*Compliance with double coding characterizes the individual erotic code as a complex organized system the organization of sexual life of the individual information transmission and perception, the desired development of events in the relationship, and so on.*

*The connection of the individual erotic code of the personality with the regularities of human corporeality perception is described.*

**Keywords:** *individual erotic code of personality, cultural code, perception of corporeality, essential features of individual erotic code.*

**Постановка проблеми.** Пошук загальних чинників організації сексуальної активності людини, детермінант успішної побудови стосунків із партнером завжди є актуальним для сучасної науки з огляду на тенденції останніх років. Зокрема, ідеться про суттєві зміни у вираженні статево-рольової поведінки особистості, модифікації інституту шлюбу тощо. У цьому контексті цікавим і змістовним є поняття індивідуального еротичного коду особистості. Індивідуальний еротичний код (ІЕК) – новий у науковому обігу феномен, що описує широкий спектр поведінкових проявів особистості, пов'язаних із її сексуальною активністю в контексті побудови стосунків із партнером.

Визначення сутності ІЕК людини – складне наукове завдання, що передбачає комплексний і багатовимірний аналіз наукових понять, їх систематизацію та виведення нових наукових позицій щодо розуміння його сутності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Комплексність наукового аналізу цього явища обумовлюють двома аспектами. По-перше, поняття ІЕК перебуває на перетині різних галузей наукових знань – психології, соціології, культурології, медицини, філософії тощо – з огляду на феноменологічну множинність проявів ІЕК та прийняття постулату про відображення в ньому різних шарів існування особистості. Повний аналіз цього явища передбачає визначення сутності та формування ІЕК у контексті становлення сексуальності людини в розрізі її суспільного формування та індивідуального функціонування, урахування специфіки розвитку типових закономірностей гендерної поведінки, сексуальних сценаріїв тощо.

По-друге, складність вивчення ІЕК обумовлена принциповою новизною цього явища та його введенням до наукового обігу, що вимагає методологічного обґрунтування його самобутності, нетотожності з відомими в науковому обігу термінами. Цей аспект також передбачає комплексність аналізу явища ІЕК, його характеристику в різних площинах. Істотно, що ми приймаємо наявні в науковому доробку напрацювання з цієї теми, які й слугують відправною точкою наукового аналізу феномену ІЕК. Зокрема, основою для наукового аналізу цього явища є положення інших авторів щодо специфіки культурного коду особистості (О. Афоніна, А. Кліменкова [9]), поняття тілесного канону (І. Кучма [11]), загальні закономірності функціонування кодів у просторі суспільства, зокрема й еротичного коду (І. Жук [7], О. Кирилюк [8]), особливості кодів, які використовує особистість, та процесів кодування і декодування інформації щодо суспільного досвіду та становлення особистості (Ю. Лотман, Р. Якобсон), наукові погляди на природу сексуальних сценаріїв особистості (В. Гупаловська [4]), роль кодів у процесі соціалізації та акультурації (П. Боскі, І. Данилюк, А. Курапов [5]), тощо.

**Мета дослідження** – здійснити теоретичний аналіз сутнісних характеристик поняття індивідуального еротичного коду особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття індивідуального еротичного коду визначаємо як єдину систему записування моделі еротичної поведінки індивіда у вигляді послідовності прояву власних реакцій та реакцій «ідеального партнера», запрограмовану на реалізацію певного сексуального завдання (К. Седих, Т. Зозуль [12]). Ця система правил послідовності поведінкових реакцій надає людині можливість кодувати свою сексуальну поведінку за допомогою обміну специфічними сигналами з особами протилежної статі та визначати збіг чи незбіг їх із внутрішнім реагуванням образу «ідеального партнера».

Поняття ІЕК людини не є абсолютно новим та не згаданим раніше. Зокрема, в актуальних дослідженнях можемо віднайти інші терміни та формулювання, що мають семантичний зв'язок із цим терміном. Наприклад, О. Кирилюк [8] уживає поняття еротичного коду особистості як різновиду світоглядного коду, що є варіантом вияву перетворених у системах культури соціалізованих базових життєвих функцій підтримки життя; І. Кучма [11] використала поняття тілесного канону, яке визначила як соціально-історичний показник, модель, зліпок, обмежений часом і простором існування в певному культурному ареалі, накладений на сукупність рухливих чуттєво-перцептивних тілесних технік, властивих людині. Поняття тілесного канону ми розцінюємо як достатньо близьке до ІЕК з огляду на сутнісні характеристики (символізм, культурологічну обумовленість, тощо), проте дещо відмінне, адже ІЕК та тілесний канон відтворюють різні аспекти тілесності. Зокрема ІЕК відображає більш вузький аспект власне екстраполяції сексуальних інтенцій, а тілесний канон – ширші аспекти функціонування тілесності.

У працях І. Жука [7] звернено увагу на ІЕК. Дослідниця визначає його як еротичний код – набір символів, характерних для представників певної культури, на основі яких формуються інші компоненти моделей статевої поведінки. Загалом, сфера її дослідницьких інтересів дуже близька до нашої. Відмінність полягає в деяких формулюваннях та, головне, ракурсі наукового аналізу. Якщо І. Жук розглядає

еротичний код у контексті культурологічного дискурсу, то ми наголошуємо на психологічних аспектах функціонування ІЕК.

Код як метадисциплінарне поняття найбільш вдало та різнопланово розглядають у контексті культури та семіотики. Р. Барт [1] трактує «код» як асоціативне поле, «понадтекстову організацію значень, які надають уявлення про певну структуру». За його визначенням, код належить, головним чином, до сфери культури: це «певні типи вже баченого, уже прочитаного, уже зробленого; код – це конкретна форма цього «вже», що констатує будь-яке письмо». Р. Барт пише про поєднання різних кодів (культурний, герменевтичний, символічний, семіотичний та проайретичний/нарративний) в одному тексті, де виникає «подвійне кодування».

Код як культурно обумовлене явище розглядає і А. Кліменкова [9]. Авторка наголошує на тому, що коди в культурі виконують функцію творення культурної реальності, її простору, характерного певному часу й історичним умовам. Творення суб'єктивної, «окультуреної» реальності відбувається шляхом її «кодування», коли певним об'єктам чи подіям приписують значення та смисли залежно від того, як ці об'єкти чи події входять до структури діяльності представників певного соціуму, носіїв певної культури.

До проблематики кодування інформації в культурі суспільства звертається і О. Білецька [2], яка визначає специфіку кодування та декодування інформації на прикладі постмодерністських мультимодальних художніх текстів. Зокрема, авторка розглядає такі тексти як полікодові, такі, що віддзеркалюють культуру у своєму контенті. Опираючись на погляди О. Білецької [2], можемо виокремити дві змістовні характеристики індивідуальних еротичних кодів – *культуровідповідність і комплексність прояву*. Зокрема, сприйняття проявів ІЕК від партнера по взаємодії передбачає, згідно з теорією подвійного кодування, кілька етапів передавання та сприйняття інформації, її комплексну перцепцію. Водночас така інформація містить у собі багато культурних символів, знаків і макрознаків, що стосуються спільного тезаурусу для всіх учасників взаємодії. Під час сприйняття проявів ІЕК реалізується згадана в О. Білецької [2] аудіовізуальна перцепція – чуттєве сприйняття проявів ІЕК партнера по взаємодії, що відображає подвійне кодування. Тобто, поведінкові прояви особистості сприймаються одночасно і як дискретні елементи взаємодії (наприклад, гумор, використання іронії щодо стосунків), і як прояви ІЕК людини, екстрапольовані в згаданих комунікативних діях. Тобто, інтеракцію і комунікацію партнерів ми розглядаємо як таку, що має подвійний зміст: власне комунікація і екстраполяція ІЕК. У кожному жарті, натяку, невербальному прояві особистість не просто спілкується (з усіма соціально-психологічними феноменами й закономірностями), але й виявляє свій ІЕК, використовуючи символізм, закріплений у культурі і зрозумілий іншому партнерові по взаємодії. Прикладом може слугувати контакт очей, що охоплює велику кількість варіацій. Кожен погляд партнерів під час взаємодії є не лише невербальним засобом комунікації, але й феноменологічним проявом властивого особистості ІЕК. Наприклад, погляд (зокрема й підморгування, рухи очима тощо) може мати ознаки зацікавленості, натяку, загравання, відвертого сексуального бажання, що напряду відображає тенденцію особистості до її еротичної поведінки й за-свідчує її ІЕК. Отже, можемо виявити ще одну сутнісну характеристику ІЕК – *відповідність подвійному кодуванню інформації*.

Такі положення щодо сутності ІЕК набувають цікавого вираження, оскільки ІЕК, як різновид коду в соціальних взаєминах, спрямовує людей одночасно як на екстраполяцію власного еросу, сексуальних інтенцій та сценарію розвитку інтимних стосунків, так і на сприйняття коду іншої людини. Такі прояви кодів реалізуються в різних аспектах поведінки, люди їх «вловлюють», інтерпретують і порівнюють, що служить основою для ухвалення рішення про побудову стосунків у парі (у разі відповідності очікуванням чи бажаності коду), або ж про неможливість побудувати бажані еротичні стосунки (у разі невідповідності кодів). Водночас кожен із учасників такої взаємодії пише «текст» за допомогою вербальних і невербальних засобів комунікації, де він демонструє свій ІЕК та закладає основи для бажаного коду в іншого партнера. Істотно, що в цьому випадку за основу беруть лише загальну ідею І. Гофмана та інших науковців, адже процес ідентифікації стосується не професійних чи етнічних груп, а груп людей із різними ІЕК.

Ми передбачаємо, що екстраполяція носієм певного ІЕК його проявів завжди передбачає інтерпретацію тих самих проявів із боку інших людей. Відповідно, до закономірностей функціонування кодів як мультипарадигмального та мультинаукового феномену належить і специфіка соціальної взаємодії, а саме, кодування та декодування інформації. Постає сутнісна проблема в диференціації та передаванні проявів ІЕК від однієї людини до іншої. Це пов'язано з тим, що не всі люди мають однакову систему декодування проявів еротичності іншого й можуть «помилково» впізнавати певні коди, що порушує систему комунікації між ними. Прояви еротичності, будучи закодованими, мають *символічний (міфопоетичний, архетипічний) характер*, і тому особистостям, які вступають у комунікацію для створення стосунків, часто буває складно правильно диференціювати прояви коду, адже перелік поведінкових проявів та вербальних знаків, відповідних певному коду, конкретно ніде не зафіксований у вигляді «зводу правил» чи «фіксованих форм поведінки», а міститься, формується та передається засобами культурного діалогу та

інкультурації (І. Данилюк, А. Курапов [5]). Отже, для ІЕК, незважаючи на загальні характеристики коду як засобу передавання зашифрованої інформації, характерна *варіативність* – мультизмистовність.

Розглядаючи ІЕК у контексті процесу кодифікації та декодифікації інформації, ми порівнюємо його з грою, що в разі встановлення і розвитку інтимних стосунків має велике значення. Адже на початку спілкування між партнерами, коли, власне, і відбувається екстраполяція та зчитування кодів одне одного, стосунки нагадують певну гру, де кожен намагається встановити свої правила, продемонструвати свої кращі риси, що неодмінно веде до приховання ІЕК. Такий феномен можемо визначити як прагнення особистості продемонструвати бажані для себе й оточення власні еротичні чи сексуальні характеристики, хоча, насправді, вони можуть бути виражені і значно меншою мірою. Істотно, що процес прояву та декодифікації кодів партнерів по взаємодії нагадує певним чином організовану гру, і не дарма на рівні світської мови залицяння та етап початку стосунків, коли коди проявляються і зчитуються, часто називають «заграванням».

Вагомим аспектом становлення ІЕК є його взаємодія зі сприйняттям тілесності особистості, що задана певними соціально-культурними контекстами.

На формування сучасних індивідуальних еротичних кодів жінок значно впливають прояви сексуальності та моделей еротичної поведінки в різних видах мистецтва, що відображено у великій кількості наукових літературних і мовознавчих публікацій. Через вираження аспектів індивідуального еротичного коду та тілесності в літературі транслюють канони сприйняття та вираження тілесності, збагачуючи спектр символічних образів і форм реалізації сексуальних інтенцій у межах індивідуального еротичного коду. Як зазначає І. Галуцьких [3], оскільки тілесні явища подані в текстах художньої прози в трьох іпостасях – як складники світу речей, світу образів і світу символів, це уможливило розглядати їх відповідно в межах денотативного, образного і символічного кодів, а тілесний код постає таким, що об'єднує їх тематично.

Особливу роль у цьому контексті відіграє специфіка установок до сексу чоловіків та жінок, оскільки це поняття відображає базові орієнтації особистості до побудови сексуальних стосунків, інтегруючи в собі її індивідуальний досвід.

Систематизуючи наукові відомості, доречно зауважити, що сексуальні установки особистості демонструють її готовність до певних видів сексуальної активності, стан внутрішньої, неусвідомлюваної готовності суб'єкта оцінювати чи поведінково реагувати певним чином на об'єкти дійсності чи інформацію про них (В. Гуцаловська [4]), уявлення особистості про припустимі та неприпустимі норми сексуальної поведінки як для себе, так і для інших людей (Л. Дідковська [6]). Установки щодо сексуальної поведінки закладаються з дитинства, пов'язані з особливостями ранньої дитячої прихильності, формуються під впливом цінностей сім'ї і культури (М. Коніна [10]). Сучасні наукові дослідження наголошують на поєднанні сексуальних установок жінок зі специфікою їхньої самоідентичності та самооцінки (R. Geary, C. Tanton, B. Erens [14]), ставленням до власного тіла та тілесності (S. Sands [15]). Сексуальні установки жінок сучасного суспільства відображають характерні для конкретного соціально-історичного контексту закономірності усвідомлення себе та власної ролі в суспільстві (A. Debowska, D. Boduszek, D. Willmott [13]). Сексуальні установки, фактично, формуються під впливом соціальних дискурсів, що значно наближує це поняття до індивідуального еротичного коду. Водночас сексуальні установки жінок значною мірою формують їхнє ставлення до життя та задоволення ним загалом.

Ураховуючи викладений вище матеріал, можемо зауважити, що індивідуальний еротичний код – не так взаємодія і сприйняття індивідуальних еротичних та сексуальних інтенцій, як взаємодія, реалізація та сприйняття символічних значень еротичної поведінки, закріплених у культурі певного часу.

Узагальнюючи, можемо виокремити такі характеристики ІЕК особистості, що відображають сутність цього феномену як різновиду коду:

1. **Символічний характер.** ІЕК, як і будь-який інший код, існує у формі символічного – відображає систему знаків та символів, що мають певний зміст і віддзеркалюють архетипну та символічну природу людської психіки. Зміст ІЕК відображають символи, що їх екстраполює людина до системи стосунків і сприймають партнери по взаємодії.

2. **Культурна обумовленість.** ІЕК складається в особистості під впливом взаємодії з панівною культурою і відображає закріплені в культурі певного часу та простору способи організації еротичної взаємодії, сексуального життя. Саме тому ІЕК представників різних культур і різних часів має суттєві відмінності, незважаючи на видиму сталість сутності еротичних відносин між чоловіком і дружиною. Тобто, ІЕК культурно обумовлений і віддзеркалює час і простір його формування. У цьому випадку постає питання про механізми формування ІЕК, що пов'язано з процесами соціалізації та інкультурації, взаємодії особистості з соціальними системами, набуття від них певних параметрів організації сексуального життя.

3. **Індивідуально-суспільна природа.** Оскільки ІЕК відображає певну амальгаму засвоєних у процесі соціалізації способів організації сексуального життя та індивідуального досвіду людини. Саме поєднання цих двох площин дає особистості повною мірою побудувати систему кодування інформації про свій індивідуально-erotичний код, коли засвоєні культурні нормативи прояву власної сексуальності поєднуються з унікальним автобіографічним досвідом. Така характеристика ІЕК пов'язана

з функціонуванням суміжних понять – індивідуальних сексуальних сценаріїв, сценаріїв життя загалом, тілесних канонів тощо.

**4. Варіативність і мінливість ІЕК.** Така характеристика ІЕК обумовлена його символічністю, тобто спроможністю містити смислову інформацію щодо сприйняття самого коду. Водночас засоби прояву коду ніде фактично не зафіксовані й не узагальнені в стійких формах. Тобто, варіації зовнішнього (вербального чи невербального, інтеракційного) прояву ІЕК достатньо багато і вони можуть відрізнятися. Проте, головне, вони повинні мати певний смисл і символ, належачи до того чи того різновиду ІЕК особистості. Отже, ІЕК мінливий і варіативний у засобах прояву. Окрім того, мінливість ІЕК простежується і в хронологічному аспекті його формування та вияву, оскільки ми передбачаємо, що цей код змінюється кожні кілька десятиліть, що відповідає його іншій характеристиці – культурній обумовленості. Тобто, що частіше змінюються культурні аспекти осмислення природи еросу та стосунків, то частіше змінюється типовий для цього історичного проміжку часу ІЕК.

**5. Відповідність подвійному кодуванню.** Ця характеристика ІЕК характеризує його як складно організовану систему передавання і сприйняття інформації щодо організації сексуального життя особистості, бажаного розвитку подій у стосунках тощо. Водночас засоби прояву ІЕК відповідають закономірностям «подвійного кодування», що характерні для більшості кодів, коли інформація і засоби, якими передається інформація про ІЕК, мають подвійне трактування, виконуючи одночасно і роль засобів комунікації, і символічного передавання змісту ІЕК особистості.

**Висновки.** Індивідуальний еротичний код – це складний феномен, що має найбільш загальні характеристики, які ми виводимо з типових особливостей коду як такого, культурних кодів та інших видів кодування. Проблематику індивідуального еротичного коду розглядаємо на перетині наукових уявлень щодо сутності кодування інформації, становлення різноманітних аспектів сексуальності та сексуальної активності особистості тощо. До основних сутнісних ознак індивідуального еротичного коду належить його символічний характер, культуровідповідність, варіативність і мінливість, індивідуально-суспільна природа, культурна обумовленість.

Ця публікація не вичерпує всіх аспектів означеної теми. Перспективою подальших досліджень може бути вивчення специфіки вираженості типів індивідуальних еротичних кодів у жінок і чоловіків.

#### Література

1. Барт Р. Основы семиологии. Косикова Г. К. *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму*. Москва : ИГ «Прогресс», 2000. С. 247–310.
2. Білецька О. В. Взаємодія вербальних та невербальних кодів у постмодерністському мультимодальному художньому тексті: когнітивний аспект. *Молодий вчений*. 2017. № 4.3. С. 5–10.
3. Галуцьких І. А. Художня тілесність як конструкт. *Нова філологія*. 2014. № 66. С. 61–65.
4. Гупаловська В. А. Теорії та моделі сексуальності: чи є місце для духовності? *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2016. Випуск 3. С. 54–64.
5. Данилюк І. В., Курапов А. О. Практичне застосування моделі акультурації П. Боскі. *Матеріали доповідей учасників II Всеукраїнського конгресу із соціальної психології «Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи»*. Київ, 2019. С. 95–98.
6. Дідковська Л. І. Психологічні особливості ставлення до сексу осіб віку ранньої дорослості. *Психологічні науки*. 2014. Вип. 2. 12 (103). С. 72–79.
7. Жук І. Л. Трансформація культури статевих стосунків в Україні: досвід міжкультурного порівняльного аналізу : дис. канд. соціол. наук : 22.00.04. Київ, 2012. 196 с.
8. Кирилюк О. С. Универсалии культуры и структура дискурса. Миф. Одесса, 1996. 147 с.
9. Клименкова А. Культурні коди як чинники формування ціннісних орієнтацій у сфері споживання. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. Випуск 18. С. 42–49.
10. Кони́на М. А. Установки по отношению к сексуальному поведению в молодежной среде. *Психолого-педагогические исследования*. 2018. Том 10. № 4. С. 15–22. doi: 10.17759/psyedu.2018100402.
11. Кучма І. Л. Канон тіла в західноєвропейській культурі. *Магістеріум. Культурологія*. 2000. Вип. 5. С. 41–49.
12. Седих К. В., Зозуль Т. В. Типи індивідуального еротичного коду у жінок. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2018. Вип. 9. С. 78–85.
13. Debowska A., Boduszek D, Willmott D. Psychosocial Correlates of Attitudes Toward Male Sexual Violence in a Sample of Financial Crime, Property Crime, General Violent, and Homicide Offenders. *Sexual Abuse*. 2018. 30(6). P. 705–727. doi:10.1177/1079063217691966.
14. Geary R. S., Tanton C., Erens B., Clifton S., Prah P., Wellings K., et al. Sexual identity, attraction and behaviour in Britain: The implications of using different dimensions of sexual orientation to estimate the size of sexual minority populations and inform public health interventions. *PLoS ONE*. 2018. 13(1): e0189607. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189607>.
15. Sands S. H. Body Experience in the Analysis of the Older Woman. *Psychoanalytic Inquiry*. 2020. 40.3. P. 173–188. <https://doi.org/10.1080/07351690.2020.1727208>.



Отримано: 19 грудня 2021 р.

Прорецензовано: 30 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 30 грудня 2021 р.

e-mail: volynnaukarv@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-9-15

Романюк В. Л. Стресореактивність і стресостійкість та психічне здоров'я особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 9–15.

УДК: 159.944.4:[159.92.2:613]

**Романюк Володимир Леонтійович,**  
кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики  
Рівненського державного гуманітарного університету

## СТРЕСОРЕАКТИВНІСТЬ І СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

*Ганс Сельє: Щоб досягти впевненості та надійності, людині потрібно знайти оптимальний для себе рівень стресу та витратити адаптаційну енергію в такому темпі й напрямі, які відповідають її природженим особливостям і перевагам.*

Здоров'я людини як біопсихосоціальний феномен суттєво залежить від реактивності організму в певних умовах діяльності, а також у відповідному природному і соціальному середовищі існування. Стрес як загальний адаптаційний синдром та неспецифічна реактивність організму через механізм боротьби або втечі вагомо впливає на фізичне і психічне здоров'я особистості. Стресостійкість як складник психічного здоров'я в системному зв'язку зі стресореактивністю сприяють стабільності показників гомеостазу із залученням морфологічних і функційних резервів організму. Діагностика стресостійкості у функційному зв'язку зі стресореактивністю, а також морфологічними і функційними резервами організму містить такі рівні: морфологічний рівень, фізіологічний рівень, гематологічний рівень, біохімічний рівень, імунологічний рівень, рівень емоційної сфери, рівень когнітивної сфери, рівень поведінкової активності. Психофізіологічні особливості активного відпочинку та когнітивно-поведінкової терапії спрямовані на посилення стресостійкості організму, а також збереження психічного здоров'я особистості у відповідних умовах діяльності.

**Ключові слова:** гомеостаз, реактивність, стрес, механізм боротьби або втечі, стресореактивність, стресостійкість, тип нервової системи, темперамент, тривожність, когнітивно-поведінкова терапія, активний відпочинок, психічне здоров'я, особистість.

**Volodymyr L. Romaniuk,**  
PhD in Biological Sciences,  
Associate Professor at the Department of General Psychology and Psychodiagnostics,  
Rivne State Humanitarian University

## STRESS-REACTIVITY AND STRESS-RESISTANCE AND MENTAL HEALTH OF PERSONALITY

*Human health, as a biopsychosocial phenomenon, substantially depends on the responsiveness of an organism under certain conditions of activity and existence. Regarding a human being, the following types of responsiveness have been determined: biological or species-level responsiveness; group or constitutional responsiveness; individual physiological responsiveness; individual pathological responsiveness; specific responsiveness; non-specific responsiveness.*

*Stress as the general adaptation syndrome and non-specific responsiveness of an organism significantly affects the physical and mental health of a personality by dint of the fight-or-flight or escape mechanisms. Concurrently, the scope of reaction related to the fight or escape is used to characterize stress responsiveness, which is genetically determined and is strictly individual. Thus, the behavioral mechanism of fight or escape preeminently refers to a constituent of unconditioned-reflex and instinctive activities of the human organism.*

*Furthermore, phylogenetic constituents of the fight or escape mechanism are essentially supplemented by ontogenetic experience, becoming firmly established at the level of conditioned-reflex and instrumental activities. As a result, the main adaptation mechanism of stress responsiveness or mechanism of fight or escape can be viewed as a unique functional combination of inherited and acquired responses (unconditioned-reflex and conditioned-reflex reactions), which will considerably determine somatic and psychic norms as well as pathology of an organism.*

*In its turn, stress responsiveness is tightly connected with the stress resistance of an organism. Indeed, stress resistance is an individual capability of an organism to maintain normal working efficiency under the influence of a certain stressor. Stress resistance can be enhanced with the help of learning; the essence of this learning lies in the conscious control of the activities of particular organs and systems and the behavioral activity of an organism as a whole. In psychology, stress resistance serves as the basis for successful social cooperation of a personality, which is predominantly characterized by emotional stability, as well as a low level of anxiety. Hence, stress resistance as a constituent of mental health in systemic relations with stress responsiveness contributes to the stability of homeostasis indicators with the involvement of morphological and functional reserves of an organism.*

*In general, it is expedient to emphasize the following forms of stress responsiveness – low stress responsiveness (hypo stress responsiveness), adequate stress responsiveness (normal stress responsiveness), and increased stress responsiveness (hyper stress responsiveness). At the same time, there is a probable negative influence of both decreased and increased stress responsiveness on the constituents of mental health of a personality.*

*In a holistic way, stress responsiveness and stress resistance of an organism significantly depend on the particularities of the central nervous system and autonomic nervous system, as well as the specifics of temperament in the corresponding systemic relations. In this respect, the two most important aspects of temperament, such as activity and emotionality (including anxiety) are distinguished.*

*The diagnostics of stress resistance in the functional connection with stress responsiveness, along with morphological and functional reserves of an organism can include the following levels: 1) morphological level; 2) physiological level; 3) hematological level; 4) biochemical level; 5) immunological level; 6) level of the emotional sphere; 7) level of the cognitive sphere; 8) behavioral level.*

*Psychophysiological particularities of active leisure and cognitive-behavioral therapy are aimed at the strengthening of stress resistance of an organism, as well as preservation of mental health of a personality under the corresponding conditions of activity and existence.*

**Keywords:** homeostasis, responsiveness, stress, mechanism of fight or escape, stress responsiveness, stress resistance, nervous system type, temperament, anxiety, cognitive-behavioral therapy, active leisure, mental health, personality.

**Постановка проблеми.** Здоров'я людини як єдина біопсихосоціальна система перебуває в центрі уваги фахівців біології і медицини, психології і педагогіки та вимагає відповідних міждисциплінарних досліджень. Згідно з ВООЗ, здоров'я людини – це стан повного фізичного, психічного і соціального добробуту, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад. Видатні науковці – Клод Бернар, Волтер Кеннон, Ганс Сельє – визначили гомеостаз як функційну основу адаптаційних процесів, а показники гомеостазу – як складники фізичного і психічного здоров'я людини в певних умовах існування та діяльності.

Стрес як загальний адаптаційний процес суттєво впливає на емоційну, вольову і когнітивну сферу особистості на різних етапах її онтогенетичного розвитку, а також є джерелом позитивних і негативних змін у відповідних природних і соціальних умовах існування. Окрім того, стрес як неспецифічна реактивність організму значною мірою визначає поведінкову активність у нормі й патології в різних умовах діяльності особистості, зокрема й під час навчального процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Стрес як специфічний функційний стан, а також психофізіологічна модель розладів психіки і поведінки особистості, зокрема й афективних, психогенних (невротичних) і психосоматичних розладів, викликає особливий науковий інтерес у фахівців медико-біологічного і психолого-педагогічного спрямування.

1936 року Ганс Сельє на основі теоретичних і практичних досліджень увів поняття «стрес», визначив основні стадії стресу як унікального адаптаційного механізму в людини і тварин, а також указав на значні морфологічні та фізіологічні зміни на рівні цілого організму, які мають вагоме біологічне і клінічне значення [16]. Окрім того, Ганс Сельє запропонував перехід від біологічних складників стресу до поведінкових і соціальних через усвідомлення людиною мети свого життя. Загалом теорію і практику фізіологічного і клінічного стресу фахівців біології і медицини суттєво доповнили теоретичними і практичними дослідженнями фахівці психології і педагогіки щодо специфіки психологічного стресу (емоційного та інформаційного стресу), а також особливостей навчального і професійного стресу в нормі й патології.

На сьогодні концепцію фізіологічного і психологічного стресу активно розробляють як системний складник фізичного і психічного здоров'я людини й особистості [14; 19; 20]. Також указано на особливу роль автономної нервової системи в розвитку симптомів фізіологічного і психологічного стресу, а також визначено функційні зв'язки автономної нервової системи зі стресореактивністю організму [4; 15]. Водночас усе більш актуальною стає проблема стресостійкості особистості на різних етапах її розвитку, становлення і діяльності [3; 18], а також пошук психологічних компонентів стресостійкості особистості [6]. Окрім того, окремої уваги фахівців потребує проблема стресостійкості людини та особистості в умовах пандемії Covid-19 (специфічної медико-біологічної і соціальної загрози), а також в особливих умовах сучасних воєнних конфліктів та їх наслідків, зокрема й на території України.

**Мета і завдання дослідження.** У зв'язку із міждисциплінарним пошуками основною метою статті були теоретичні і практичні дослідження щодо функційних складників психічного здоров'я особистості. З урахуванням мети дослідження сформульовано такі **завдання**: 1) визначити основні критерії і компоненти психічного здоров'я особистості; 2) указати біологічні форми реактивності організму людини, зокрема й особливості стресу як неспецифічної реактивності; 3) визначити функційні зв'язки щодо стресореактивності та стресостійкості людського організму; 4) указати основні функційні показники стресореактивності організму людини через механізм боротьби або втечі; 5) визначити функційні зв'язки щодо стресореактивності та стресостійкості в поєднанні з типом нервової системи й темпераментом особистості; 6) указати особливості когнітивно-поведінкової терапії щодо збереження психічного здоров'я особистості; 7) визначити активний відпочинок як складник функційних резервів і стресостійкості особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Вітчизняні фахівці визначають психічне здоров'я як «стан душевного благополуччя людини, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та можливістю свідомого регулювання поведінки і діяльності». ВООЗ, розкриваючи зміст поняття «психічне здоров'я», виокремлює сім його основних компонентів: 1) усвідомлення постійності й ідентичності свого фізичного і психічного «Я»; 2) постійність та однаковість переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичне ставлення до себе та своєї діяльності; 4) адекватність психічних реакцій щодо впливу середовища існування; 5) здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності та її реалізація; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від життєвих обставин [9; 10].

Окрім того, здоров'я на психічному рівні містить такі компоненти: 1) емоційний компонент – здатність адекватно виражати почуття та емоції в різних життєвих ситуаціях; 2) інтелектуальний компонент – процес вилучення і засвоєння інформації, уміння опрацювати й застосовувати інформацію відповідно до здобутих знань; 3) особистісний компонент – процес усвідомлення себе як особистості («Я» і «не-Я»), якій притаманне самопізнання, самооцінка, самореалізація [9; 10].

Одним із показників психічного здоров'я є феномен психічної рівноваги, що передбачає оптимальну взаємодію різних сфер особистості – емоційної, вольової і когнітивної [11]. Порушення психічної рівноваги призводить до особистісних деградацій і деструкцій, а також соціальної дезадаптації особистості. Установлено, що відхилення в психічному здоров'ї супроводжуються структурними змінами різних складників особистості – темпераменту, інтелекту, характеру, а також зниженням соціальної активності тощо. Загальною ознакою патології психічного здоров'я особистості вважають втрату здатності повноцінно виконувати професійну діяльність, зокрема комунікативну, пізнавальну, художньо-естетичну тощо [11].

Основним критерієм психічного здоров'я є здорова особистість із вираженою цілеспрямованістю (усвідомленням сенсу життя), активністю, енергійністю, волею, самоконтролем, адекватною самооцінкою тощо. Психічне здоров'я тісно пов'язане із соціальним добробутом особистості, що віддзеркалено в таких характеристиках: адекватне сприйняття соціальної дійсності, ефективна адаптація до соціуму, інтерес до соціального життя, соціальний добробут, спрямованість на суспільну справу, культура споживання, альтруїзм, відповідальність перед іншими тощо [11]. Загалом психічне здоров'я можна визначати як відсутність розладів психіки й розладів поведінки особистості на певному етапі її онтогенетичного розвитку.

Одним із вагомих показників психічного здоров'я особистості може бути стресостійкість в онтогенетичному та функційному зв'язку зі стресореактивністю організму. Реактивність організму – це властивість певним чином реагувати на зміну умов природного і соціального середовища існування для збереження гомеостазу із залученням гуморальних і нервових механізмів адаптації.

Виокремлюють такі форми реактивності людини: біологічна, або видова, реактивність; групова, або конституційна, реактивність; індивідуальна фізіологічна реактивність; індивідуальна патологічна реактивність; специфічна реактивність; неспецифічна реактивність [7; 17]. Розрізняють також нормергічну (фізіологічну), гіперергічну та гіпоергічну реактивність. Окрім того, вирізняють такі реакції: адекватну за силою – нормергію, знижену – гіпоергію, підвищену – гіперергію, неадекватну – дизергію, відсутність реакції – анергію. Також існує зв'язок між реактивністю і резистентністю організму, тобто його стійкістю протидіяти патогенним чинникам та сприяти збереженню гомеостазу.

Здебільшого специфічна реактивність реалізується через відповідні імунологічні та алергічні реакції в певних умовах діяльності організму. Загалом імунітет визначають як здатність організму захищатися від генетично чужорідних тіл і речовин, зокрема вірусів і мікроорганізмів. Водночас виокремлюють спадковий і набутий імунітет, клітинний і гуморальний імунітет, а також механізми специфічного і неспецифічного захисту щодо збереження гомеостазу організму.

Здебільшого неспецифічна реактивність організму реалізується через стрес як загальний адаптаційний синдром та супроводжується трьома стадіями:

1) стадія тривоги з відповідною фазою шоку (зниження захисних механізмів) і фазою протишоку (посилення захисних механізмів); домінують процеси катаболізму (дисиміляції); загалом – стадія мобілізації функційних ресурсів організму, зокрема через зростання синтезу катехоламінів (насамперед, адреналіну і норадреналіну); стадія тривоги супроводжується як посиленням, так і зниженням механізмів клітинного імунітету організму;

2) стадія опору (резистентності, стійкості) – стадія ефективної адаптації до нових умов існування; домінують процеси анаболізму (асиміляції); загалом – стадія стабілізації функційних ресурсів організму, зокрема й через зростання синтезу кортикостероїдів (насамперед, глюкокортикоїдів); стадія опору супроводжується зниженням механізмів гуморального імунітету організму;

3) стадія виснаження – неефективність адаптаційно-компенсаторних механізмів, дезадаптація та суттєве порушення гомеостазу; домінують процеси катаболізму (дисиміляції); загалом – стадія втрати

функційних ресурсів організму; стадія виснаження супроводжується значним ослабленням клітинного і гуморального імунітету організму.

Стрес як загальний або неспецифічний адаптаційний механізм містить: 1) стресори або стресчинники; 2) реакцію або стресову реактивність. Стресор як стимул або подразник (значний за силою і тривалістю) зовнішнього і внутрішнього середовища (здіяні сенсорні системи й певні відділи головного мозку) здатний викликати стресову реакцію (відповідне фізіологічне збудження із залученням до дії відповідних органів і систем цілого організму).

Отже, механізм стресу має рефлекторну природу (принцип стимул-реакція або інформація-дія) та реалізується в такій функційній схемі: значний стимул – нормальна або патологічна реакція – адаптація чи дезадаптація або компенсація. У зв'язку з цим відкриваються теоретичні і практичні можливості розробити відповідні профілактичні заходи, а також методи функційної корекції і терапії щодо ймовірних соматичних, психічних і поведінкових розладів особистості в різних умовах діяльності.

За природою стресори бувають біологічними, фізичними, хімічними, психологічними і соціальними. Загалом стресор – це стимул, який має здатність запускати (вводити в дію) реакцію боротьби або втечі (концепція Волтера Кеннона).

Варто зауважити, що перша стадія стресу – стадія тривоги – загалом реалізується через механізм боротьби або втечі з урахуванням індивідуального досвіду, а також стратегій поведінки у відомих або нових умовах діяльності. Водночас величину реакції боротьби або втечі використовують для характеристики стресової реактивності, яка є генетично детермінованою та специфічно індивідуальною [5; 12]. Отже, поведінковий механізм боротьби або втечі є, насамперед, складником безумовно-рефлекторної та інстинктивної діяльності організму.

Окрім того, філогенетичні складники механізму боротьби або втечі суттєво доповнюються онтогенетичним досвідом і закріплюються на рівні умовно-рефлекторної та інструментальної діяльності. Таким чином, основний адаптаційний механізм стресової реактивності чи механізм боротьби або втечі можна розглядати як унікальне функційне поєднання спадкових та набутих реакцій (безумовно-рефлекторних та умовно-рефлекторних), які значною мірою будуть визначати соматичну та психічну норму і патологію організму в певних умовах існування.

Зі свого боку стресореактивність тісно пов'язана зі стресостійкістю організму. Стресостійкість – це індивідуальна здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії певного стресора [12]. Стресостійкість може бути посилена шляхом навчання; суть цього навчання – у свідомому контролі діяльності певних органів і систем та загалом поведінкової активності організму. Окрім того, стресореактивність – це величина стресу, яку оцінюють за кількістю зростання, насамперед, гормонів надниркових залоз у крові (катехоламінів і кортикостероїдів), а стресостійкість – це швидкість повернення відповідних адаптивних гормонів до попереднього рівня в умовах нормальної діяльності [2].

Загалом стресореактивність виявляється через суттєву зміну гомеостатичних і функційних показників та супроводжується певними симптомами, як-от:

- перерозподіл крові в організмі зі зміною концентрації органічних і неорганічних речовин;
- посилення м'язової активності, а також м'язового напруження (підготовка опорно-рухової системи організму до певних дій);
- зростання артеріального тиску (симптоми функційної гіпертонії);
- підвищення частоти серцевих скорочень (симптоми функційної тахікардії);
- зміни частоти дихання та глибини дихання (симптоми функційного тахіпноє);
- зростання вмісту глюкози в крові (симптоми функційної гіперглікемії);
- зростання вмісту загального холестерину (холестеролу) в крові;
- зміни показників гуморального і клітинного імунітету;
- зміни в електричній активності головного мозку;
- зменшення слиновиділення;
- посилення потовиділення тощо.

Загалом стресореактивність чи механізм боротьби або втечі супроводжується посиленням діяльності симпатичного відділу автономної нервової системи, а також симпато-адреналової системи для термінової мобілізації енергетичного потенціалу організму. Водночас стресореактивність суттєво впливає на емоційну і когнітивну сферу особистості та супроводжується посиленням діяльності сенсорних систем, загостренням відчуттів, зміною активності, уваги, зрушенням свідомості, а також рівнем тривожності – реактивної та особистісної тривожності.

Перша стадія стресу (стадія тривоги) через еволюційний механізм боротьби й втечі оперативно і системно готує організм до швидких дій у складних умовах існування природного і соціального середовища. Філогенетичний механізм стресореактивності (механізм боротьби або втечі) інформаційно та енергетично дуже затратний, проте спрямований, насамперед, на нейтралізацію загрози індивідуальному життю в певних умовах діяльності. Якщо механізм стресореактивності повністю або частково нереалізований

через зниження активності чи діяльності, тоді виникають проблеми щодо збереження фізичного і психічного здоров'я людини.

У людини з урахуванням вікових і статевих особливостей складники стресостійкості тісно пов'язані з динамікою метаболізму, зокрема з урівноваженістю процесів анаболізму й катаболізму під час дії відповідних стрес-чинників природного й соціального середовища існування. Окрім того, стресостійкість організму значною мірою залежить від активності щитоподібної залози (гіпофункції, нормофункції, гіперфункції) у морфофункційній єдності з відповідними структурами головного мозку – гіпоталамусом і гіпофізом. Водночас окремої уваги заслуговує вплив гіпофункції або гіперфункції щитоподібної залози на метаболізм і гомеостаз організму людини в умовах природного дефіциту йоду на Заході України, зокрема й на Рівненщині.

Потенційні резерви організму людини можна поділити на морфологічні (конституційні) та функційні резерви. Загалом систему функційних резервів організму розділяють на такі підсистеми: 1) біохімічні резерви; 2) фізіологічні резерви; 3) психологічні резерви [1]. Вагомим складником психологічних резервів організму є стресореактивність і стресостійкість. У психології стресостійкість – це основа успішної соціальної взаємодії особистості, яка характеризується, насамперед, емоційною стабільністю, а також низьким рівнем тривожності [8].

За стабільністю проявів виокремлюють реактивну (ситуативну) й особистісну тривожність, а також визначають низькореактивні, середньореактивні та високореактивні особистості [9; 10]. Певний рівень тривожності – природна та необхідна специфіка активної діяльності людини в певних умовах існування. Водночас у кожній людині існує свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності – т. зв. корисна тривожність. Отже, тривожність можна розглядати психофізіологічним індикатором стресореактивності та стресостійкості особистості з певними рівнями й показниками, що вимагає відповідних міждисциплінарних теоретичних і практичних досліджень.

Загалом щодо стресореактивності доцільно виокремлювати такі форми – знижена стресореактивність (гіпостресореактивність), адекватна стресореактивність (нормостресореактивність), підвищена стресореактивність (гіперстресореактивність). Водночас імовірний негативний вплив як зниженої, так і підвищеної стресореактивності на складники психічного здоров'я особистості.

Варто зауважити, що стресореактивність і стресостійкість організму суттєво залежить від особливостей центральної нервової системи й автономної нервової системи, а також специфіки темпераменту у відповідних системних зв'язках. Виокремлюють два найважливіші аспекти темпераменту – активність та емоційність, зокрема й тривожність. Значною мірою особливості темпераменту і тривожності суттєво виявляються в умовах фізіологічного і психологічного стресу.

У зв'язку з цим імовірні такі системні функційні зв'язки щодо стресореактивності та стресостійкості особистості в поєднанні з типом нервової системи (сила, урівноваженість і рухливість основних нервових процесів – збудження і гальмування), а також темпераменту в різних умовах діяльності:

1) тип нервової системи – сильний і неурівноважений тип; тенденція щодо домінування процесів збудження; темперамент – холерик, екстраверт; відносно нестабільна емоційна сфера та надмірна реактивна тривожність; гіпотеза – високий рівень стресореактивності та низький рівень стресостійкості;

2) тип нервової системи – сильний, урівноважений і рухливий тип; темперамент – сангвінік, екстраверт; відносно стабільна емоційна сфера та помірний рівень тривожності; гіпотеза – помірний рівень стресореактивності та відносно високий рівень стресостійкості;

3) тип нервової системи – сильний, інертний і рухливий тип; темперамент – флегматик, інтроверт; достатньо стабільна емоційна сфера й оптимальна тривожність; гіпотеза – оптимальний рівень стресореактивності та відносно високий рівень стресостійкості;

4) тип нервової системи – слабкий (чутливий) і неурівноважений тип; тенденція щодо домінування процесів гальмування; темперамент – меланхолік, інтроверт; відносно нестабільна емоційна сфера та надмірна особистісна тривожність; гіпотеза – високий рівень стресореактивності та низький рівень стресостійкості.

Загалом специфіка сили, урівноваженості й рухливості збудження і гальмування як основних нервових процесів має суттєві індивідуальні особливості, зокрема вікові і статеві, що потребує окремих міждисциплінарних досліджень.

Окремої уваги заслуговує реактивність щодо етіології та патогенезу розладів психіки і поведінки особистості, зокрема й реактивних психозів. Реактивні психози (реактивні стани, психогенні психози) – це тимчасові розлади психічної і поведінкової діяльності особистості, що виникають унаслідок психічної травми. Від невротичних розладів (неврозів) реактивні психози відрізняються насамперед гостротою і тяжкістю психічних травм. Карл Ясперс визначив основні складники щодо діагностики, профілактики й терапії реактивних станів або реактивних психозів (тріада Ясперса): 1) реактивні стани особистості виникають унаслідок психічних травм; 2) зміст психічної травми відображений у симптоматиці хвороби особистості; 3) після дезактуалізації психічної травми реактивні стани особистості редукуються.

Щоб посилити стресостійкість у різних формах діяльності, зокрема в умовах навчального процесу, доцільно впроваджувати ефективні функційні методи психокорекції і психотерапії, зокрема аутогенне тренування, біологічний зворотний зв'язок, спеціалізована дихальна гімнастика, а також когнітивно-поведінкова терапія.

У центрі уваги когнітивно-поведінкової терапії – навчання новим способам позитивного і саногенного мислення, а також формування нових позитивних і саногенних звичок щодо збереження фізичного і психічного здоров'я особистості (упровадження стратегії адаптивного мислення, а також стратегії адаптивної поведінки щодо додання афективних, психогенних і психосоматичних розладів, зокрема надмірної тривожності). Водночас складники когнітивно-поведінкової терапії доцільно поєднувати з активним відпочинком (концепція Івана Сеченова).

Феномен активного відпочинку має вагомі психофізіологічні та клінічні складники й суттєво впливає на фізичне і психічне здоров'я особистості. Навчальний процес як специфічна форма діяльності особистості супроводжується гіподинамією (варіант фізіологічного стресу) та симптомами професійного і психологічного стресу, зокрема екзаменаційного стресу. В умовах медико-біологічної небезпеки й адаптивного карантину зростає потреба щодо профілактики відповідних розладів психіки й поведінки особистості через запровадження ефективних стратегій активного відпочинку [13].

Згідно з кібернетичним підходом, організм людини як психофізіологічна система містить: 1) вхідні інформаційні канали – органи чуття; 2) структури головного мозку – опрацювання вербальної та невербальної інформації; 3) вихідні інформаційні канали – опорно-рухова система з відповідною поведінковою активністю та психічною діяльністю (геніальне передбачення Івана Сеченова). Проте існує і зворотний зв'язок – позитивний вплив м'язової активності на соматичне і психічне (матеріальне та ідеальне, об'єктивне і суб'єктивне) у єдиній психофізіологічній системі організму людини. Водночас активний відпочинок розглядають як функційний синтез насамперед помірного фізичного навантаження та відповідної усвідомленої (вольової) динаміки емоцій і думок щодо збереження фізичного і психічного здоров'я особистості.

Активний відпочинок об'єднує фізичні навантаження та емоційно-вольові й когнітивні процеси в нові функційні системи щодо стратегії здорового способу життя людини. Водночас формується умовна психофізіологічна піраміда здоров'я, де в основі піраміди – фізична активність (складники фізичного здоров'я), середина піраміди – емоційно-вольова сфера (складники психофізіологічного здоров'я), вершина піраміди – когнітивна сфера (складники психічного здоров'я) особистості.

Загалом активний відпочинок у руслі фізіології вищої нервової діяльності (фізіології поведінки) формує нові нервові зв'язки або умовні рефлекси (когнітивний потенціал), у руслі загальної психології – нові асоціації, у руслі гештальт-психології – нові інсайти, у руслі когнітивно-поведінкової терапії – нові стратегії щодо додання надмірної тривожності тощо.

Діагностика стресостійкості у функційному зв'язку зі стресореактивністю, а також морфологічними й функційними резервами організму містить такі рівні: 1) морфологічний рівень (особливості конституції або соматотипу; визначення антропологічних показників та індексів, зокрема й індексу маси тіла й індексу Піньє); 2) фізіологічний рівень (динаміка показників діяльності внутрішніх органів; насамперед визначення показників діяльності серцево-судинної системи); 3) гематологічний рівень (динаміка вмісту гемоглобіну і клітин крові – еритроцитів, лейкоцитів, тромбоцитів); 4) біохімічний рівень (динаміка вмісту глюкози та мікроелементів і мікроелементів у крові); 5) імунологічний рівень (динаміка показників гуморального і клітинного імунітету); 6) рівень емоційної сфери (особливості реактивної та особистісної тривожності); 7) рівень когнітивної сфери (особливості критичного, позитивного і саногенного мислення); 8) поведінковий рівень (контроль динаміки та баланс фізичної і розумової активності).

В умовах навчального процесу під час проведення відповідних практичних і лабораторних занять із дисциплін «Загальна психологія», «Психофізіологія», «Клінічна психологія» в лабораторії психофізіології та клінічної психології впроваджують різні методи морфологічної і функційної діагностики, а також методи самооцінки функційних станів (бланкові методи діагностики) щодо виявлення індивідуальних особливостей стресореактивності та стресостійкості студентів різних спеціальностей із урахуванням їхніх вікових і статевих особливостей.

Окрім того, у відділенні автоматизованої лабораторної діагностики Рівненського обласного клінічного лікувально-діагностичного центру імені Віктора Поліщука на добровільних засадах та з дотриманням етичних норм проводять відповідні гематологічні та біохімічні дослідження щодо встановлення функційних резервів організму студентів у різні періоди навчального процесу, зокрема в умовах адаптивного карантину.

Водночас активний відпочинок і когнітивно-поведінкову терапію розглядають як вагомі складники стратегії здорового способу життя в руслі збереження фізичного і психічного здоров'я особистості в певних умовах діяльності, а також у відповідному природному і соціальному середовищі існування.

**Висновки.** За результатами міждисциплінарних досліджень стресостійкість у функційному зв'язку зі стресореактивністю через філогенетичний механізм боротьби або втечі визначено як вагомими компоненти психічного здоров'я особистості. Стресореактивність і стресостійкість як складники психічного здоров'я особистості суттєво залежать від морфологічних і функційних резервів організму. Специфіка когнітивно-поведінкової терапії та активного відпочинку забезпечує відновлення морфологічних і функційних резервів, а також посилення стресостійкості організму для збереження психічного здоров'я особистості.

**Перспективи подальшого дослідження** – визначити фізіологічні, психологічні та поведінкові індикатори стресореактивності та стресостійкості особистості в певних умовах діяльності з відповідною функційною діагностикою, зокрема під час навчального процесу.

### Література

1. Агаджанян Н. А., Катков А. Ю. Резервы нашего организма. Третье издание, переработанное и дополненное. Москва : Знание, 1990. 240 с.
2. Анатомия, физиология, психология : иллюстрированный краткий словарь / под редакцией А. С. Батуева. Санкт-Петербург : Лань, 1998. 256 с.
3. Апчел В. Я., Цыган В. Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. Санкт-Петербург : Военно-медицинская академия, 1999. 86 с.
4. Бернетт Д. Наш дивакуватий мозок / перекл. з англ. Харків : Віват, 2020. 384 с. (Серія «Саморозвиток»).
5. Гринберг Дж. Управление стрессом / перевод с англ. Седьмое издание. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 496 с. (Серія «Мастера психологии»).
6. Когут О. О. Матриця розвитку стресостійкості особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. Острог : Видавництво НУОА, 2021. Вип. 12. С. 108–113.
7. Посібник до практичних занять з патології / за ред. А. І. Березнякової. Київ : Вища школа, 1993. 375 с.
8. Психодіагностика стресса : практикум / сост. Р. В. Куприянов, Ю. М. Кузьмина. Казань : КНИТУ, 2012. 212 с.
9. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
10. Психологічна енциклопедія / автор-упор. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с. (Серія «Енциклопедія ерудита»).
11. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / за ред. М. С. Корольчука. Київ : Інкос, 2002. 272 с.
12. Психофизиология / под ред. Ю. И. Александрова. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 464 с.
13. Романюк В., Воробйов А., Галабурда О. Активний відпочинок та фізичне і психічне здоров'я людини. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку* : збірник наукових праць. Переяслав, 2020. Вип. 66. С. 15–18.
14. Сапольски Р. Психология стресса / перевод с англ. Третье издание. Санкт-Петербург : Питер, 2015. 480 с. (Серія «Мастера психологии»).
15. Сапольські Р. Чому зебри не страждають на виразку / переклад з англ. Харків : Ранок ; Фабула, 2022. 400 с.
16. Селье Г. Стресс без дистресса / пер. с англ. Москва : Прогресс, 1982. 126 с.
17. Словарь физиологических терминов / отв. ред. О. Г. Газенко. Москва : Наука, 1987. 448 с.
18. Соломахо Э. П. Климачева Е. В. Стресс и стрессоустойчивое поведение. *Лесной вестник* : научно-информационный журнал. Мытищи : Издательство МГТУ, 2003. Вип. 4. С. 172–175.
19. Фурдуй Ф. И. Стресс и здоровье. Кишинев : Штиинца, 1990. 240 с.
20. Эверли Дж. С., Розенфельд Р. Стресс: природа и лечение / перевод с англ. Москва : Медицина, 1985. 224 с.

**ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

---



Отримано: 20 грудня 2021 р.

Прорецензовано: 27 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 27 грудня 2021 р.

e-mail: ivashkevych.ee@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-17-23

Івашкевич Е. Е. Емпіричне вивчення типу спрямованості особистості майбутнього перекладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 17–23.

УДК: 925:159.927-134'53

**Івашкевич Ернест Едуардович,**  
кандидат психологічних наук, старший викладач  
кафедри практики англійської мови та методики викладання  
Рівненського державного гуманітарного  
університету, перекладач

## ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ТИПУ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

*Зазначено, що процес професійного становлення будь-якого фахівця цілком пов'язаний із формуванням професійної готовності до виконання майбутньої діяльності. Ядром професійного становлення постає позитивне ставлення індивіда до своєї майбутньої професії, досить стійкі мотиви майбутньої діяльності, професійно значущі якості особистості, професійні знання, уміння і навички, а також певний досвід їхнього застосування на практиці. Доведено, що процес орієнтації студентів у світі цінностей має розширюватися в часі та просторі, що створюватиме підґрунтя для формування образу майбутньої професії. Останнє характеризуватиме майбутнього перекладача як особистість, яка «піднялася» на фаховий рівень свого існування. Ієрархія цінностей перекладача міститиме складну систему ціннісно-сміслових скриптів, яка формує ціннісне ставлення до професійно значущої діяльності через усвідомлення когнітивного поля перекладознавства в парадигмі суб'єкт-суб'єктної комунікації як найбільш важливого процесу й системи, якими варто опанувати. Таким чином, студенти самі стають творцями власних ціннісно-сміслових скриптів шляхом активізації активної перекладацької позиції.*

**Ключові слова:** тип спрямованості особистості, професійне становлення, професійна готовність до виконання майбутньої діяльності, ціннісне ставлення до професійно значущої діяльності, ціннісно-сміслові скрипти.

**Ernest E. Ivashkevych,**  
PhD in Psychology, Lecturer of the Department  
of English Language Practice  
and Teaching Methodology of  
Rivne State University of the Humanities,  
Translator

## THE EMPIRICAL RESEARCH OF THE TYPE OF THE PERSON'S ORIENTATION OF A FUTURE TRANSLATOR

*Noteworthy, the process of professional development of any specialist is closely related to the formation of professional readiness of a specialist for future activities. The core of the professional development is a positive attitude of the individual to his/her future profession, fairly stable motives for future activities, professionally significant personality traits, professional knowledge, skills and abilities, as well as some experience of their application in practice.*

*It is shown that in the period of direct implementation of pedagogical activity there is a correlation of the specialist's theoretical knowledge and skills with the peculiarities of practical activities; some experience of pedagogical activity is gained; the individual style of embodiment and realization of pedagogical activity is formed taking into account the professionally important qualities of the person; there is a formation of pedagogical orientation; the pedagogical position is formed; prospects for further professional growth are determined.*

*Thus, for the professional development of the person it is important to master the norms, standards of the profession, the formation of the necessary professional personal qualities, knowledge and skills to solve professional problems successfully, for the formation of motivational and value attitude to the person's profession, individualization, awareness and the realization of the zone of the nearest professional development, readiness for the differentiated estimation of the activity, a combination of the professional openness, the ability to study independent creative searches.*

*Despite some differences in the process of professional development of the specialist, in the psychological literature there is some unity of the opinion of researchers according to the concept of "professional development", which means the development of specific professional qualities and personality traits. It is a process which is always quite active. Professional development is a gradual and dynamic process that causes positive changes in personal and professional qualities, contributes to the formation of a positive attitude to the sphere of future profession, the desire to master professional knowledge, skills and abilities.*

*Thus, professional achievements, their evaluation by other people have a significant impact on the formation of many important personal characteristics, such as self-esteem, self-confidence, strengths and abilities. The latter includes the achievement of a certain social status in the society and in then paradigm of the professional sphere. Professional activity facilitates quite serious changes in the professional paradigm of the individual, determines a certain dominant strategy of*

*individual behavior, goals and programs of actions, shows the attitude to the results of own professional activities of future specialists.*

*It is proved that the process of students' orientation in the world of values should be expanded in time and space, which would create a basis for the formation of the image of a future professional. The latter will characterize the future translator as a person who has risen to the professional level of his/her existence. The hierarchy of values of the translator will include a complex system of value-semantic scripts, which form a valuable attitude to professionally significant activities through awareness of a cognitive field of translation in the paradigm of subject-subject communication as the most important process and a system to master himself/herself. Thus, students themselves become creators of their own value-semantic scripts by presenting an active position of the translator.*

**Keywords:** *a type of the person's orientation, professional development, professional readiness for future activities, valuable attitude to professionally significant activities, value-semantic scripts.*

**Постановка проблеми.** Етапи або ступені професіоналізму в науковій літературі (С. Дубовик, О. Митник, Н. Михальчук, Е. Івашкевич, Н. Хупавцева [16]; І. Пасічник, Р. Каламаж, М. Августюк [11]) нерідко зіставляють із зонами розвитку індивіда. Як правило, спочатку вони розташовуються в зоні найближчого розвитку особистості, а потім переходять до зони актуального розвитку. Важливим завданням викладачів є допомогти майбутньому фахівцеві побачити свою зону найближчого професійного розвитку, зрозуміти всі перспективи власне професійного зростання тощо. Проте деякі аспекти цієї проблеми, зокрема емпіричне вивчення типу спрямованості особистості майбутнього перекладача, не були достатньо добре висвітлені у психологічній науковій літературі. Тому ця проблема і стала предметом вивчення в нашій науковій публікації.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Під професійним становленням, зокрема, учителя, Ю. Г. Татур [13] розуміє етап професійного формування, що охоплює весь період професійного навчання, а також початок професійної діяльності. У період професійного навчання людина набуває спеціальних знань, умінь і навичок, у неї розвиваються педагогічні здібності, актуалізуються і розвиваються професійно важливі якості особистості, формується педагогічна спрямованість особистості, її професійна позиція, відбувається становлення суб'єктності у сфері педагогічної діяльності, готовності до її виконання.

У період безпосереднього здійснення педагогічної діяльності, на думку автора, відбувається співвіднесення своїх теоретичних знань і умінь з особливостями практичної діяльності; набувається певний досвід виконання педагогічної діяльності; формується індивідуальний стиль утілення та реалізації педагогічної діяльності з урахуванням своїх професійно важливих якостей особистості; відбувається становлення педагогічної спрямованості; формується педагогічна позиція; визначаються перспективи подальшого професійного зростання тощо.

Процес професійного становлення будь-якого фахівця щільно пов'язаний із формуванням професійної готовності до виконання майбутньої діяльності. Ядром професійного становлення постає позитивне ставлення індивіда до своєї майбутньої професії, досить стійкі мотиви майбутньої діяльності, професійно значущі якості особистості, професійні знання, уміння і навички, а також певний досвід їхнього застосування на практиці.

Отже, для професійного становлення особистості важливо опанувати норми, еталони професії, сформувати потрібні професійні особистісні якості, знання та вміння для успішного розв'язання завдань професійної діяльності, сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї професії, індивідуалізувати власну діяльність, усвідомити і реалізувати зони свого найближчого професійного розвитку, готовність до диференційованої оцінки своєї праці, поєднати професійну відкритість, здатність до навчання і самостійних творчих пошуків.

У науковій літературі процес професійного становлення нерідко пов'язують з особливостями конкретної професійної діяльності, яка суттєво впливає на становлення особистості під час оволодіння професією. Професійне становлення особистості залежить від формування цілісної системи професійно важливих якостей, – зазначають В. Л. Зливков і С. О. Лукомська [7]. Це досить складний і динамічний процес утворення функційних і операційних дій на основі індивідуальних психологічних властивостей індивіда. Тобто, професійно важливі якості фахівця визначають продуктивність його діяльності, а отже, сприяють успішному професійному становленню.

Незважаючи на деякі розбіжності щодо процесу професійного становлення спеціаліста, у психологічній літературі наявна єдність думок дослідників щодо самого поняття «професійне становлення», під яким розуміють розвиток конкретних професійних властивостей і якостей особистості, а також щодо того, що цей процес завжди досить активний. Професійне становлення фахівця – це поетапний і динамічний процес, який зумовлює позитивні зміни особистісних і професійних якостей, сприяє формуванню позитивного ставлення до майбутньої професії, бажанню оволодіти професійними знаннями, уміннями й навичками.

**Матеріали та методи.** Щоб розв'язати поставлені в роботі завдання, використано такі *теоретичні методи дослідження*: категорійний, структурно-функційний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. *Емпіричними методами* були: метод спостереження, тестування, які використано для більш глибокого, цілісного вивчення проблеми сформованості типу спрямованості особистості у студентів – майбутніх перекладачів.

**Виклад основного матеріалу.** Можна сформулювати кілька причин, що визначають важливе значення професійної діяльності як чинника, що істотно фасилітує розвиток особистості. Це, по-перше, те, що входження в парадигму професійної діяльності означає для особистості виникнення зовсім нової «соціальної ситуації розвитку» (Л. С. Виготський [6]), яка матиме важливий формувальний вплив на людину, що суттєво змінює і водночас збагачує мотиваційно-потребнісну сферу особистості. Адже саме професійна діяльність дає змогу задовольнити базові потреби людини (А. Маслоу [17]). Особливе значення в цих дослідженнях відведено ролі провідної діяльності в процесі самоактуалізації особистості. Зокрема, В. П. Андрущенко, С. О. Сисоева, Н. В. Гузій, Н. В. Кінчук і В. Ф. Хомич [1] зазначають, що соціально виправданий і цінний спосіб експлікувати потребу в персоналізації полягає насамперед у професійній діяльності. Попри це не можна уявити собі формування особистості як процесу пасивного опанування власною професійною діяльністю. Адже будь-яка діяльність має певну систему ознак. Одні з них людина сприймає як особистісно значущі, і завдяки цьому вони неабияк впливають на неї, тоді як інші ознаки залишаються зовсім несприйнятливими. Найбільш важливе значення щодо ролі впливу на становлення особистості як професіонала мають так звані «внутрішні» передумови, завдяки яким відбувається актуалізація зовнішніх умов, які так чи так сприймає особистість (С. Л. Рубінштейн [12]). Тому одна й та сама діяльність може по-різному впливати на людину, що внаслідок призводитиме до формування неоднакових якостей, властивостей, рис і типів особистості.

Професійна діяльність – один із найбільш значущих для кожної людини способів зв'язку зі світом, і в багатьох цей спосіб стає справжнім чинником побудови взаємостосунків із іншими людьми. Зокрема, Л. І. Анциферова зазначає: «Основне значення провідної діяльності у визначенні життєвого шляху особистості полягає в тому, що саме вона відкриває людині орієнтири щодо включення до нових сфер життя в суспільстві, вводить її до нових соціальних структур і дозволяє встановити ще більшу кількість та якість соціальних зв'язків» [2, с. 53].

Отже, професійні досягнення, їхня оцінка в оточенні істотно впливають на формування багатьох важливих особистісних особливостей, як-от, самооцінка, упевненість у собі, своїх силах і можливостях. До останніх можна віднести і досягнення певного соціального статусу в суспільстві та професійній сфері. Професійна діяльність фасилітує досить серйозні зміни в професійній парадигмі особистості, визначає певну домінуючу стратегію поведінки індивіда, цілі і програми виконання дій, ставлення до результатів власної професійної діяльності тощо.

Н. В. Бачманова та Н. А. Стафурина уявляють професійне становлення як послідовність певних специфічних фаз, що розрізняються за змістом і формою презентації професійних бажань людини [4]. Професійний шлях, за Дж. Барбуто й М. Бурбачем [15], має бути розподілений на п'ять етапів: зростання, пошук, зміцнення, стабілізація і спад. Період вибору професії і професійного становлення є другим щаблем цієї п'ятиступінчастої моделі, яка охоплює вік від 14 до 25 років і характеризується тим, що індивід виконує професійну діяльність у різних ролях, орієнтуючись на свої реальні професійні можливості. Також варто зазначити, що Дж. Барбуто та М. Бурбач [15] розуміють професійне становлення досить широко: це – і формування уявлення людини щодо своєї професійної кар'єри, і підготовка до майбутньої професійної діяльності, і початковий процес професійної діяльності, і весь професійний шлях, зміни в кар'єрі й вихід на пенсію тощо.

Сучасні дослідження вітчизняних науковців, які стосуються розв'язання проблеми професійного становлення, здебільшого орієнтуються на положення С. Л. Рубінштейна [12] щодо двох способів життя. Перший із них – це життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у парадигмі яких живе людина. З огляду на це положення людина загалом перебуває в середині самого життя: будь-яке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, процесів життя, а не до життя загалом. Другий спосіб існування виводить людину за межі значущого соціального простору; він пов'язаний передусім із появою ціннісно-сислової парадигми життя, що актуалізує аксіопсихологічні орієнтири навколишнього світу. У межах останнього підходу виокремлюють дві моделі професійної діяльності: модель адаптивної поведінки і модель професійного становлення. У випадку переваги моделі адаптивної поведінки в самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування власне професійної діяльності зовнішнім обставинам соціуму, що постає зрозумілою з огляду на виконання запропонованих вимог, правил і норм цієї діяльності. Ідеться про процеси самоприспосовування, а також процеси підпорядкування професійно значущого середовища інтересам людини. Особистість, яка віддає перевагу моделі адаптивної поведінки, як правило, керується вже відпрацьованими алгоритмами розв'язання професійних завдань, проблем, ситуацій, які у будь-який потрібний для особистості період перетворюються на штампи, шаблони та стереотипи тощо.

Фахівець, для якого більш прийнятна модель професійного становлення, має здатність виходити за межі повсякденної практики, досягнути та проаналізувати результати своєї діяльності загалом і спрямувати її в потрібне русло. Останнє великою мірою дає змогу фахівцеві конструювати як власне сьогодення, так і майбутнє. Усвідомлення своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає людину до постійного експериментування, що розуміємо як пошук, творчість, можливість вибору та віддавання переваг тощо.

Професійне функціонування фахівця в парадигмі другої моделі, як правило, відбувається за трьома стадіями: професійна адаптація, професійне становлення, професійна стагнація. Тому, фактично, перша модель адаптивної поведінки людини – це передумова та початкова ланка її професійного становлення.

Отже, ми вважаємо, що професійне становлення фахівця не може відбуватися відокремлено від особистісного розвитку: в основі і того, і того покладено принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність так, щоб актуальною поставала її найвища форма – творча самореалізація тощо.

Аналіз основних наукових підходів щодо вивчення професійного становлення людини (системно-структурного, процесуально-динамічного і діяльнісного), які існують на сьогодні в психології, свідчить про те, що вони значно різняться між собою і водночас взаємодоповнюють і взаємозумовлюють один одного. Ці підходи, урешті-решт, можуть бути об'єднані в парадигмі раціогуманістичної психології Г. О. Балла [3], що дає змогу зрозуміти передумови, механізми, психологічні чинники й особливості, генезу й динаміку професійного розвитку особистості.

Досліджуючи проблему професійного становлення вчителя, О. С. Михайлова [10] зазначає, що зростання, становлення, інтеграція і реалізація особистості в педагогічній діяльності великою мірою залежить від професійно значущих якостей індивіда, здібностей і здатностей, професійних знань і умінь. Але, на думку вченої, головне – активне якісне перетворення внутрішнього світу вчителя, що призводить до принципово нового сприйняття довкілля, способу життєдіяльності тощо.

Професіонал, на відміну від фахівця, – це суб'єкт професійної діяльності, а не просто носій певної сукупності знань і умінь. Він здатен провадити професійну діяльність загалом, сприймати її з урахуванням різноманітних мінливих ситуацій, здатний самостійно планувати майбутню професійну діяльність, змінювати, трансформувати й удосконалювати її. Водночас професіонал здатний не лише до саморозвитку, а й до творчої зміни своєї професійної діяльності.

Зважаючи на актуальність проблеми, **мета** статті:

- 1) описати особливості професійної діяльності майбутнього перекладача та схарактеризувати професійне становлення фахівця;
- 2) провести експериментальне дослідження, щоб з'ясувати динаміку професійного становлення майбутнього перекладача;
- 3) визначити й емпірично перевірити критерії професійного становлення майбутніх перекладачів: високий рівень готовності студентів до перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості;
- 4) обґрунтувати індивідуалістичний та інтерактивний типи спрямованості майбутньої професійної діяльності студентів, визначити їхні підтипи;
- 5) схарактеризувати аксіологічний тип спрямованості професійної діяльності майбутнього перекладача.

Експериментальне дослідження для з'ясування динаміки професійного становлення майбутнього перекладача тривало впродовж 2016–2017 років. У ньому взяли участь 303 студентів факультетів іноземної філології експериментальних та контрольних груп:

- експериментальні групи (150 студентів):
  - о Е1 – 38 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
  - о Е2 – 40 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
  - о Е3 – 35 студентів II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
  - о Е4 – 37 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;
- контрольні групи (153 студенти):
  - о К1 – 39 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
  - о К2 – 35 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
  - о К3 – 41 студент II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
  - о К4 – 38 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Групи були сформовані за методом рандомізації (технологія парного дизайну). За *критерії професійного становлення майбутніх перекладачів* ми взяли високий рівень готовності студентів до перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості тощо.

Емпіричне дослідження було спрямоване на оцінювання мотиваційних доменів у структурі професійної компетентності студентів, які й визначатимуть тип спрямованості особистості майбутнього перекладача. Ідеться, зокрема, щодо спрямованості професійної діяльності та професійні очікування. На цьому етапі дослідження використано такі методики: методику «Хто Я?» (М. Куна та Т. Макпартленда) [8], методику «Мій шлях у професію» та техніку «Піраміда професійного зростання» (М. Ю. Варбан) [5], методику Г. Гекгаузена «Мотиваційні тенденції особистості» [9], тест САМОАЛ [14].

Проаналізуємо здобуті результати. Що стосується мотивів соціальної ідентифікації, то для студентів із низьким рівнем мовної підготовки вони більш значущі, аніж для студентів першої групи. Єдиним мотивом, який отримав нижчу оцінку у студентів I та II груп, виявився мотив «досягти визнання зі сторони батьків та викладачів». Зважаючи на це, відсутність упевненості в досягненні цієї цілі нівелює мотив. Утилітарні мотиви отримали більш високу оцінку, ніж навчально-пізнавальні мотиви та мотиви соціальної ідентифікації. Бажання «отримувати стипендію» мають усі студенти.

Щодо «бажання працювати з іноземцями або за кордоном без перекладача», «покращити своє матеріальне становище завдяки знанню іноземної мови», то ці мотиви продиктовані передусім соціальними змінами в нашому житті, підвищенням авторитету іноземної мови серед інших дисциплін завдяки розширенню міжнародних зв'язків. Студенти з хорошою мовною підготовкою вище оцінюють утилітарні мотиви. Вищий рівень знань з іноземної мови дає їм більшу впевненість у цих цілях.

Аналіз мотиваційної сфери студентів експериментальних і контрольних груп дав змогу зробити висновки про те, що мотиви вивчення іноземної мови досить різноманітні, проте їх високо оцінюють студенти. Здобувачі прагнуть здобути нові та потрібні для їхньої професійної діяльності знання. Однак вони ще не можуть повною мірою оцінити свої можливості, не маючи достатнього рівня знань та умінь здійснення перекладацької діяльності на фаховому рівні.

На цьому етапі експерименту для оцінювання мотиваційного компонента професійної компетентності проаналізовано 303 письмових відповіді на запропоновані запитання і 628 творів (усього у дослідженні взяли участь 303 студенти). Аналіз письмових робіт виявив 6112 смислових одиниць, які характеризують спрямованість респондентів у спілкуванні. Компонент тексту визнано смисловою одиницею та проаналізовано у випадку, якщо: 1) у ньому чітко відображено спрямованість професійної діяльності майбутніх перекладачів; 2) у тексті немає смислових одиниць із протилежною спрямованістю, інакше текст цілковито не був розглянутий.

Обсяг смислових одиниць професійної спрямованості визначено як співвідношення кількості смислових одиниць цієї спрямованості до загальної кількості смислових одиниць, помноженої на 100%. Таким чином, аналіз текстів дав змогу виявити типи спрямованості професійної діяльності студентів, наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Уявлення студентів експериментальних і контрольних груп у потребі самоактуалізації в навчанні та майбутній професійній діяльності (в%)**

Групи	Уважають самоактуалізацію потрібною	Уважають самоактуалізацію непотрібною
<b>Експериментальні</b>		
Е1	60,36	39,64
Е2	62,12	37,88
Е3	58,34	41,66
Е4	61,07	38,93
<b>Контрольні</b>		
К1	62,11	37,89
К2	63,18	36,82
К3	57,26	42,74
К4	59,04	40,96

Аналіз отриманої інформації в процесі виокремлення смислових одиниць текстів свідчить про потребу додаткового тлумачення індивідуалістичного й інтерактивного типів спрямованості майбутньої професійної діяльності студентів. Зокрема, у парадигмі індивідуалістичної спрямованості виявилися два типи відповідей:

1. Відповіді, які відображають бажання студентів провадити перекладацьку діяльність для розв'язання конкретних індивідуальних проблем або для виходу з життєвих ситуацій. Наприклад: Ольга К. (Е1): «Перекладацька діяльність була б корисною для ознайомлення з думками іншої людини. Знаючи її бажання, можна завжди їй допомогти»; Анастасія Н. (К2): «Знаючи, про що буде йтися, можна легко зробити переклад».

2. Відповіді, які відображають бажання спілкуватися (або робити переклад) заради отримання матеріальної нагороди. Костянтин С. (Е2): «Перекладом слід займатися, щоб жити, щоб працювати, та

хоча б – їсти. Неможливо заробити на харчування, не спілкуючись з іншими людьми»; Лариса С. (К2): «Не вміючи перекладати, нікуди і не влаштуєшся. Наприклад, у зарубіжних фірмах потрібно знати, з ким і як поговорити, як себе поводити, без цього нічого не заробиш».

Цей аспект актуалізував потребу додаткового поділу *індивідуалістичної спрямованості* на *ситуативно-проблемну*, в основі якої – розв'язання певної конкретної проблеми або вихід із професійної ситуації, та *матеріальну*, в основу якої покладено отримання матеріальної вигоди.

У парадигмі *інтерактивної спрямованості* виокремлено додаткові типи:

1. *Соціальна* – спрямованість особистості в процесі спілкування на досягнення успіху в соціальних взаємостосунках. Перекладацька діяльність у цьому випадку актуалізує організацію взаємостосунків на партнерських засадах. Основна потреба особистості – досягнути соціальної стабільності. Максим М. (Е4): «Людина живе і може жити серед людей. Знаючи основи перекладу, можна спілкуватися так, щоб подобалось усім, і виграють від цього всі. Якби ми всі були друзями, життя було б набагато цікавішим»; Марина У. (К4): «Спілкуючись, розумієш, що ти – не один. Тільки поговоривши з людиною, можна дізнатися про її думки, тільки під час спілкування можна розв'язати будь-яку проблему».

2. *Комунікативна* – спрямованість особистості на здійснення успішної перекладацької діяльності. У перекладацькій діяльності фахівець намагається самореалізуватися та самовдосконалюватися. Ігор У. (Е3): «Стати хорошим перекладачем можна тільки, навчившись спілкуватися на високому рівні. Спілкування – це основа перекладацької діяльності. Тільки через спілкування можна зрозуміти іншого та допомогти йому в будь-яких проблемах»; Оксана М. (К3): «Моя майбутня робота вибудовується тільки через спілкування. Перекладати – не просто поспілкуватися, як багато хто думає. З людиною завжди потрібно поговорити, зрозуміти її, правильно перекласти висловлювання, і в будь-якому випадку – до кінця розмови подякувати за спілкування та посміхнутися їй».

Також ми виокремили такий тип спрямованості професійної діяльності майбутнього перекладача, як *аксіологічна спрямованість*, що підтверджують такі висловлювання студентів: Ірина М. (Е2): «Спілкування з іноземцями приносить мені радість. Радість жити серед людей. Можливість посміхатись кожному перехожому, просто так ставлячи запитання, наприклад: «Котра година?», щоб просто спілкуватись і дарувати іншим цю радість спілкування»; Інна О. (К2): «Для мене спілкування – це, передусім, професійне спілкування з іноземцями. Сподіваюсь, так буде і в майбутньому».

Розподіл смислових одиниць за виокремленими типами спрямованості майбутньої професійної діяльності студентів експериментальних і контрольних груп наведено в табл. 2.

Таблиця 2

### Результати студентів експериментальних і контрольних груп за рівнями самоактуалізації за тестом САМОАЛ (в %)

Рівень самоактуалізації студентів	Група Е1	Група Е2	Група Е3	Група Е4	Група К1	Група К2	Група К3	Група К4
Низький	9,48	10,09	12,21	11,13	14,02	8,96	6,21	10,97
Нижче середнього	15,24	13,18	14,60	14,25	13,12	14,82	15,94	16,98
Середній	48,01	47,32	46,54	47,25	45,16	48,24	48,12	44,04
Вище середнього	17,35	15,26	16,58	17,21	15,45	18,31	19,02	16,94
Високий	9,92	14,15	10,07	10,16	12,25	9,67	10,71	11,07

Виявлено, що, на жаль, аксіологічний тип спрямованості майбутньої перекладацької діяльності студентів експериментальних груп не перевищує 10%. На досить посередньому рівні перебуває також і мотив здійснення успішної комунікації, його відсоток у студентів не перевищує 29%.

Аналізуючи відповіді студентів на запропоновані запитання анкети, ми звернули особливу увагу на такі відповіді респондентів. Студентам усіх груп подобається обрана спеціальність (48,38%), навчаються майбутні фахівці з інтересом (45,25%), респонденти планують працювати за обраною спеціальністю (58,96%). Можна констатувати, що в сучасному суспільстві відбувається ціннісна переорієнтація у свідомості молоді. Вимоги до освіти підвищуються, бажання вчитися підтримується на достатньо високому рівні. Орієнтуючись у парадигмі професійних цінностей, студенти, як правило, обирають ті з них, які найтісніше пов'язані з домінуючими потребами. Характеристики цих потреб стають провідними життєвими цінностями майбутнього перекладача. Спрямованість студентів на названі цінності відображені в ієрархії ціннісних орієнтацій майбутнього перекладача. Погляд у майбутнє та перспективу як продукт творчої прогностичної діяльності студентів повністю виражено в плануванні й ухваленні рішень.

**Висновки.** Проведене дослідження виявило взаємозв'язок спрямованості ціннісних орієнтацій студентів і активності життєвих циклів їхньої особистості. Змодельований життєвий план виконує суто методологічну функцію, даючи змогу інтегративно описувати сукупність ціннісних орієнтацій або життєвих цілей, схарактеризовувати шляхи та засоби їх досягнення. Життєва стратегія як цілісна картина майбутнього в умовах навчання студентів у закладах вищої освіти актуалізує взаємозв'язки запрограмо-

ваних та реально очікуваних подій, з якими майбутній перекладач пов'язує соціальну цінність та індивідуальний смисл свого життя. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій, життєвих цілей і планів становить основу життєдіяльності спеціаліста та виконує регулятивну функцію. Сукупність послідовних дій, спрямованих на майбутнє, фасилітує становлення ціннісних орієнтацій майбутніх перекладачів.

Отримані на етапі дослідження результати дають змогу вважати, що процес орієнтації студентів у світі цінностей має розширятися в часі та просторі, що створюватиме підґрунтя для формування образу майбутньої професії. Це характеризуватиме майбутнього перекладача як особистість, яка «піднялася» на фаховий рівень свого існування. Ієрархія цінностей перекладача міститиме складну систему ціннісно-смыслових скриптів, яка формує ціннісне ставлення до професійно значущої діяльності через усвідомлення когнітивного поля перекладознавства в парадигмі суб'єкт-суб'єктної комунікації як найбільш важливого процесу і системи, якими варто опанувати. Отже, студенти самі стають творцями власних ціннісно-смыслових скриптів шляхом активізації активної перекладацької позиції. Вивчення таких скриптів буде предметом наших емпіричних досліджень у подальшому.

### Література

1. Андрущенко В. П., Сисоєва С. О., Гузій Н. В., Кінчук Н. В., Хомич В. Ф. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т історії та філос. пед. освіти, 2005. 183 с.
2. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования. *Психол. журнал*. 1980. № 2. С. 52–60.
3. Балл Г. А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции рациогуманизма. *Наука і освіта*. 2014. № 9/СХХVI. С. 26–31.
4. Бачманова Н. В., Стафурина Н. А. К вопросу о профессиональных способностях психолога. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. 1985. Вып. 5. С. 151.
5. Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы : дис.... канд. психол. наук : 19.00.01. Самара, 1998. 181 с.
6. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии : собр. соч. в 6-ти т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
7. Злишков В. Л., Лукомська С. О. Становлення поняття «професійна ідентичність» у вітчизняній і зарубіжній психології. *Горизонти освіти*. 2013. № 3. С. 143–148.
8. Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто Я?». 2004. URL : [vsetesti.ru/424](http://vsetesti.ru/424).
9. Методика Х. Хекхаузена «Мотиваційні тенденції особистості». 2005. URL : <https://murzim.ru/psihologija/psihologija-izuchenija-lichnosti/10555-diagnostika-motivacii-po-testu-x-hekhauzena.html>.
10. Михайлова Е. С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей : дис. канд. психол. наук : 19.00.01. Ленинград : Слово, 1990. 238 с.
11. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект мета пізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, 2014. Вип. 28. С. 3–17.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. Москва : Педагогика, 1976. 414 с.
13. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. *Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия*. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 17 с.
14. Тест САМОАЛ. 2021. URL : [psytests.org/shostrom/samoal-run.html](http://psytests.org/shostrom/samoal-run.html).
15. Barbuto J. E., Burbach M. E. The Emotional Intelligence of Transformational Leaders : A Field Study of Elected Officials. *The Journal of Social Psychology*. 2006. 146 (1). P. 51–64.
16. Dubovyk S. H., Mytnyk A. Ya., Mykhalchuk N. O., Ivashkevych E. E., Hupavtseva N. O. Preparing Future Teachers for the Development of Students' Emotional Intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. Vol. 8(3). P. 430–436. DOI : <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.20>.
17. Maslow A. H. Motivation and personality. 2 ed. New York e. a. : Harper & Row, 1970. 369 p.

Отримано: 30 листопада 2021 р.

Прорецензовано: 16 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 16 грудня 2021 р.

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

dasha.tkachenko@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-24-29

Матласевич О. В., Ткаченко Д. В. Особливості комунікаційних реакцій у ситуації переживання ревності особами юнацького та зрілого віку. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 24–29.

УДК: 159.942.2

**Матласевич Оксана Володимирівна,**  
доктор психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри психології та педагогіки  
Національного університету «Острозька академія»  
**Ткаченко Даша Володимирівна,**  
студентка 3 курсу спеціальності «Психологія»  
Національного університету «Острозька академія»

## ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ У СИТУАЦІЇ ПЕРЕЖИВАННЯ РЕВНОЩІВ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ТА ЗРІЛОГО ВІКУ

У статті проаналізовано зміст і сутність феномену ревності, основні причини їхнього виникнення та форми прояву. Обґрунтовано, що ефективне комунікаційне реагування в ситуації ревності може зменшити невизначеність у стосунках, підтримати стосунки, а також сприяти відновленню самооцінки. Подано результати проведеного емпіричного дослідження, яке засвідчило відмінності в комунікативних реакціях на ревності у представників юнацького та зрілого віку. Наступна частина дослідження була орієнтована на пошук взаємозв'язку між типом комунікації в стосунках та типом реакції на ревності. Здобуті результати засвідчили вікові відмінності в чутливості порушення комунікації, що може привести до фокусу на певному типі реагування. У дорослих було виявлено більшу кількість статистично значущих тісних зв'язків між характеристиками комунікації та панівним типом реагування на ревності. У юнаків у конструктивних реакціях на ревності більш значущими виявилися легкість спілкування та довіра один до одного.

**Ключові слова:** ревності, комунікативні реакції на ревності, комунікація, стосунки, зрілість, юність.

**Oksana V. Matlasevych,**  
Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor,  
Head of the Department of Psychology and Pedagogy,  
National University of Ostroh Academy

**Dasha V. Tkachenko,**  
3rd year student of "Psychology",  
National University of Ostroh Academy

## FEATURES OF COMMUNICATION REACTIONS IN THE SITUATION OF EXPERIENCING JEALOUSY IN ADOLESCENTS AND ADULTS

The article analyzes the content and essence of the phenomenon of jealousy, the main reasons for their occurrence, the main forms of manifestation. Psychologists view jealousy as a negative experience that arises from insecurity in a situation of lack of attention, love, respect or sympathy from an important person when all this is real or imagined someone else gets. Jealousy unites a whole range of emotions, feelings, thoughts, the strongest of which are fear and anger. Modern scientific research has shown that jealousy has its own specifics at different ages - the younger a person, the more he has these experiences; jealousy acquires its scale in adolescence, which is associated with a sense of "imperfection", immaturity of young men. It is noted that people rarely experience jealousy only in person. Jealousy is most often expressed in the form of actions and interpersonal communication. It is argued that an effective communication response in a situation of jealousy can reduce uncertainty in the relationship, maintain the relationship, as well as help restore self-esteem. The results of an empirical study are presented, which showed differences in communicative reactions to jealousy in adolescents and adults. 64.5% of young people in a situation of jealousy try to interact with a partner; more than 20% - try to please a partner, do him something nice. In the group of adult subjects, the reactions were the least pronounced: "violent interaction", "control / restriction", "manipulation", "contact with an opponent". 55% of respondents in this age group try to please their partner; do something nice for him, 41% - try to solve the problem through interaction with a partner. The next part of the study focused on the relationship between the type of communication in a relationship and the type of reaction to jealousy. The results identified age differences in the sensitivity of communication disorders, which may lead to a focus on a particular type of response. In adults, a close relationship was found between communication characteristics and the predominant type of jealousy response. Ease of communication and trust in each other proved to be more important in young people's constructive reactions to jealousy.

**Keywords:** jealousy, communicative reactions to jealousy, communication, relationships, maturity, youth.



**Постановка проблеми.** Ревнощі – один із феноменів людської психіки, який у багатьох ситуаціях є нормальною реакцією на умови дефіциту уваги від важливої людини. Водночас ревнощі – досить складні, негативно забарвлені переживання, які приносять чимало страждань і навіть стають причиною багатьох трагедій. Наприклад, в Україні мотив ревнощів стає причиною побутових злочинів майже у 55% випадків. За даними Управління ООН з наркотиків і злочинності (УНЗ ООН), типовими мотивами чоловічого насильства є ревнощі та страх бути покинутими [14]. На думку психологів, найбільш «токсичними» й небезпечними є так звані неусвідомлювані ревнощі, які проявляються в агресивній або співзалежній поведінці з близькими людьми, у самоагресії. І якщо «нормальні» ревнощі вдається обговорити: люди слухають одне одного та намагаються вирішити свою проблему, беручи до уваги думку іншого, то під час неусвідомлюваних або патологічних ревнощів людина не може обдумувати стратегію своєї поведінки та контролювати власні емоції.

Проблема ревнощів існувала завжди і лишається актуальною на сьогодні. Незважаючи на велику різноманітність підходів до їх трактування, широкий діапазон проявів та досить ранню появу в життєвому досвіді людини, у вітчизняній та закордонній психології все ще відсутнє однозначне розуміння сутнісної природи ревнощів, їхніх предикторів, детермінант, видів та патернів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психологи розглядають ревнощі як негативне переживання, яке виникає через невпевненість у собі в ситуації нестачі уваги, любові, поваги або симпатії з боку важливої людини тоді, коли все це реально або уявно отримує хтось інший [9].

Ревнощі досить складно вивчати, оскільки, як зазначає у своїх працях Ю. Мошкіна, людина не здатна їх відрефлексувати на момент виникнення та прояву [6]. Різні аспекти прояву ревнощів досліджували А. Адлер, З. Антонова, А. Волкова, Т. Данилова, Н. Дмитрієва, К. Ізард, Т. Левицька, О. Петяк, В. Простомолотов, А. Простомолотова, О. Скляренко, З. Фрейд, Е. Фромм, М. Фрідман, К. Хорні та ін.

Ревнощі об'єднують цілий комплекс емоцій, відчуттів, думок. Найсильнішими з-поміж них вважають страх і гнів [7]. Саме вони визначають не лише відтінки, але й силу цього переживання, провокують неочікувані, часто невласливі людині форми поведінки. К. Ізард пояснює це так: «... коли людина відчуває, що позбавляється любові й уваги близької людини, розуміє, що її обманули, відштовхнули, то вона втрачає відчуття безпеки, захищеності й відчуває страх. Гнів виникає тоді, коли спроби зберегти позицію у стосунках із коханою людиною, повернути її увагу, любов є безрезультатними» [4].

На думку психоаналітиків, ревнощі зароджуються в ранньому дитинстві. Вони настільки сильні, що лишають відбиток на все життя. Як зазначає М. Ромашкевич, часто в основі ревнощів лежить розчарування дитини, яка усвідомлює, що вона в мамі не одна, що є ще тато, брат чи сестра, яким мама теж віддає любов і турботу. Крім того, під час едипальної фази дитина починає боротися за любов батька проти-лежної статі й конкурувати в цій боротьбі з батьком своєї статі. Цю конкуренцію також супроводжують сильні ревнощі [8]. Для декого це переживання стає першою душевною травмою – дитина стикається зі своїм безсиллям щось змінити. Якщо дитина зможе пережити біль втрати, змиритися з тим, що в цій боротьбі вона приречена на поразку (адже мама не полюбить сина як дорослого чоловіка, а батько – дочку як дорослу жінку), то вона зможе ідентифікуватися з батьком своєї статі, перейнявши всі його важливі якості. У такому випадку ревнощі стають стимулом до роботи над собою, до більших досягнень.

Дуже часто ревнощі пов'язують із заздрощами. Ці переживання і справді дуже схожі, адже людина відчуває гнів, страх, самоприниження, порівнює себе з більш досконалим іншим і відчуває себе «не на рівні». Як зазначає американський психолог П. Саловей, заздрощі – це «ревнощі соціального порівняння» [3]. Ю. Мошкіна теж пише про те, що «нормальні ревнощі – це своєрідний прояв або продовження заздрощів, тому що вони можуть змусити відчути потенційну загрозу і загострити пильність» [6, с. 34]. Водночас авторка вказує на те, що заздрощі призводять до образ, скарг або до визнання права людини на власність, тоді як ревнощі насторожують і посилюють недовіру. Заздрощі більше пов'язані з активністю щодо матеріальних речей або власних талантів, а ревнощі – щодо наслідків прив'язаності, уваги, визнання та любові. Заздрощі передбачають наявність двох людей, а ревнощі завжди втягують у свою «орбіту» трьох. Тобто, коли людина ревнує близьку людину, то, по суті, вона заздрить комусь третьому, кому, на її думку, її близька людина дає більше тепла, уваги й любові. О. Вишняков, диференціюючи ці переживання, зазначає, що «заздрячи, людина бажає того, чого в неї немає, а ревнуючи, вона захищає те, що має» [1].

Щоб зрозуміти можливі реакції людини в ситуаціях переживання ревнощів, важливо коротко розглянути їх у контексті психофізіології. Зважаючи на сучасні знання про фізіологію мозку, В. Філашихін відносить ревнощі до різновидів тривоги (страху, фобії). Автор пише, що під час ревнощів, як і будь-якого тривожного стану, відбувається перезбудження певних структур у головному мозку. Але під час ревнощів осередок перезбудження існує тривалий час, призводячи до порушення балансу між процесами збудження і гальмування в усьому головному мозку, а далі – і до змін хімічних процесів у нейронах [9]. Саме цим, на нашу думку, можна пояснити часто неадекватні реакції в ситуаціях переживання ревнощів.

2010 року психологи Делаверського університету С. Мост та Ж. Ф. Лоренсо провели експеримент та виявили, що в момент ревнощів люди настільки сильно впливаються негативом, що не здатні навіть розрізнити предмети прямо перед собою [11].

Дослідження О. Вишнякова, І. Фурманова, В. Макарова та ін. засвідчили, що ревнощі мають свою специфіку в різні вікові періоди. На думку В. Макарова, що молодша людина, то їй більш властиві ці переживання; старші люди менше ревнують. Науковець пояснює це поступовим зниженням рівня сексуальності [5]. В. Вишняков зазначає, що ревнощі набувають свого масштабу драматичних переживань саме в юнацькому віці, що пов'язано з відчуттям «недосконалості», незрілості юнаків [1]. У юності формується світогляд, самооцінка, самоповага; водночас для юнацького віку характерна підвищена емоційна збудливість, що може впливати на глибину й інтенсивність переживання ревнощів і, відповідно, на їхній прояв у поведінці. У зрілому віці людина намагається розкрити свій потенціал, реалізувати себе в усіх царинах, виконати своє призначення. Цей період вважають найбільш продуктивним, а відтак, теж психоемоційно напруженим. Водночас, з іншого боку, зріла людина більш досвідчена, зокрема й у міжособистісному спілкуванні, що може сприяти ухваленню більш виважених рішень у міжособистісній взаємодії.

Зазначимо, що люди рідко переживають ревнощі лише внутрішньоособистісно. Найчастіше ревнощі виражають у вигляді дій та міжособистісного спілкування. На думку Л. Гуерреро, прояв ревнощів передбачає дії як спонтанного вираження емоції ревнощів, так і стратегічної комунікації, яка спрямована на інших [13]. Н. Коллінз та С. Рід стверджували, що стиль комунікації індивіда створює соціальне середовище, яке назавжди зберігає очікувані наслідки та зміцнює ментальні моделі [12]. У разі переживання ревнощів індивіди можуть вчиняти дії, які зміцнюють їхні високі чи низькі рівні самоповаги, а також їхні позитивні чи негативні настанови до налагодження близьких стосунків.

Як відомо, ефективна комунікація та вміння домовлятися в різних ситуаціях – це головна умова оптимальних взаємовідносин між партнерами. У цьому контексті важливим стає дослідження комунікативного реагування в ситуаціях переживання ревнощів, з'ясування того, наскільки людина здатна проявляти свою комунікативну компетентність у напружених ситуаціях.

Під комунікативними реакціями, услід за Н. Гончарук, будемо розуміти «дії, що здійснюються у відповідь на комунікативні впливи співрозмовників і позначають зворотний зв'язок, який існує між комунікатором та комунікантом. Вони залежать від спрямованості, модальності та змістового наповнення стимулів. Відповідно до цього реакції поділяються на різні види: когнітивні та афективні, конструктивні та деструктивні, спрямовані на зовнішні обставини і на себе» [2].

Як зазначає Л. Гуерреро, комунікаційне реагування в ситуації ревнощів виконує принаймні три важливі функції в стосунках [13]: 1) комунікація може допомогти індивідам, які відчувають ревнощі, зменшити невизначеність у початкових та/або порушених стосунках; 2) комунікація може бути ефективним інструментом, щоб підтримати та/або відновити початкові стосунки після того, як виникли ревнощі; 3) комунікація часто потрібна, щоб урятувати репутацію або відновити самооцінку після того, як склалася ситуація, що спровокувала ревнівну реакцію.

Усе вищевикладене дає підстави висунути гіпотезу про існування варіативності реакцій на ситуацію, що викликає переживання ревнощів, залежно від сформованих стилів та рівнів комунікації, які можуть відрізнятися в різні вікові періоди.

**Мета і завдання дослідження.** Мета цієї статті – подати результати проведеного дослідження особливостей комунікативних реакцій у ситуації переживання ревнощів у різних вікових групах, зокрема особами юнацького та зрілого віку. Ми припустили, що з-поміж чинників, які визначають реакції в ситуації переживання ревнощів, важливе місце посідають сформовані рівні та стиль комунікації, які зі свого боку можуть або сприяти, або заважати конструктивно виходити з емоційно зарядженої ситуації.

**Методика дослідження.** У дослідженні взяли участь дві вікові групи: студенти Національного університету «Острозька академія» віком 17–22 років ( $M=19,23$ ,  $SD=1,117$ ) та дорослі різного соціального статусу і професій віком 31–56 років ( $M=43,68$ ,  $SD=6,62$ ). Загалом вибірка становила 100 осіб – по 50 у кожній групі. У вибірку ввійшли респонденти, які мали досвід у стосунках або перебували в них на момент збирання даних.

Емпіричне дослідження проведено за допомогою методики «Комунікативні реакції на ревнощі» (адаптація І. Фурманова) та методики «Спілкування в сім'ї» (Ю. Альошина, Л. Гозман, Е. Добовська). Одержані емпіричні дані проаналізовано з використанням методів описової статистики, критерію кореляції Спірмена та критерію t-Ст'юдента для незалежних вибірок у програмі SPSS Statistics 21.

Методика «Комунікативні реакції на ревнощі» дала можливість виміряти ступінь вираженості таких форм поведінки: *активне дистанціювання (АД)*, яке виражається в неприйнятті, ігноруванні партнера, зменшенні прив'язаності до нього; *негативна афективна експресія (НАЕ)*, яка проявляється у вираженні своїх негативних емоцій та почуттів партнерові; *інтегративна комунікація (ІК)* – пряма, просоціальна комунікація з партнером, спроба вирішити проблему через взаємодію з ним; *дистрибутивна*

комунікація (ДК) – виражається у вигляді звинувачення, сварок із партнером; уникнення/заперечення (УЗ) – уникнення обговорювати питання, пов'язані з ревнощами; насильницька взаємодія/ погрози (НВП) – вираження агресії і насильства стосовно партнера; контроль/обмеження (КО) – організація контролю над партнером, щоб обмежити його доступ до суперника; компенсація/заміщення (КЗ) – прояв спроб угодити партнеру, зробити йому щось приємне, стати більш привабливим для партнера; маніпуляція (М) – спроби вплинути на партнера, на його почуття, перекласти на нього відповідальність за зміну ситуації; контакт із суперником (КС) – спроби протистояти супернику, активна комунікація з ним.

Методика «Спілкування в сім'ї» містила 6 шкал: довірливе ставлення, взаємне розуміння, схожість у поглядах, спільні символи сім'ї, легкість спілкування та терапевтичність спілкування.

**Виклад основного матеріалу.** У результаті проведеного дослідження виявлено, що в 96,8 % осіб юнацького віку в ситуації переживання ревнощів контроль над партнером виражений на низькому рівні; теж саме можемо сказати і про такі реакції, як: «насильницька взаємодія» (низький рівень у 93,5% опитаних), «контакт із суперником» (низький рівень у 93,5%) та «маніпуляції» (низький рівень у 90,3%). Натомість у 64,5% опитаних виражений високий рівень інтегративної комунікації, що свідчить про те, що більшість представників юнацького віку намагається вирішити проблему, взаємодіючи з партнером; понад 20 % юнаків у ситуації переживання ревнощів намагаються вгодити партнеру, зробити йому щось приємне (Рис. 1).

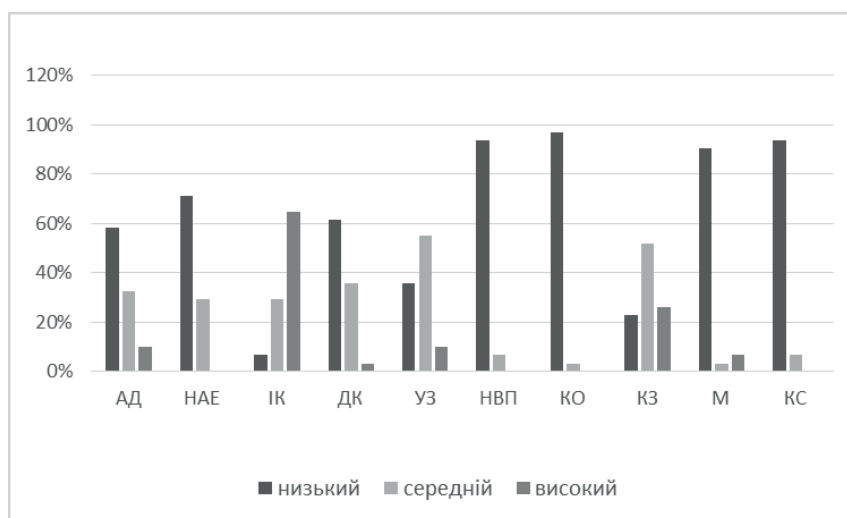


Рис. 1 Комунікативні реакції на ревнощі в групі осіб юнацького віку

Щодо групи досліджуваних зрілого віку, то найменш вираженими виявилися реакції: «насильницька взаємодія», «контроль/ обмеження», «маніпуляції», «контакт із суперником». 55% досліджуваних цієї вікової групи намагаються вгодити партнерові, зробити йому щось приємне; 41% – намагаються вирішити проблему через взаємодію з партнером (Рис. 2).

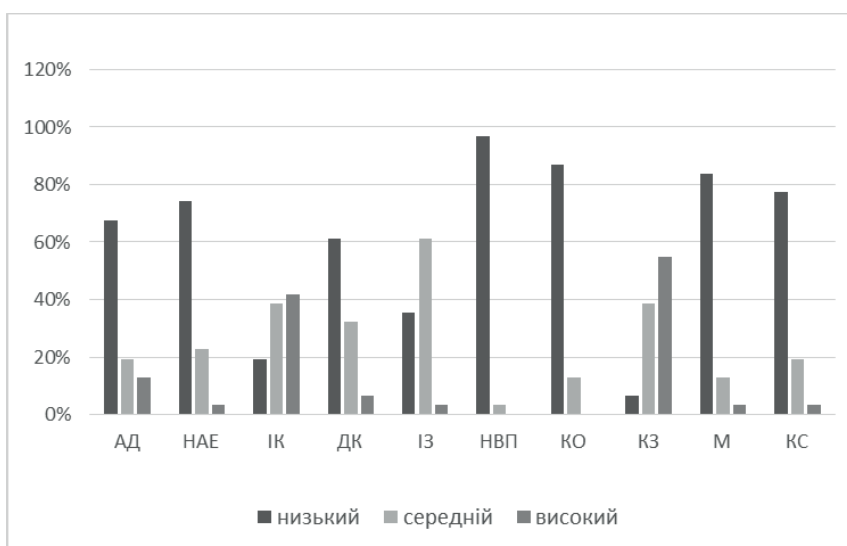


Рис. 2 Комунікативні реакції на ревнощі у групі осіб зрілого віку

Порівнюючи комунікативні реакції в ситуації переживання ревнощів у цих двох вікових групах, можна сказати, що вони практично однакові. Статистично значущі відмінності виявлено лише за шкалами «інтегративність комунікації» ( $t=-2,573$ ,  $p=.013$ ) та «компенсація/заміщення» ( $t=2,739$ ,  $p=.008$ ). Тобто, особи зрілого віку в ситуації переживання ревнощів порівняно більше намагаються вгодити партнерові, ніж юнаки; юнаки ж порівняно більше намагаються вирішити проблему через взаємодію з партнером.

2015 року І. Фурманов провів схоже дослідження на білоруській вибірці [10]. Воно засвідчило ті ж самі панівні стратегії у двох вікових групах, які одержали й ми. І. Фурманов звернув увагу, що істотна відмінність у стратегіях подолання ревнощів між представниками юнацької та дорослої вікових груп полягає в тому, що активність перших спрямована на налагодження продуктивної комунікації з партнером, а інших – на зміну своєї поведінки.

Зазначимо, що в літературі немає переконливих пояснень вікових відмінностей у реакціях на ситуацію ревнощів. Тому ми припускаємо, що виявлені відмінності можуть бути зумовлені сформованим стилем комунікації.

Для того, щоби знайти взаємозв'язок між налагодженою комунікацією та типами реакцій на ревнощі, ми використали коефіцієнт кореляції Спірмена. Одержані результати подано в таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

## Кореляційні зв'язки між реакціями на ревнощі та типами спілкування в групі дорослих осіб

Реакції на ревнощі / тип спілку	Довірливе спілк-ня	Взаєморозуміння	Схожість у поглядах	Спільні символи сім'ї	Легкість спілк-ня	Психотерап. спілкування
АД	<b>-0,689</b>	<b>-0,575</b>	-0,36	<b>-0,602</b>	-0,62	<b>-0,522</b>
НАЕ	<b>-0,6</b>	<b>0,587</b>	-0,456	<b>-0,568</b>	<b>-0,697</b>	<b>-0,582</b>
ІК	0,408	-0,286	0,274	0,365	0,316	0,202
ДК	<b>-0,604</b>	<b>-0,594</b>	-0,428	<b>-0,566</b>	<b>-0,685</b>	<b>-0,584</b>
УЗ	-0,239	-0,356	-0,27	-0,281	-0,081	-0,184
НВП	<b>-0,528</b>	<b>0,611</b>	-0,387	-0,425	-0,445	<b>-0,5</b>
КО	-0,063	0,017	0,05	-0,095	-0,145	-0,093
КЗ	<b>0,553</b>	<b>-0,617</b>	0,427	<b>0,573</b>	<b>0,671</b>	<b>0,576</b>
М	-0,28	-0,278	-0,228	-0,284	-0,294	-0,404
КС	-0,098	-0,064	0,084	-0,036	0,067	-0,047

Як бачимо з таблиці 1, у групі дорослих «активне дистанціювання» обернено корелює з: довірливим спілкуванням ( $r=-,689$ ,  $p \leq 0,01$ ), взаєморозумінням ( $r=-,575$ ,  $p \leq 0,01$ ), спільними символами в сім'ї ( $r=-,602$ ,  $p \leq 0,01$ ) та психотерапевтичністю спілкування ( $r=-,522$ ,  $p \leq 0,01$ ). Якщо в парах є взаєморозуміння, то вони можуть відверто обговорювати свої емоції, зокрема й негативні ( $r=-,587$ ,  $p \leq 0,01$ ), намагаються змінити свою поведінку, стаючи більш привабливим для партнера ( $r=-,553$ ,  $p \leq 0,01$ ). Компенсація / заміщення корелює з такими типами спілкування, як: довірливе спілкування ( $r=-,553$ ,  $p \leq 0,01$ ), спільні символи ( $r=-,573$ ,  $p \leq 0,01$ ), легкість спілкування ( $r=-,671$ ,  $p \leq 0,01$ ) та психотерапевтичність спілкування ( $r=-,576$ ,  $p \leq 0,01$ ). Звинувачення, сварки в ситуації переживання ревнощів обернено корелюють із такими шкалами, як: довірливе спілкування ( $r=-,604$ ,  $p \leq 0,01$ ), взаєморозуміння ( $r=-,594$ ,  $p \leq 0,01$ ), спільні символи ( $r=-,566$ ,  $p \leq 0,01$ ), легкість спілкування ( $r=-,685$ ,  $p \leq 0,01$ ), психотерапевтичність спілкування ( $r=-,584$ ,  $p \leq 0,01$ ).

У групі осіб юнацького віку (таблиця 2) встановлено значно слабші зв'язки між комунікативними реакціями на ревнощі та типами спілкування, а також їх менше. Припускаємо, що це може бути пов'язано з меншою тривалістю стосунків і, відповідно, з поки не визначеними, несформованими типами спілкування в парі.

Таблиця 2

## Кореляційні зв'язки між реакціями на ревнощі та типами спілкування в групі осіб юнацького віку

Реакції на ревнощі / тип спілку	Довірливе спілк-ня	Взаєморозуміння	Схожість у поглядах	Спільні символи сім'ї	Легкість спілк-ня	Психотерап. спілкування
АД	<b>-0,444</b>	-0,21	-0,307	-0,243	-0,288	-0,359
НАЕ	-0,023	0,066	0,038	-0,092	0,015	0,021
ІК	<b>0,459</b>	0,308	-0,01	0,265	<b>0,468</b>	0,146
ДК	-0,305	-0,095	-0,293	<b>-0,436</b>	-0,377	<b>-0,415</b>
УЗ	<b>-0,402</b>	-0,278	-0,163	-0,064	-0,25	-0,301
НВП	-0,105	-0,322	0,016	-0,09	-0,163	0,008
КО	-0,084	-0,213	-0,048	-0,021	-0,007	-0,016
КЗ	<b>0,427</b>	<b>0,435</b>	0,296	0,264	0,377	0,344
М	-0,276	-0,12	-0,265	-0,27	-0,242	-0,346
КС	-0,019	-0,181	0,137	0,009	0,032	0,088

Аналізуючи виявлені зв'язки в групі осіб юнацького віку, бачимо, що довірливе спілкування обернено корелює з дистанціюванням ( $r=-,444$ ,  $p \leq 0,01$ ), уникненням питань, пов'язаних із ревностями ( $r=-,402$ ,  $p \leq 0,01$ ), та прямо корелює з інтегративною комунікацією ( $r=,459$ ,  $p \leq 0,01$ ) та компенсацією ( $r=,427$ ,  $p \leq 0,01$ ). Взаєморозуміння в молодих парах теж сприяє тому, що партнери готові змінюватися і ставати кращими один для одного ( $r=,435$ ,  $p \leq 0,01$ ). Що більше в молодих парах емпатійного, довірливого (психотерапевтичного) спілкування, то менше партнери схильні до образ і сварок у ситуації переживання ревнощів ( $r=-,415$ ,  $p \leq 0,01$ ).

**Висновки.** Проведене емпіричне дослідження дає підстави для висновку, що ефективна конструктивна комунікація може бути важливим чинником у врегулюванні реакції партнерів у ситуації переживання ревнощів і сприяти успішному вирішенню проблем, пов'язаних із ними. Як засвідчило дослідження, реакції на ревності більш конструктивні тоді, коли партнери у спілкуванні можуть бути більш відвертими один з одним, довіряти один одному, не боячись неприйняття й осуду. Виявлені вікові особливості в реакціях на ревності підтвердили висновки попередніх досліджень, зокрема: у ситуації переживання ревнощів представники юнацького віку більше схильні прямо обговорювати проблеми з партнером, а дорослі намагаються догодити партнерові й готові змінюватися заради збереження стосунків.

**Перспективи подальших наукових досліджень** вбачаємо у з'ясуванні ролі різних предикторів у тривалості, інтенсивності та поведінкових проявах ревнощів у різних вікових періодах; у визначенні особливостей компонентної структури ревнощів як інтегративного психологічного феномену в осіб різного віку; у виявленні особливостей переживання ревнощів залежно від ціннісних пріоритетів особистості, її емоційної та інтелектуальної зрілості.

### Література

1. Вишняков А. И., Райлян Е. Ю. Гендерные и возрастные особенности проявления ревности. *АНИ: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 317–320.
2. Гончарук Н. Психологічний аналіз комунікативних реакцій як складових комунікативної поведінки. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. 29. URL : <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-29.%p>.
3. Ильин Е. П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб., 2014. 208 с.
4. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. Санкт-Петербург : Б.С.К., 1997. 96 с.
5. Макаров В. І. Психологічні аспекти ревнощів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. № 5 (336). С. 196–205.
6. Мошкина Ю. Н. Психология ревности: предикторы и феноменологические паттерны. *Гуманизация образования : научно-практический журнал*. 2010. № 8. С. 32–37.
7. Петяк О. В. Дослідження особливостей взаємозв'язку ревнощів та агресії у шлюбних партнерів. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. пр.* 2019. № 3, т. 1. С. 148–152.
8. Ромашкевич М. В. Эротический и эротизированный перенос: теория и практика психоанализа. Москва, 2002. 320 с.
9. Филашихин В. В. Ревность. Взгляд психолога и мнение психиатра. URL : <https://rosa.clinic/blog/psyho/revnost-vzglyad-psikhologa/>.
10. Фурманов И. А. Половые, возрастные и ролевые различия в коммуникационных реакциях на ситуацию, вызывающую ревность. *Актуальные психологические исследования*. 2015. С. 73–82.
11. Blinded by jealousy? URL : <https://www.sciencedaily.com/releases/2010/04/100413160859.htm>.
12. Collins N. L., Read S. J. Cognitive representations of attachment: The structure and function of working models. *Advances in personal relationships: Vol. 5. Attachment processes in adulthood* / K. Bartholomew, D. Perlman (Eds.). Bristol PA : Kingsley, 1994. P. 53–90.
13. Guerrero L. K., Andersen P. A., Jorgensen P. F., Spitzberg B. H., Eloy S. V. Coping with the green-eyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy. *Western Journal of Communication*. 1995. Vol. 59. P. 270–304. Doi:10.1080/10570319509374523.
14. Handbook on Identity-related Crime. New York, 2011. 350 p. URL : [https://www.unodc.org/documents/treaties/UNCAC/Publications/Handbook\\_on\\_ID\\_Crime/10-57802\\_ebooke.pdf](https://www.unodc.org/documents/treaties/UNCAC/Publications/Handbook_on_ID_Crime/10-57802_ebooke.pdf).

Отримано: 20 грудня 2021 р.

Прорецензовано: 27 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 27 грудня 2021 р.

e-mail: nab\_ol@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-30-36

Набочук О. Ю. Функції соціального інтелекту керівника освітньої установи в детермінації становлення здатності управлінців до творчості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 30–36.

УДК: 925:159.927-1110-45

**Набочук Олександр Юрійович,**

кандидат психологічних наук,

докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі

## ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ В ДЕТЕРМІНАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ УПРАВЛІНЦІВ ДО ТВОРЧОСТІ

Результати проведеного емпіричного дослідження дали нам змогу виокремити функції соціального інтелекту керівника освітньої установи. 1. Пізнавально-оцінна функція експлікується у визначенні індивідуальних можливостей керівника, які актуалізуються для досягнення результатів діяльності, реальної допомоги іншим, у визначенні змісту міжособистісних взаємодій, зумовлених процесами соціалізації. 2. Комунікативно-ціннісна функція соціального інтелекту, пов'язана з потребою розуміти оточення і бути зрозумілим для нього. Професійне спілкування реалізується в здатності особистості передавати певну інформацію, описувати свій стан, власне ставлення до того, що було сприйнято в повідомленні; нарешті, у здатності виявляти наміри й цільові настановлення щодо певного повідомлення. 3. Рефлексивно-корекційна функція соціального інтелекту відображена в самопізнанні та в усвідомленні переваг і недоліків процесу соціальної взаємодії, а також забезпечує внесення змін до процесу взаємодії, спрямованої на нівелювання передумов когнітивного дисонансу, що великою мірою дає змогу керівникові контролювати свої емоції та потреби.

**Ключові слова:** творчість, соціальний інтелект, пізнавально-оцінна функція, комунікативно-ціннісна функція, рефлексивно-корекційна функція.

**Oleksandr Y. Nabochuk,**

PhD in Psychology,

Doctoral Student at the University

named after Hryhoriy Skovoroda in Pereyaslav

## THE FUNCTIONS OF SOCIAL INTELLIGENCE OF THE HEAD OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN DETERMINING THE FORMATION OF THE ABILITY OF MANAGERS TO THE CREATIVE PROCESS

The article deals with the results of the empirical research that allowed us to identify the functions of social intelligence of the head of the educational institution.

1. Cognitive-evaluative function is explained in determining the individual capabilities of the leader, which are actualized in order to achieve results, providing a real help to others, in determining the content of interpersonal interactions, which are due to the processes of socialization.

Social intelligence provides the processing of information that is necessary for a specialist to predict the results of professional activities. On the one hand, a person, receiving information about the nature of other people's activities, is aware of it and it is a subject to this information of mental operations that will be carried out in the future. And, on the other hand, in the process of information processing it is useful the formation of judgments about the significance of those events that take place.

The information having been received by the manager often finds its explication in the manifestation of evaluative judgments about the possibility of its use, the actual levels and the achievement of certain results. In general, the processes of professional creativity are included into the paradigm of self-knowledge, which allows a person to understand himself/herself, his/her essence. Thus, the implementation of this function allows us to select the most relevant information, which is largely adequate for the current conditions of the professional activity for the realization of the specialist as a full-fledged subject (the actualization of the cognitive aspect of a cognitive activity). The latter gives the manager the opportunity to form evaluative judgments about what really happens in the world around the person.

2. Communicative and valuable function of social intelligence, related to the need to understand others, and, in turn, to be understood by them. Knowing yourself in a constant communication with other people begins as a process in which a person actively models the interaction with others and masters the norms and standards of relationships. Thus, professional communication is realized in the ability of the individual to convey certain information, to describe people's own personal conditions, their attitude to what was perceived in the message; finally, we tell about the ability to identify intentions and targets for a particular message.

In addition, the process of nonverbal communication, on the one hand, is a way to establish a connection between a man and a social environment, and, on the other hand, between the process of finding personal meanings among the values of his/her life. Accordingly, we can distinguish two dominant manifestations of communicative and valuable function:

1) *creating an ideal content plan of the professional activity, which is associated with determining the situation of social action at the level of quasi-communication, which contributes to the process of understanding the another person. The leader not only communicates and perceives information, but also transforms it, formulating tasks and modeling problems that are directly related to social relationships;*

2) *the act of revealing oneself in another person (so-called “existential communication”), which is realized by the ability to understand, to perceive personal and socio-psychological positions of people, in analyzing the behavior of the leader, to imagine another person in his/her place or himself/herself on the place of this specialist.*

*In our opinion, this existential communication finds its explication in the anticipation of a certain attitude, opinions, assessments of specific people or groups as a whole. The latter leads to the formation of its original, unique image, the content of which largely depends on the realism of a person’s thinking, his/her ability to perceive and summarize objectively numerous and sometimes diverse assessments of his/her personality by others, which allows the leader to really shape the image by his/her own system of values.*

3. *Reflexive-corrective function of social intelligence is reflected in self-knowledge and awareness of the advantages and disadvantages of social interaction, as well as changes in the process of interaction with the aim of leveling the premise of cognitive dissonance, which largely allows the leader to control his/her emotions and needs.*

**Keywords:** *creativity, social intelligence, cognitive-evaluative function, communicative and valuable function, reflexive-corrective function.*

**Постановка проблеми.** Проблемам становлення здатності особистості до творчості було приділено немало увагу в психолого-педагогічній літературі. Розвиток творчості суб’єкта в одних дослідженнях пов’язують зі становленням творчого «Я» особистості [4; 6; 9]. В інших роботах [7; 8; 10-14] творчість асоціюють із науковими конструктами, у яких втілено творчий принцип людського життя. У працях Дж. А. Келлі [5] «позицію творця» розглянуто як мотиваційний компонент у структурі креативності в дорослих. У дослідженнях А. Адлера [1] визначено витoki творчої енергії, які, на його думку, є результатом досить тривалої історії еволюції, у якій творчість посідає не останнє місце. Науковець вважає, що люди, як правило, наділені творчою силою з народження, тому творчі здібності суб’єктів «розквітають» із раннього дитинства, і це загалом сприяє розвитку соціального інтересу до проблем творчості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасних психологічних дослідженнях ступінь індивідуальної свободи та творчості визначають домінуючими типами особистісних конструктів, які використовує конкретна людина. Дж. Келлі виокремлює такі типи конструктів: попереджувальні, тобто ті, які стандартизують окремі структурні елементи конструктів, та парадигмальні, які узагальнюють творчу діяльність як таку. Домінування цих конструктів свідчить щодо ригідності мислення; констеляторні конструкти також ілюструють шаблонне мислення та великою мірою обмежують індивідуальні можливості щодо альтернативних думок суб’єкта, передбачаючи як домінуючі конструкти, відкриті для альтернатив та нового досвіду особистості. Це свідчить щодо гнучкості мислення індивіда. Саме останні альтернативні конструкти відповідають творчим рішенням особистості й, за словами Дж. Келлі, без них «ми були б приречені на незмінний, шаблонний та зовсім нерезультативний спосіб усвідомлення навколишньої дійсності» [5, с. 44].

Особистісні конструкти мають досить-таки визначені формальні властивості: діапазон використання та проникність-непроникність. Шкала проникності-непроникності така, що визначає можливість емпіричних модуляцій та внесення нової інформації в контекст наявних особистісних конструктів. Що більш проникливі особистісні конструкти, що більше можна діагностувати можливостей змін усередині цих структур, то вища мобільність, гнучкість, креативність ухвалених рішень.

Ще одним ключовим для теорії творчості є висновок Дж. Келлі щодо моделі індивідуальності, яку вчений інтерпретує з погляду унікальності системи особистісних конструктів кожної людини: «Люди відрізняються одне від одного тим, як саме вони інтерпретують події» [5, с. 45]. Це великою мірою і актуалізує індивідуальну творчість.

Зважаючи на актуальність проблеми, **мета** статті:

1) проаналізувати онтопсихологічний та соціальний напрямки в психології творчості, окреслити їхні домінуючі характеристики;

2) схарактеризувати вертикальне та латеральне мислення, завдяки яким творчість постає можливою;

3) опираючись на наукові дослідження, проаналізувати, чи здатність керівника освітньої установи до творчості залежатиме від рівня сформованості соціального інтелекту особистості загалом і функцій соціального інтелекту зокрема. Описати емпіричне дослідження, проведене впродовж 2020 р.;

4) опираючись на емпіричні результати, виокремити додаткові функції соціального інтелекту: пізнавально-оцінну, комунікативно-ціннісну, рефлексивно-корекційну, схарактеризувати їх особливості.

**Матеріали та методи.** Для розв’язання поставлених у роботі завдань використано такі *теоретичні методи дослідження*: категорійний, структурно-функційний, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення. *Емпіричним методом* був метод тестування.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій публікації проаналізуємо онтопсихологічний і соціальний напрямки в психології творчості. Змістовим центром теорій та концепцій творчості, які входять до

парадигми онтопсихологічного напрямку [9], є процес розвитку творчої індивідуальності особистості з притаманним саме їй духовним світом, цінностями, прагненнями, сферами взаємостосунків, уявленнями щодо себе й інших, щодо свого творчого призначення в житті. Онтопсихологія досліджує, як індивідуальність вибудовує своє життя, реалізує себе в діяльності, творчості, спілкуванні.

Аналізуючи людину як активного суб'єкта життєдіяльності, онтопсихологія виокремлює два основні способи людського існування та відповідно два типи ставлення до життя. Перший спосіб – це життя, яке не виходить за межі зв'язків, у яких існує людина, де кожне її ставлення – це індивідуальне ставлення до окремих явищ, але не до життя загалом. В описаному випадку людина не здатна осмислити весь свій складний життєвий шлях як єдине гармонійне ціле. Саме собою життя для людини – некерований стихійний процес. Цей спосіб ставлення до життя – неусвідомлене, свосереднє підпорядкування домінуючим тенденціям або волі більшості.

Другий спосіб пов'язаний з активним розвитком особистісної та інтелектуальної рефлексії, це – шлях побудови морального за своєю суттю людського життя на творчій основі. У цьому разі людина – творець власного життя та життя суспільства загалом, до якого вона належить. Основна ціль онтопсихології – творча реалізація людини, досягнення автентичності, відповідності своїй природі, гармонізація (збіг) свідомих та неусвідомлених фреймів, становлення в людини рефлексивного, творчого, морального ставлення до власного життя.

Онтопсихологія виходить із позицій, що якщо свідомість людини нетворча, її потрібно вважати «хворою». Зі свого боку, «хвора» свідомість відображує реальність у досить-таки спотвореній формі, деформує особистість, блокує її індивідуальний розвиток. Людина в цьому випадку перебуває в стані «екзистенційної шизофренії» [8, с. 144], досить-таки неузгодженого існування. Тільки ті дії людини, які відповідають творчій свідомості й водночас узгоджуються з кодом природи, є здоровими, позитивними, сприяють особистісному зростанню та саморозвитку, відповідають законам життя як такого.

Особливу роль онтопсихологія надає художній діяльності, мистецтву, які, на думку вчених [7], позитивно впливають на оточення, роблять свій окремий внесок до сфери культури. До систем впливу на особистість відносять музику, танок, живопис, архітектуру, моду та навіть кулінарне мистецтво.

У парадигмі онтопсихології розроблені практично зорієнтовані технології розвитку креативності, зокрема – імагогіка (від лат. «акція в середині мене») – метод приведення до руху неусвідомлюваних шарів духовного життя людини, образів з неусвідомленим змістом, які спонтанно виникають, та їх актуалізація на свідомому рівневі. В імагогіці синтезовані досягнення вчених, які досліджують медитації, символічну візуалізацію, психосинтез, візуальне мислення, проєктивну психодіагностику. Ці методи дають змогу проаналізувати внутрішню сутність людини, виявити зони психологічної проблематики, недоступні свідомому баченню, що уможливило актуалізувати приховану реальність, яка впливає на людину та зумовлює її поведінку. Ключовим поняттям та об'єктом дослідження в імагогіці є образ. Традиційно для створення творчого образу використовують три процедури: аналіз образів сновидінь; розшифрування образів, які спонтанно виникають; аналіз продуктів художньої творчості. Як правило, образи інтерпретують із погляду «біологічної правди», а не культурних міфів, релігійних поглядів, наукових теорій. Аналіз образів уміщує всі деталі, нюанси, які, на думку онтопсихологів, завдяки величезній кількості інформації фасилітують створення творчих продуктів.

Таким чином, позитивним для розвитку психології творчості в парадигмі онтопсихології є антропологічна основа креативності та розроблена в цій парадигмі технологія діагностики й удосконалення творчих можливостей особистості.

Наступним напрямом у дослідженні проблем психології творчості є *соціальний*. У його парадигмі домінує теорія латерального мислення. Смысловим центром теорії латерального мислення Е. де Боно вважає проблему перетворення інформації. Дослідник наголошує на актуальності цієї проблеми, передусім у соціальному плані. Він уважає, що потреба в перетворенні ідей та виокремленні творчих продуктів стає гострішою за умов швидшого темпу нашого життя. Водночас Е. де Боно [3] зазначає, що нерідко творчість фасилітується завдяки методам перебудування ідей, а інколи навіть і складними, конфліктними ситуаціями та ситуаціями когнітивного дисонансу.

З огляду на останнє твердження Е. де Боно [3] наводить характеристику вертикального та латерального мислення, завдяки яким творчість постає можливою. Властивості латерального мислення порівняно з властивостями «вертикального» мислення наведено в таблиці 1.



Таблиця 1

## Властивості латерального і вертикального мислення (за Е. де Боно)

Вертикальне мислення	Латеральне мислення
Вибіркове	Творче
Розвивається в напрямку, який задає суб'єкт	Створює власний напрямок, спонукає до подальшого пошуку розв'язань, зокрема творчих
Аналітичне, послідовне	Стрибокподібне
Використовує методи заперечення, вилучень, зосередження на певному одному моменті, відкидаючи непотрібне	Заперечень або вилучень, як правило, немає, використовує будь-яку можливість
Орієнтується на стійкі класифікації, визначення та позначення, категоризації об'єктів	Свобода від певних обмежень, позначень, законів
Процес із кінцевим результатом	Імовірнісний процес
Найбільш імовірні напрямки пошуку	Найменш імовірні напрямки пошуку
Домінуювальна емоція суб'єкта – упевненість	Домінуювальна емоція суб'єкта – сумнів

Порівнюючи характеристики вертикального та латерального мислення, Е. де Боно [3] не протиставляє їх, а зазначає, що латеральне мислення суттєво розширює можливості вертикального мислення, роблячи цей процес високоефективним. Характеризуючи вертикальне мислення як доволі визначений спосіб оброблення інформації, результатом якого в будь-якому разі стає створення моделей та стереотипів, учений наголошує як на перевагах цього способу (зокрема, швидкість упізнання, стабільність і структурованість орієнтацій суб'єкта в навколишньому світі), так і на обмеженні пошуку та суто негативних наслідках творчої діяльності. Результати вертикального мислення та своєрідні моделі-кліше мають властивості фіксованості; вони досить важко змінюються, гальмуючи свій розвиток. Вичерпавши свої ресурси, моделі, створені переважно за допомогою вертикального мислення, стають своєрідними «пастками» та не дають змоги суб'єктові рухатися вперед.

Латеральне мислення великою мірою сприяє перетворенню творчих ідей за допомогою інтуїтивної перебудови, переформатування тощо. Мета людини з перевагою латерального мислення – уносити зміни до процесу пізнавальної діяльності, а не шукати доказів. Генерація нових ідей та позбавлення від старих, набутих стереотипів – два протилежні мотиви, які визначають сутність латерального мислення.

На думку Е. де Боно [3], латеральне мислення безпосередньо пов'язане з інтуїцією, творчими здібностями та почуттям гумору суб'єкта. Учений зазначає, що всі ці процеси мають одну і ту саму основу. Інтуїція становить єдиний спосіб перетворення різних ідей у невизначених ситуаціях. Інтуїція та почуття гумору щільно пов'язані зі зміною стереотипів. Відзначаючи багато спільного в характеристиках латерального та творчого мислення, Е. де Боно [3] визначає відмінності. Творче мислення, на думку вченого, пов'язане з такими поняттями, як артистизм, талант, сприйнятливість, натхнення. Тому результатом творчості постає винайдення кінцевого продукту, а підсумком латерального мислення є опис процесу творчої діяльності. Водночас результатом можна захоплюватися, а процес – ампліфікувати на практиці. Латеральне мислення вирізняється самостійним статусом як деяким специфічним методом оброблення інформації, що створює позитивні умови для появи нових моделей, зокрема й творчих за своїм змістом. Функціями латерального мислення є руйнування стереотипів, створення нових моделей на основі припущення «необґрунтованих» комбінацій інформаційних скриптів, перегляд старих моделей, базованих на вивільненні та руйнуванні інформації для того, щоб дозволити елементам інформації згрупуватися по-новому та організувати творчий акт.

Основними способами зміни та розвитку інформаційних скриптів у парадигмі теорії латерального мислення є: вільне, невмотивоване перегрупування елементів інформації; розширення інформаційного поля, унесення випадкової «зайвої» інформації до вже відомого індивідові фрейму; стрибкоподібний шлях розвитку певної ідеї. Принципами латерального мислення постають: відкладання оцінки; випадковість; інформаційні стрибки в будь-який бік; сумніви; майбутнє; протилежність абсолютній упевненості.

Символічним інструментом латерального мислення Е. де Боно [3] вважав символ свободи. Учений наголошує, що цей символ ближчий за всі інші до поезії. У віршах вибір слів фасилітується не так смислом, як силою емоційного впливу фраз і словосполучень. Водночас Е. де Боно протиставляє «світ мистецтва» тому сенсові, що покладений поза парадигмою цього світу: «У творчості ми звикли бачити загадкове поєднання таланту та чогось зовсім неймовірного, невловимого. Така оцінка може бути цілком виправданою, обґрунтованою для світу мистецтва, у якому творчі здібності великою мірою залежать від розвитку в людини почуття прекрасного, сформованої здатності емоційного відгуку і таланту самовираження. Але така оцінка не цілком прийнятна поза навколишнім світом» [3, с. 12]. Останнє твердження викликає неабиякі сумніви (ми маємо сумніви, зокрема, щодо можливості існування домінуювальної емоції в царині латерального мислення), що дещо суперечить висловлюванням автора та самій сутності латерального мислення як такого, жорсткі протилежні характеристики якому не властиві.

Е. де Боно [3], виокремлюючи вертикальне та латеральне мислення як такі, наголошує на двох кардинальних, протилежних і взаємопов'язаних напрямках творчого процесу: асоціації та дисоціації елементів інформації, творення моделей-стереотипів та їх руйнування. Учений також обґрунтував можливість створення системи технологій та способів творчих перетворень. Усе це має принципове значення для перспективи розроблення психокорекційних і розвивальних програм у психології творчості.

Опираючись на проаналізовані наукові дослідження, ми передбачили, що здатність керівника освітньої установи до творчості залежатиме від рівня сформованості соціального інтелекту особистості загалом і функцій соціального інтелекту зокрема. Тому впродовж 2020 р. ми провели емпіричне дослідження. До вибірки респондентів увійшли керівники освітніх установ:

– група F1 – 24 директори закладів дошкільної освіти (дошкільні установи м. Рівного та Рівненського району, м. Києва, м. Одеси, м. Кам'янець-Подільського);

– група F2 – 48 директорів закладів загальної середньої освіти (м. Рівного та Рівненського району, м. Києва, м. Одеси, м. Кам'янець-Подільського);

– група F3 – 28 ректорів та проректорів закладів вищої освіти (РДГУ, МEGУ, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Луцький національний технічний університет, Волинський національний університет імені Лесі Українки).

Ця вибірка завдяки своїй чисельності репрезентативна. Групи були сформовані за випадковим методом. Групу F1 становили всі жінки, тоді як до групи F2 входили 18 чоловіків і 30 жінок, до групи F3 – 18 чоловіків і 10 жінок. У дослідженні використано психодіагностичну методикау Дж. Гілфорда і Дж. О. Саллівена «Дослідження соціального інтелекту» [2].

Наведемо здобуті результати за II субтестом методики дослідження соціального інтелекту особистості – «здатність до пізнання класів поведінки, до виокремлення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини, до узагальнення соціальної ситуації» тощо. Природний або наближений до природного тип гендерної ідентичності справді сприяє сформованості соціального інтелекту керівників освітніх установ на високому рівневі або на рівні вище середнього. Проте за II субтестом жінки III підгрупи групи F1 з маскуліним типом гендерної ідентичності мають середній (72,34%) та нижче середнього (27,6%) рівні сформованості соціального інтелекту, жінки IV підгрупи групи F2 з фемініним типом гендерної ідентичності мають такі результати: високий рівень сформованості соціального інтелекту (48,99%), рівень вище середнього (40,21%), середній рівень (10,8%). Жінки VI підгрупи з маскуліним типом гендерної ідентичності мають такі рівні сформованості соціального інтелекту відповідно: 37,91% (середній рівень), 26,13% (рівень нижче середнього), 35,96% (низький рівень). Також у жінок із маскуліним типом гендерної ідентичності V підгрупи групи F3 діагностовано такі результати: 12,16% (середній рівень), 48,02% (рівень нижче середнього), 39,82% (низький рівень). Відповідно дещо відмінними від I субтесту є результати чоловіків III підгрупи групи F2 з фемініним типом гендерної ідентичності (73,12% респондентів мають соціальний інтелект, сформований на рівні «нижче середнього», 26,88% із них – низький рівень соціального інтелекту).

Такі результати дають нам змогу виокремити такі функції соціального інтелекту: пізнавально-оцінну, комунікативно-ціннісну, рефлексивно-корекційну тощо.

1. *Пізнавально-оцінна функція* експлікується у визначенні індивідуальних можливостей керівника, які актуалізуються для досягнення результатів діяльності, реальної допомоги іншим, у визначенні змісту міжособистісних взаємодій, зумовлених процесами соціалізації.

Соціальний інтелект забезпечує перероблення інформації, потрібної фахівцеві для прогнозування результатів професійної діяльності. З одного боку, людина, отримуючи інформацію щодо характеру діяльності інших людей, усвідомлює її та підпорядковує їй мисленнєві операції, які будуть у подальшому. А з іншого боку, у процесі перероблення інформації відбувається формування суджень щодо значення тих подій, які мають місце.

Інформація, яку отримав керівник, нерідко експлікована в прояві оцінних суджень щодо можливості її використання, щодо реальних рівнів і досягнення певних результатів. Загалом процеси професійної творчості належать до парадигми самопізнання, що дає змогу людині зрозуміти саму себе, свою сутність. Таким чином, реалізація цієї функції уможливує відібрати найбільш значущу інформацію, адекватну щодо наявних умов професійної діяльності, для реалізації фахівця як повноправного суб'єкта (актуалізація когнітивного аспекту пізнавальної діяльності). Це дає керівникові можливість сформулювати оцінні судження щодо того, що відбувається в навколишньому світі насправді.

2. *Комунікативно-ціннісна функція* соціального інтелекту пов'язана з потребою розуміти інших і бути зрозумілим для них. Пізнаючи себе в постійному спілкуванні з іншими людьми, людина активно моделює взаємодію з навколишніми суб'єктами й опановує норми та стандарти взаємостосунків. Таким чином, професійне спілкування реалізується в здатності особистості передавати певну інформацію, опи-

сувати свій стан, ставлення до того, що було сприйнято в повідомленні; нарешті, у здатності виявляти наміри й цільові настановлення щодо певного повідомлення.

Крім того, процес невербальної комунікації, з одного боку, є способом встановлення зв'язку між людиною та соціальним середовищем, а з іншого – процесом пошуку особистісних смислів серед цінностей свого життя. Відповідно можна виокремити два домінуючі прояви комунікативно-ціннісної функції:

1) створення ідеального змістового плану професійної діяльності, який пов'язаний із визначенням ситуації соціальної дії на рівні квазікомунікації, що сприяє розумінню іншої людини. Керівник не просто контактує і сприймає інформацію, а й перетворює її, формулюючи завдання та моделюючи проблеми, які безпосередньо стосуються соціальних взаємостосунків;

2) акт виявлення себе в іншій людині (так звана «екзистенційна комунікація»), що реалізується в здатності розуміти, сприймати особистісні та соціально-психологічні позиції людей, в аналізі особливостей поведінки керівника уявити іншу людину на своєму місці або себе на місці фахівця.

На нашу думку, ця екзистенційна комунікація експлікована в очікуванні певного ставлення, думок, оцінок із боку конкретних людей або групи загалом. Останнє призводить до формування оригінального, унікального іміджу, зміст якого великою мірою залежить від реалістичності мислення людини, від її здатності об'єктивно сприймати й узагальнювати численні та часом різноманітні оцінки її особистості, що дає змогу керівникові справді сформувати свій образ на основі сформованої системи цінностей.

3. *Рефлексивно-корекційна функція* соціального інтелекту відображена в самопізнанні й усвідомленні переваг і недоліків процесу соціальної взаємодії, а також забезпечує змінювання взаємодії, спрямованої на нівелювання передумов когнітивного дисонансу, що великою мірою дає змогу керівникові контролювати свої емоції та потреби.

**Висновки.** Структура зазначених вище функцій соціального інтелекту професіонала виявляється в їхній супідрядності. Характеристики соціального інтелекту великою мірою залежать від змісту професійної діяльності, яка визначає домінування тієї чи тієї функції. У процесі цілепокладання провідною стає пізнавально-оцінна функція, а інші дві функції створюють позитивні передумови для здійснення професійної діяльності керівника. Визначення спрямованості професійно значущих цілей великою мірою опосередковано реалізацією комунікативно-ціннісної функції. Установлення індивідуальних темпів реалізації своїх можливостей призводить також до домінування рефлексивно-кореляційної функції над іншими. Загалом взаємозумовленість функцій соціального інтелекту відобразатиме роль складників, які й дають змогу розглядати соціальний інтелект керівника як гармонійну цілісну систему. На нашу думку, саме ці функції соціального інтелекту й визначатимуть здатність керівника освітньої установи до творчості.

Проте проаналізовані теорії, ідеї та концепції, які стосуються психології творчості, незважаючи на істотні відкриття, узагальнення та нові теоретичні дефініції, не є цілковито вичерпні та такі, що повною мірою парадигмально описують проблему творчості. Учені обґрунтовують і розтлумачують цю проблему з позицій власної методології і, як правило, акцентують переважно на одній або декількох її аспектах. Водночас альтернативний семантичний простір досліджень, теоретична й емпірична інформація, яка є в сучасній науці, дає нам змогу виокремити деякі актуальні проблеми психології творчості (ТВОРЧИЙ ПРОЦЕС – РЕЗУЛЬТАТ – ОСОБИСТІСТЬ ТВОРЦЯ), визначити науковий контекст, передумови виникнення проблеми становлення творчої особистості в психології та домінуючі орієнтири для подальшого пошуку та здійснення емпіричних досліджень. Це й буде зроблено в інших наших наукових публікаціях.

### Література

1. Адлер А. О нервическом характере = Über den nervösen Charakter / под ред. Э. В. Соколова ; пер. с нем. И. В. Стефанович. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. 388 с.
2. Гилфорд Дж., О'Салливан М. Тест «Социальный интеллект» / в адаптации Елены Сергеевны Михайловой. 2021. URL : [lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf](http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/41.pdf).
3. Де Боно Э. Гениально! Инструменты решения креативных задач = Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas. Москва: Альпина Паблишер, 2015. 381 с.
4. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект. Київ : Наукова думка, 2007. 264 с.
5. Келли Дж. А. Теория личности. Психология личных конструктов / пер. с англ., научн. ред. А. А. Алексева. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 249 с.
6. Теплов Б. М. Способности и одарённость. Москва : Педагогика, 1985. Т. 1. 329 с.
7. Arrington C. N., Kulesz P. A., Francis D. J., Fletcher J. M. & Barnes M. A. The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading*. 2014. 18 (5). P. 325–346. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>.

8. Greco M., Canal P., Bambini V. & Moro A. Modulating “Surprise” with Syntax: A Study on Negative Sentences and Eye-Movement Recording. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. 49(3). P. 415–434. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09691-x>.
9. Heidari K. Willingness to communicate: A predictor of pushing vocabulary knowledge from receptive to productive. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2019. 48(4). P. 903–920. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09639-w>.
10. Phani Krishna P., Arulmozi S., Shiva Ram M. & Mishra R. Kumar. Sensory Perception in Blind Bilinguals and Monolinguals. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. 49(4). P. 631–639. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09689-5>.
11. Rezaei A. & Mousanezhad Jeddi E. The Contributions of Attentional Control Components, Phonological Awareness, and Working Memory to Reading Ability. *Journal of Psycholinguist Research*. 2020. 49(1). P. 31–40. <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09669-4>.
12. Rose G., Gilbert J. The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form. Madison : International University Press, 1992. 262 p.
13. Suler J. R. Primary process thinking and creativity. *Psychological Bulletin*. 1980. Vol. 88. P. 144–165.
14. Urban K. K., Jellen H. G. Assessing creative potentia (via drawing production): the test for creative thinking. Drawing production (TCT-DP). New-York, 1989. 328 p.

Отримано: 24 листопада 2021 р.

Прорецензовано: 13 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 13 грудня 2021 р.

e-mail: yulia\_panenkova@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-37-41

Паненкова Ю. В. Освітнє середовище як чинник розвитку й адаптації обдарованих дітей. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 37–41.

УДК: 159.928.22:372.4

**Паненкова Юлія Валеріївна,***кандидат психологічних наук, викладач психолого-педагогічних дисциплін  
Коломийського педагогічного фахового коледжу Івано-Франківської обласної ради*

## ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ Й АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

У статті здійснено теоретичний аналіз умов освітнього середовища, що сприяють розвитку й адаптації обдарованих дітей, обґрунтовано взаємозв'язок обдарованості й адаптованості. Указано на різні підходи в трактуванні феномену обдарованості. Обдарованість розглянуто як системну якість дитячої особистості, для якої характерний високий рівень розвитку здібностей та ціннісне ставлення до них.

Подано розроблену й науково обґрунтовану модель адаптаційного процесу обдарованих дітей в освітньому середовищі початкової школи, яка розкриває умови взаємозв'язку розвитку обдарованості й адаптованості в освітньому середовищі як конструктивну взаємодію обдарованих дітей, батьків, учителів і ровесників, визнання досягнень обдарованих дітей, навчальну мотивацію, що сприяють розвитку дитячої обдарованості й успіху у виконанні діяльності.

Особистісні якості, самооцінка, самосвідомість і самоставлення, особистісні цінності і рефлексія є компонентами особистісного розвитку, які забезпечують розкриття обдарованості й адаптацію обдарованих дітей в освітньому середовищі.

**Ключові слова:** особистість, здібності, дитяча обдарованість, адаптаційний процес, адаптація.

**Yuliia V. Panenkova,***PhD in Psychological Sciences,**Teacher of Psychological and Pedagogical Disciplines,**Kolomyia Pedagogical Professional College of the Ivano-Frankivsk Regional Soviet*

## EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF DEVELOPMENT AND ADAPTATION OF GIFTED CHILDREN

*The modern tendencies of psychology of development determine priority of the personality orientated model in the context of which child's personality and idea of his/her integral development acquire the special value.*

*The ambiguousness of interpretation of the phenomenon of gift and complication of his diagnostics creates serious difficulties in forming of the gifted personality, maintenance of his/her individuality and opening of talent.*

*The aim of our paper is to determine the conditions of the educational environment for the development and adaptation of gifted children, substantiate the relationship between giftedness and adaptability, and present the results of the developed model of the adaptation process of gifted children.*

*The category of gift belongs to the most fundamental description of personality. Nowadays there is a row of approaches to its determination. Most scientists examine a gift as a quality transformation of capabilities, as individual originality of makings, as psychological pre-condition of creative development of personality.*

*Essence of personality development of the gifted children is determined as totality of their subjectivity, consciousness and system of values. The gifted child, unlike other children, in a greater measure is provided with ability to achieve the excellent degrees of subjectivity, consciousness, system of values, self-development in condition of successful adaptation process.*

*Adaptation of gifted children is understood by us as a process of manifestation and development of giftedness and formation of children's individuality in the educational environment.*

*The social situation of development, development of gift and adaptability of the gifted children are correlated with the formation of personal reflection and self-esteem, self-confidence, value consciousness, the formation of characterological personality traits – communication, confidence, emotional stability, self-control, and reluctance to aggression.*

*The presented model of the adaptation process determines the conditions of the educational environment for the development and adaptation of gifted children constructive relationships in the contact social environment (gifted children, parents, teachers, peers) and educational activities that contribute to adaptation and disclosure of children's giftedness through the formation of personal qualities, self-esteem, self-awareness and self-affirmation, personal values and reflection.*

*Awareness of personal values, their own achievements and their recognition are value determinants of the development of creative abilities and personal identity of gifted children.*

*A level, quality originality and character of the development of children's gift are the result of a difficult cooperation of abilities, pedagogical conditions of the educational environment and psychological mechanisms of personal self-development and self-realization.*

**Keywords:** *personality, abilities, children giftedness, adaptation process, adaptation.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції психології розвитку визначають пріоритет особистісно зорієнтованої моделі, у контексті якої дитяча особистість та ідея її цілісного розвитку набуває особливого значення.

Виявлення обдарованості та створення оптимально комфортного середовища для навчання і розвитку здібностей обдарованих дітей молодшого шкільного віку є в центрі уваги багатьох учених.

Різні підходи до розуміння феномену обдарованості та складність його діагностування створюють досить серйозні труднощі у формуванні особистості, розвитку здібностей, адаптації та самореалізації обдарованих дітей. Школа і сім'я як найвпливовіші інститути соціалізації не повністю забезпечують адаптованість обдарованої особистості, збереження її індивідуальності й розкриття таланту. Проблема потрібності сприятливих умов для особистісного розвитку й адаптації обдарованих дітей і дотепер актуальна. Саме тому створення освітнього середовища, зорієнтованого на адаптацію, розкриття і розвиток задатків і здібностей кожної обдарованої особистості набуває особливої значущості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особистісно зорієнтований підхід ґрунтується на сукупності теоретичних положень про особистісний розвиток через становлення суб'єктності, самосвідомості, самоставлення, систему цінностей, самовираження, саморозвиток і самореалізацію особистості (І. Бех, Т. Титаренко, Ю. Швалб та ін.).

Сьогодні визначено нові підходи до дослідження особистісного розвитку, пов'язані, на думку С. Максименка, з питаннями «виникнення психічних явищ, їхніми походженнями, становленням у життєвих процесах, відновленням та визначенням перспектив і проєктів подальшого розгортання» [7, с. 15].

Цілісне розуміння особистості, як уважає О. Лосев, «лежить у площині її життєвого шляху; ствердження особистості відбувається постійно, бо воно є саме життя» [6, с. 92].

Такий підхід, згідно з позицією С. Рубінштейна, полягає у вивченні людської особистості через розкриття її «в усіх для неї суттєвих зв'язках і відношеннях, у кожному з яких вона є в новій якості» [15, с. 261].

Розвиток особистості, стверджує Л. Анциферова, відображає її сутнісну потребу – потребу «постійно виходити за власні межі, досягати можливої повноти втілення в індивідуальній формі своєї родової сутності» [2, с. 4]. Особистість, продовжує вчена, – «це людина, яка постійно розповідає сама собі про свої взаємовідносини з цілим світом і у внутрішній полеміці з уявним співрозмовником утверджує, захищає, осуджує, змінює та вдосконалює себе» [Там само].

Особистісний розвиток і спосіб існування людини, за С. Рубінштейном, і буде реалізуватися в діяльності, взаємостосунках, самосвідомості як основних життєвих площинах [15].

Фундаментальною характеристикою особистості є обдарованість, яка виявляється в її задатках, здібностях, інтересах, нахилах, особистісних рисах. Однак до сьогодні немає єдиної думки про те, що можна вважати обдарованістю. Її трактують як високий рівень розвитку інтелекту або розумових здібностей, вимірюваний за допомогою тестів (А. Біне, Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Гілфорд та ін.); високий рівень розвитку системи когнітивних процесів, мотивації і волі (Г. Россолімо, Г. Піорковський, У. Штерн та ін.); якісне перетворення здібностей (В. Крутецький, Б. Теплов); синонім усіх здібностей людини (С. Рубінштейн); цілісну характеристику, що об'єднує здібності в певну систему (Б. Коссов); готовність особистості до розвитку в різних напрямках (Б. Ананьєв); високий рівень творчого потенціалу, що виражається у високій дослідницькій активності (О. Матюшкін, Н. Шумакова, Д. Богоявленська, В. Юркевич, В. Моляко та ін.).

В. Дружинін і О. Савенков уважають, що обдарованість як своєрідне поєднання здібностей не є суттєвим чинником, який зумовлює досягнення успіху в різноманітній діяльності [5; 16].

В. Моляко розглядає обдарованість як вихідну умову творчої діяльності, як особливу «стратегіальну» організацію свідомості, як інструмент акумулювання і систематизації знання, «насичення свідомості змістом», проєктування смислів, що дає носіям стратегічно організованої свідомості успішно не тільки створювати цінності, розв'язувати проблеми, а й досягати особистої рівноваги й гармонії [8].

За дослідженнями О. Музики, обдарованість – це комплексна ознака особистості, яка виявляється не тільки знаннями, уміннями й навичками (які набуваються), не тільки здатністю розв'язувати творчі завдання (цього навчаються), не цілями особистості (цілі змінюються), а насамперед – системою особистісних цінностей [9].

Від обдарованості залежить не успіх у виконанні певної діяльності, а лише можливість досягти в ній успіху. Для успішного виконання діяльності потрібні як знання, уміння та навички, так і особистісні якості, самооцінка, особистісні цінності, рефлексія, високий рівень мотивації.

Обдарованість пов'язана з адаптованістю в освітньому середовищі, яке має сприяти успішному адаптаційному процесу обдарованих дітей, розкриттю і розвитку їхніх задатків і здібностей.

Тому ми трактуємо обдарованість як становлення дитячої індивідуальності та розвиток здібностей в освітньому середовищі, пов'язуючи обдарованість з особистісним розвитком і адаптацією [13].

Таке розуміння дитячої обдарованості зумовило вибір **мети і завдань дослідження**, що полягають у визначенні умов освітнього середовища для розвитку й адаптації обдарованих дітей, обґрунтуванні взаємозв'язку обдарованості й адаптованості, розробленні моделі адаптаційного процесу обдарованих дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Становлення обдарованої дитячої особистості відбувається в конкретному освітньому середовищі початкової школи. Як зазначає Р. Семенова, потрібно створити освітнє середовище як сукупність умов для навчання, розвитку індивідуальності й адаптації обдарованих дітей, які забезпечують можливість розкрити й розвинути їхню обдарованість відповідно до природних задатків, здібностей та особливостей вікової соціалізації [10].

У нашій моделі адаптаційного процесу обдарованих дітей (рис. 1) освітнє середовище представлене контактним соціальним оточенням (батьки, учителі, ровесники) та навчанням як провідним видом діяльності обдарованих дітей.

В освітньому середовищі обдарована дитина вступає в різнорівневі конкретно-ситуативні й між-особистісні стосунки як член малих соціальних груп (сім'ї, класу) та вихованець школи як освітньої соціосистеми. Значущість для обдарованої дитячої особистості дорослих (батьків, учителів) і ровесників неоднозначна. З деякими з них у процесі референтної взаємодії вона може зіставляти свої цінності, наміри, мотиви, способи та результати власної діяльності. Бо, як зазначає І. Біла, прояв творчих здібностей і обдарованості є не тільки продуктом природного генофонду людини, а й результатом суспільно значущих впливів, які моделюють дорослі та діти [18].

О. Музика вказує на те, що присутність у колі референтності осіб, здатних визнати суб'єктивно значущі для дітей здібності, – умова для усвідомлення цих здібностей [10]. З огляду на особливості молодшого шкільного віку, стверджує вчений, варто особливу увагу звертати на поцінювання досягнень дітей, що містить як мотиваційну оцінку результатів діяльності, так і визнання особистісних якостей, які дають змогу подолати труднощі в досягненні цього результату [Там само].



**Рис. 1. Модель адаптаційного процесу обдарованих дітей**

Успіх навчання як провідного виду діяльності обдарованих дітей залежатиме від його мотиваційних складників – навчальної мотивації та мотивації досягнення успіху, які дають змогу співвідносити результати навчальної діяльності з власними навчальними можливостями. Особливістю мотивації навчання є модальність переважних мотивів, зумовлена, як уважає М. Дригус, емоційним ставленням дітей до розумової діяльності [11]. Позитивне ставлення до навчання активізує пізнавальну активність, допитливість, творчість, розвиває пізнавальні потреби дітей. Саме мотивація забезпечує повноцінне функціонування інтелекту, реалізацію можливостей і самовиховання здібностей, – стверджує Р. Семенова, – і стає рушійною силою прояву й розвитку обдарованості [10].

Потрібною умовою розвитку обдарованості є адаптація в освітньому середовищі. На її важливість указує І. Панов, уважаючи, що інтегративний критерій якості освітнього середовища – його здатність

забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для особистісного розвитку й адаптації [14].

Компонентами особистісного розвитку, що визначають адаптованість обдарованих дітей в освітньому середовищі, згідно з нашою моделлю, є особистісні якості, самооцінка, самосвідомість і самоставлення, особистісні цінності та рефлексія (рис.1).

Особистісні якості (комунікативність, упевненість, емоційна стійкість, самоконтроль, неохочість до агресивності) сприяють конструктивній міжособистісній взаємодії та прояву й розвитку задатків і здібностей обдарованих дітей.

О. Гуменюк визначає самооцінку як цінність і значущість, які людина приписує собі загалом та окремих сторонам своєї особистості, поведінки й діяльності. Самооцінка, за її словами, сутнісно вміщує у своїй формобудові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей [4].

Самооцінка – це особисте судження дитини на основі емоційно-ціннісного ставлення до себе, яке залежить від того, як дорослі (учителі, батьки) оцінять її діяльність. Вона тісно пов'язана з рівнем домагань обдарованої дитини, що виявляється у ступені складності поставленої мети. Обдарована дитина оцінює свої дії і діяльність загалом через призму ідентичності та корелює з тим, як про неї думають і як її оцінюють інші.

Самосвідомість, за І. Чесноковою, є «складним психічним процесом сприймання особистістю численних «образів» самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, ... в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім у поняття свого власного Я як суб'єкта, який відрізняється від інших суб'єктів» [19, с. 29–30].

Р. Павелків трактує самоставлення як мотиваційно-емоційну спрямованість активності особистості, що регулює її діяльність [12]. Через призму ставлення до себе, стверджує І. Бех, дитина може реально впливати на своє життя, організувати діяльність, передбачаючи її результати [3]. Інтегруючи в такий спосіб досвід власної діяльності та поведінки, обдарована дитина через самооцінку опосередковує ставлення до себе.

Особистісні цінності, як визначає О. Музика, є «певним когнітивним утворенням, результатом осмислення особистістю власного розвитку та смисловою основою планування майбутнього» [18, с. 4].

Особистісні цінності обдарованих дітей (повага до себе та інших, справедливість, чесність, відповідальність, самостійність) спрямовані на соціальну взаємодію, саморозвиток здібностей, формування особистісної самобутності. Розвиток особистісних цінностей і ціннісне самовизначення, уважає О. Музика, – ключовий момент в аксіогенезі обдарованої особистості [1].

За В. Степанським, рефлексія – це здатність «саморегульованої системи описувати власну поведінку й використовувати такий опис як засіб керування поведінкою і діяльністю» [17, с. 28]. За допомогою рефлексії обдарована дитина осмислює свої наміри, наслідки діяльності, аналізує поведінку та вчинки.

Таким чином, подана модель адаптаційного процесу розкриває умови освітнього середовища для розвитку й адаптації обдарованих дітей як конструктивні стосунки в контактному соціальному оточенні (обдаровані діти, батьки, учителі, ровесники) та навчальній діяльності, що сприяють адаптованості та розкриттю і розвитку дитячої обдарованості через формування особистісних якостей, самооцінки, самосвідомості й самоставлення, особистісних цінностей і рефлексії.

Теоретичний аналіз ролі середовища в розвитку й адаптації обдарованих дітей дає підставу для таких **висновків**.

Обдарованість – системна якість дитячої особистості, яка має високий рівень розвитку здібностей, ціннісне ставлення до власних здібностей як основи особистісної ідентичності, спрямованої на розвиток, саморозвиток, творчість. Навчання, розвиток індивідуальності й адаптація обдарованих дітей відбувається в освітньому середовищі. Наша модель адаптаційного процесу обдарованих дітей розкриває умови взаємозв'язку розвитку обдарованості й адаптованості в освітньому середовищі як конструктивну взаємодію обдарованих дітей, батьків, учителів та ровесників, визнання досягнень обдарованих дітей, навчальну мотивацію, що сприяють розвитку дитячої обдарованості й успіху у виконанні діяльності. Особистісні якості, самооцінка, самосвідомість і самоставлення, особистісні цінності та рефлексія – це компоненти особистісного розвитку, які забезпечують розкриття обдарованості й адаптацію обдарованих дітей в освітньому середовищі. Усвідомлення особистісних цінностей, власних досягнень та їх визнання – ціннісні детермінанти розвитку творчих здібностей та особистісної самобутності обдарованих дітей. Однак рівень, якісна своєрідність і характер розвитку дитячої обдарованості є результатом не тільки взаємодії здібностей і умов освітнього середовища, але й складних психологічних механізмів особистісного саморозвитку та самореалізації обдарованих дітей.

Здійснений теоретичний аналіз означеної проблеми міг би доповнити наявні інтерпретації становлення і розвитку дитячої обдарованості в освітньому середовищі та слугувати основою для **подальших досліджень** вікового онтогенезу обдарованості.



**Література**

1. Аксиогенез обдарованої особистості в освітньому просторі : монографія / О. Л.Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук та ін. ; за ред. О. Л.Музики. Київ : Слово, 2020. 160 с.
2. Анциферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы: психология формирования и развития личности / под ред. Л. И. Анциферовой. Москва : Наука, 1981. С. 3–18.
3. Бех І. Д. Моральність особистості у психологічному ракурсі. *Філософська і соціологічна думка*. Київ, 1994. № 3–4. С. 172–184.
4. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції. *Психологія і суспільство*. Київ, 2005. № 1. С. 46–62.
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 517 с.
6. Лосев А. Ф. Дерзание духа. Москва : Художественная литература, 1988. 367 с.
7. Максименко С. Д. Основи генетичної психології. Київ : Перспектива, 1998. 220 с.
8. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир : Рута, 2006. 320 с.
9. Музика О. Л., Музика О. О. Ціннісні орієнтири і психологічна підтримка обдарованих дітей. *На злеті думки. Залучення обдарованої молоді до науково-дослідної роботи* : зб. доп. та тез наук.-практ. конф. Житомир : МАН ; ЖРВ, 2013. С. 6–11.
10. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, О. Л. Музика, М. О. Мельник та ін. ; за заг. ред. Р. О. Семенової. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
11. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
12. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці. Рівне : Волинські обереги, 2004. 247 с.
13. Паненкова Ю. В. Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2014. 19 с.
14. Панов В. И. Психодиагностика образовательных систем: теория и методика. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир: проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973. С. 255–285.
16. Савенков А. И. Секреты жизненного успеха. *Директор школы*. Москва, 2004. № 10. С. 3–8.
17. Степанский В. И. Формирование навыков рефлексивной саморегуляции деятельности у подростков 10–14 лет. *Новые исследования в психологии и физиологии*. Москва, 1990. № 1. С. 28–32.
18. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості : монографія / О. Л. Музика, І. М. Біла, Д. К. Корольов та ін. ; за ред. О. Л. Музики. Київ : Слово, 2017. 220 с.
19. Чеснокова И. И. Проблема самопознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.

Отримано: 8 листопада 2021 р.

Прорецензовано: 13 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 13 грудня 2021 р.

e-mail: by-ru@list.ru

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-42-45

Svilo Ya. V. Features of emotional intelligence of children of divorced parents and its relationship with sociometric status in primary school age. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НАУОА, січень 2022. № 14. С. 42–45.

УДК: 159.928.234-053.2:316.362.31:316.662-057.874

**Yanina V. Svilo,**Postgraduate Student at the Department of Psychology  
Gomel State University named after Francisk Skorina

## FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF DIVORCED PARENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIOMETRIC STATUS IN PRIMARY SCHOOL AGE

*This article highlights the actuality of the study of emotional intelligence. Emotional intelligence is considered as a factor contributing to the adaptation and socialization of the individual. The concept itself is viewed in a broad sense as the ability to control feelings and emotions, to distinguish between oneself and other people, and also to use this knowledge to control one's thoughts and actions. The article focuses on the fact that emotional intelligence is especially intensively developed exactly at primary school age, while experiencing numerous transformations and changes.*

*The results of available research in the diagnosis of emotional intelligence by children of primary school age (Ryzhov D.M.) are presented. Within this article, it was carried out the study of the emotional intelligence by children of primary school age and the identification of the features of the emotional intelligence of children of divorced parents. In total, 153 children of primary school age, representatives of both sexes, took part in this study.*

*Using the technique "Special awareness: emotions and feelings" by E. I. Izotova, the following results were obtained: statistically significant differences were noted on most scales of the questionnaire ("Expression of emotions", "Causes of emotional experiences", "Empathy") and on the overall level of emotional intelligence. Children of divorced parents have a higher level of emotional intelligence than children living with both biological parents.*

*Moreover, the diagnosis of the sociometric status of children of divorced parents of primary school age was carried out using the "Sociometry" technique (J. Moreno, adapted by Ya. L. Kolominsky). In this group, there is a predominance of children with the sociometric status of "preferred", which in turn is favorable and indicates the inclusion of the individual in society. It was put forward a hypothesis about the connection between the level of emotional intelligence and sociometric status in children of divorced parents of primary school age, but it was not confirmed, there is no statistically significant connection.*

*Thus, as a result of the study, it was revealed that children of divorced parents have higher indicators on most scales and on the overall level of emotional intelligence than children living with both biological parents. They have a better developed ability to understand their emotions and the emotions of other people, the ability to understand the reasons that caused these emotions, as well as predict the emotions of others and manage their own. Also, the children of divorced parents have a favorable sociometric status. They are accepted in class and have enough social contacts. All this makes it possible to assume that, in general, these children are sufficiently adapted and socialized in society. However, their sociometric status does not depend on the degree of development of their emotional intelligence.*

**Keywords:** emotional intelligence, primary school age, sociometric status, socialization, parents' divorce.

**Свіло Яніна Володимирівна,**аспірантка кафедри психології  
Гомельського державного університету імені Ф. Скорини

## ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ, РОЗЛУЧЕНИХ ІЗ БАТЬКАМИ, І ЙОГО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІЗ СОЦІОМЕТРИЧНИМ СТАТУСОМ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

*У статті підкреслено актуальність вивчення емоційного інтелекту. Емоційний інтелект розглянуто як чинник, що сприяє адаптації та соціалізації особистості. Саме поняття розтлумачено в широкому сенсі як здатність керувати почуттями й емоціями, розрізняти своїх та інших людей, а також використовувати ці знання для управління своїми думками і діями. Наголошено на тому, що емоційний інтелект особливо інтенсивно формується і розвивається саме в молодшому шкільному віці, відчуваючи численні перетворення і зміни. Наведено результати вже наявних досліджень діагностики емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку (Д. М. Рижов). Досліджено емоційний інтелект дітей молодшого шкільного віку й виокремлено особливості емоційного інтелекту дітей, розлучених із батьками. В опитуванні взяло участь 153 дитини молодшого шкільного віку обох статей. За допомогою методики «Спеціальна обізнаність: емоції і почуття» Е. І. Ізотової здобуто такі результати: за більшістю шкал опитувальника («вираз емоцій», «причини емоційних переживань», «емпатія») і за загальним рівнем емоційного інтелекту засвідчено статистично значущі відмінності. У дітей, розлучених із батьками, рівень емоційного інтелекту вищий, ніж у дітей, які проживають з обома біологічними батьками. Проведено діагностику соціометрич-*

ного статусу дітей молодшого шкільного віку, розлучених із батьками, за допомогою методики «Соціометрія» (Дж. Морено, в адаптації Я. Л. Коломінського). У цій групі засвідчено перевагу дітей із соціометричним статусом «бажаний», який свідчить про залученість особистості в соціум. Висунуто гіпотезу про взаємозв'язок рівня емоційного інтелекту й соціометричного статусу в дітей молодшого шкільного віку, розлучених із батьками, проте її не підтверджено: статистично значущого взаємозв'язку немає.

З'ясовано, що в дітей, розлучених із батьками, за більшістю шкал і за загальним рівнем емоційного інтелекту показники вищі, ніж у дітей, які проживають з обома біологічними батьками. У них краще розвинена здатність розуміти свої емоції та емоції інших людей, здатність розуміти причини, що викликали ці емоції, а також прогнозувати емоції інших і управляти власними. Так само у дітей, розлучених із батьками, переважає сприятливий соціометричний статус. Вони прийняті в класі й мають достатньо соціальних контактів. Усе це дає можливість припустити, що загалом ці діти досить адаптовані й соціалізовані в суспільстві. Однак їхній соціометричний статус не залежить від ступеня розвитку в них емоційного інтелекту.

**Ключові слова:** емоційний інтелект, молодший шкільний вік, соціометричний статус, соціалізація, розлучення батьків.

**Introduction.** The importance of emotions and the development of emotional intelligence in various fields of human activity is the subject of indisputable interest in scientific research, due to its connection with the development of more adaptive and less pathological behavior [1]. Emotions form the first system of human communication before the development of language.

**Theoretical analysis of the problem.** D. D. Major and P. Solovey defined emotional intelligence as the ability to manage feelings and emotions, distinguish them and use this knowledge to control one's thoughts and actions. Currently, emotional intelligence is conceptualized as a construct structured by four groups of interrelated and hierarchically established abilities in accordance with the psychological function they perform [2].

Through socialization, people, in interaction with others, learn ways of thinking, feeling and acting that will allow them to participate effectively in the life of society [3; 4]. Thus, emotions are also the object of socialization, but they represent something more: they play a fundamental role in own development. From the moment of birth, they connect the child with the social world and humanize him [5].

According to O. N. Istratova, the emotional intelligence is developed especially intensively at primary school age, being unformed in the process of development, it experiences numerous transformations and changes. This is determined by some reasons. The first reason is spiritual changes, when, as a child grows and develops, he changes his view of the world around him; the second reason is the social processes taking place in society, which have a great influence on the development of emotional intelligence [6].

Ryzhov D. M. has found in the course of a diagnostic study aimed at studying the emotional intelligence of primary school children the following facts. The average level of development of emotional intelligence and its components is typical for the majority of younger schoolchildren. Children of this age rarely have a high level of emotional intelligence. Next, we have to work on the development of emotional intelligence of younger schoolchildren and analyze the productivity of such activities [7].

Many modern Russian scientists in the field of psychology study the features of emotional intelligence in primary school age. L.Yu. Komlik and V.S. Merenkova in their work studied emotional intelligence at primary school age and hypothesized the existence of a connection between emotional intelligence and the style of family education, they revealed a significant connection [8]. A. V. Solovyova, studying emotional intelligence at primary school age, also comes to the conclusion about the influence of child-parent relations on it, suggesting for optimization the level of emotional intelligence the usage of methods of interactive communication parents and their children, such as "Book of Life", "Life Map", "Ecocard", "The Tree of Life" [9, с. 144]. The connection of emotional intelligence with factors of family upbringing and child-parent relations revealed by other authors makes it possible to put forward a hypothesis about the influence of parental divorce on the level of emotional intelligence in primary school age. The main factor in the development of emotional intelligence is the child's relationship with the family, since the family is the first social sphere that determines his development, and the basis for the formation of his dominant emotional states. The family is the source of the first positive and negative experiences and emotions of the child. This forms the foundation for the development of emotional intelligence [10]. At the same time, A. A. Osipova notes that school is also an important factor in the development of emotional intelligence. Entering school life, the child begins to interact energetically with classmates, makes new friends, and takes part in the life of the team. A child may have problems in relationships with others due to poor adaptation or excessive shyness. At school, pupils are allowed to evaluate their own actions; it can lead to the emergence of self-control [11]. Based on these data, it can be assumed that the relations in the school team (class) have a direct impact (like the family) on the formation of the level of emotional intelligence. Accordingly, the sociometric status of children may have a connection with the level of emotional intelligence in primary school age, and by increasing one of these factors, we can contribute to the increase of the second.

**Research objectives:** 1) the study of the features of emotional intelligence of children of divorced parents and children living with both biological parents; 2) the analysis of the statistical significance of differences in

the level of emotional intelligence children of divorced parents and children living with both biological parents; 3) the study of the sociometric status of children of divorced parents; 4) analysis of the influence of the level of emotional intelligence on the sociometric status of children of divorced parents of primary school age.

**Characteristics of the study sample.** In total, 153 children of primary school aged 8-9 years participated in the study, 86 children living with both biological parents and 67 children of divorced parents. The sample shows an approximately equal ratio of girls and boys.

**Research methods.** The methodology "Special awareness: emotions and feelings" by E. I. Izotova and "Sociometry" (J. Moreno, adapted by Y. L. Kolominsky).

**The results of the study.** The methodology "Special awareness: emotions and feelings" by Izotova E. I. was used to diagnose emotional intelligence in primary school age. The survey was conducted in an individual form, the analysis was carried out on all scales of the questionnaire, the overall level of emotional intelligence was also analyzed.

The following results were obtained in children living with both biological parents. According to the "Content of emotions and feelings" scale, the average score is 4.52 out of 6 maximum points. On the "Expression of emotions" scale, the average value is 8.91 points, with the maximum possible 12 points. On the scale "Causes of emotional experiences", the average is 6.01 with the maximum possible 8 points. On the "Empathy" scale, the average level for the group is 4.26, with the maximum possible 6 points. Dwelling on the general level of emotional intelligence, an analysis was carried out based on a comparison of the data obtained with the norm indicators (proposed by the author of the test): 61.63% of children have a normal level of emotional intelligence, 38.37% of children have a level below the norm.

The following results were obtained in children of divorced parents. According to the "Content of emotions and feelings" scale, the average score is 4.61 points. On the "Expression of emotions" scale, the average value is 9.75 points. On the scale of "Causes of emotional experiences", the average score is 6.67 points. On the "Empathy" scale, the average level for the group is 5.02 points. Dwelling on the general level of emotional intelligence, an analysis was carried out based on a comparison of the data obtained with the indicators of the norm: 82.09% of children have a normal level of emotional intelligence, 17.91% of children have a level below normal.

With the help of the Mann-Whitney U-test, it was conducted a statistical analysis of the significance of differences in the level of emotional intelligence in children at primary school age, depending on the experience of parents' divorce in their lives. It was revealed that statistically significant differences are noted on almost all scales of the questionnaire ("Expression of emotions", "Causes of emotional experiences", "Empathy") and on the overall level of emotional intelligence. The differences are not statistically significant only on the scale "The content of emotions and feelings". Thus, it can be concluded that the divorce of parents has an impact on the level of emotional intelligence in primary school age. Thus, children of divorced parents have a better developed ability to express their emotions, understand the causes of emotional experiences of their own and other people, they have a better developed sense of empathy, as well as their overall level of emotional intelligence is higher than that of children living with both biological parents.

We have suggested that the level of emotional intelligence in primary school age has an impact on the sociometric status of the child. In order to test this hypothesis, an analysis of the results of sociometry in children of divorced parents at primary school age was carried out. The diagnosis was carried out using the "Sociometry" technique (J. Moreno, adapted by Ya. L. Kolominsky). The following results were obtained:

1. "Star" – 16.4%;
2. "Preferred" – 41.8%;
3. "Accepted" – 31.3%;
4. "Isolated" – 10.5%.

Thus, in this group there is a predominance of children with the sociometric status of "preferred", which in turn is favorable.

To check the connection, the method of analyzing arbitrary conjugacy tables using the chi-square criterion was used. Moreover, the relationship of emotional intelligence with sociometric status was analyzed only by the overall level of development of emotional intelligence, without taking into account data on individual scales.

As a result of statistical analysis, it was revealed that the connection between the level of emotional intelligence and the sociometric status of children of divorced parents in primary school age is not statistically significant (significance level  $p > 0.05$ ).

**Conclusion.** Thus, as a result of the study, it was revealed that children of divorced parents have higher indicators on most scales and on the overall level of emotional intelligence than children living with both biological parents. They better recognize the emotions of other people, adequately express their own, they understand what causes certain emotions in themselves and in people around them, and they experience empathy.

The available works emphasize that the situation of divorce for a child is very stressful, the child is worried about the slightest changes, is afraid of them, especially of conflicts and quarrels between parents, fearing their

recurrences and the consequences they may incur. F. Dalto in his writings confirms that the divorce symbolizes for a child mourning, reminding a sad experience after the death of one of the parents [12, p. 94]. Perhaps, being afraid of all these consequences and wanting to predict the result of a conflict situation, the child seeks to "read" the emotions of parents, predict further behavior and emotional state. In turn, J. Lofas confirms that divorce is traumatic for the child's personality also because the destruction of the family does not occur as a result of the choice that the child makes and he cannot influence it [13, p. 116]. Most often, children should just accept their parents' decision and choice. Thus, having understood the emotional state of the parent, the reason for his experiences, the child can strive to help the parent. Also, the fact that children of divorced parents in primary school age have a level of emotional intelligence higher than the level of children living with both biological parents may be due to the desire of parents to hide their experiences, not to show them openly, but the child may learn to recognize these emotions more subtly.

According to the results of sociometry, it is noted that the children of divorced parents of primary school age with the sociometric status "preferred" are predominate, which in turn is favorable. Children of divorced parents are accepted in the team, they are in high demand, have a sufficient level of social contacts.

However, the connection between the level of emotional intelligence and sociometric status in this sample of children has not been proven. This indicates the absence of mutual influence of emotional intelligence and sociometric status of children of divorced parents of primary school age.

### References

1. Mestre J. M., Guil R. La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social. Madrid : Pirámide, 2012. 189 p.
2. Guil R., Gil-Olarte P. Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. *Manual de inteligencia emocional* / M. Mestre, P. Fernández-Berrocal. Madrid : Pirámide, 2007. P. 187–213.
3. Mestre J. M., Guil R., Gil-Olarte P. Inteligencia emocional: algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. 2008. № 6 (16). URL : <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>.
4. Mestre J. M., Guil R., Lopes P., Salovey P., Gil-Olarte P. Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*. 2006. № 18 (Supl. 1). P. 112–117. URL : <http://www.psi.cothema.com/psicothema.asp?id=3285>.
5. Wallon H. L'évolution dialectique de la personnalité [Artículo tomado de *Dialectica*, 5, 43–49 (1951)]. *Enfance*. 1963. № 16 (1–2). P. 43–49. URL : <https://doi.org/10.3406/enf.an.1963.2308>.
6. Истратова О. Н. Справочник психолога начальной школы. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. 448 с.
7. Рыжов Д. М. Исследование и анализ развития эмоционального интеллекта у детей младшего школьного возраста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2012. № 3. С. 166–171.
8. Комлик Л. Ю., Меренкова В. С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта родителей и детско-родительских отношений. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2017. С. 37–40.
9. Соколова А. В. Развитие профессиональной компетентности педагога в сфере взаимодействия с семьей. *Вопросы педагогики*. 2020. № 9-1. С. 143–148.
10. Горнакова Н. С. К вопросу о развитии эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте. *Проблемы теории и практики современной психологии : материалы XX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. Иркутск, 2021. С. 90–94.
11. Белопольская А. А. Особенности формирования эмоционального интеллекта младших школьников во внеучебной деятельности (теоретический аспект). *Молодой ученый*. 2021. № 21 (363). С. 381–383.
12. Зеньковский В. В. Психология детства. Москва : ЭКСМО, 2006. 321 с.
13. Лисина М. И. Развитие общения со сверстниками. *Дошкольное воспитание*. 1985. № 3. С. 22.

Отримано: 13 грудня 2021 р.

Прорецензовано: 30 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 30 грудня 2021 р.

e-mail: oxigestalt@gmail.com

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-46-56

Харко О. С. Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 46–56.

УДК: 159.944.4-026.564: 37.091.212

**Харко Оксана Степанівна,**

аспірантка кафедри психології

Львівського національного університету імені Івана Франка

## ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДОТРИМАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Статтю присвячено проблемі формування стресостійкості студентів, а також викладено результати емпіричного дослідження стресостійкості здобувачів освіти.

У сучасних соціально-економічних умовах перед людиною на різних вікових етапах її життєвого шляху виникають неочікувані ситуації, як правило, стресові, які вимагають адекватного і невідкладного їх опанування, підвищення здатності протистояти таким впливам без шкоди для здоров'я. Найбільш вразливою, інтолерантною до негативних зовнішніх впливів, схильною до стресу є молодь, зокрема така соціально й психологічно вразлива категорія, як студентство.

Об'єкт цього дослідження – стресостійкість студентів під час навчання в університеті та під час дистанційного навчання в період розповсюдження пандемії COVID-19. Предмет статті – особливості формування стресостійкості у студентів та засоби її формування. Мета – визначити психологічні умови формування стресостійкості студентів. Досліджено чинники стресогенності та стресостійкості студентів в умовах дистанційного навчання.

У статті подано практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі. Запропоновано змістовно-організаційні аспекти побудови програми формування стресостійкості у студентів в умовах дистанційного навчання.

**Ключові слова:** стрес, стресостійкість, стресори, чинник стресу, дистанційне навчання, переваги й недоліки дистанційного навчання, психологічні проблеми, які провокує дистанційне навчання, прокрастинація, методи та способи подолання стресу, методи дослідження емоційного стресу, особливості застосування способів підвищення стресостійкості студентів у ЗВО.

**Oksana S. Kharko,**Postgraduate Student at the Psychology Department,  
Ivan Franko National University of Lviv

## PRACTICAL RECOMMENDATIONS FOR OBSERVING PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FORMATION OF STRESS RESISTANCE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article is devoted to the problem of formation of stress resistance of students. The results of empirical research of stress resistance of modern students of higher educational institutions are also stated.

In modern socio-economic conditions, a person at different age stages of his/her life there are unexpected situations, usually stressful, which require adequate and immediate mastery, increase the ability to resist such influences without harm to health. The most vulnerable, intolerant of negative external influences, prone to stress are young people, and especially such a socially and psychologically vulnerable category as students.

The object of this study is the stability of students during their studies at the university and during distance learning during the spread of the COVID-19 pandemic. The subject of research is the peculiarities of the formation of stress resistance in university students and the means of its formation. The purpose of the study is to determine the psychological conditions for the formation of stress resistance of students. Factors of stress and stress resistance of students in the conditions of distance learning are investigated.

The article presents practical recommendations for compliance with the psychological conditions for the formation of stress resistance of freelance students in the educational process. Content – organizational aspects of construction of the program of formation of stress – resistance at students in the conditions of distance learning are offered.

**Keywords:** stress, stress resistance, stressors, stress factor, distance learning, advantages and disadvantages of distance learning, psychological problems provoked by distance learning, procrastination, methods and ways to overcome stress, methods of studying emotional stress, features of ways to increase stress resistance.

**Постановка проблеми.** На сьогодні перед молоддю постає чимало викликів і вимог, які спонукають її до постійного пошуку, боротьби за життєві перспективи, громадянську позицію. Усе це спричиняє велике навантаження на нервову систему і психіку молодої людини, призводить до емоційного напруження, накопичення негативних емоцій, зниження адаптивних здібностей, здатних чинити опір стресу.

3-поміж факторів, що характеризують працездатність та інші характеристики здоров'я, велику роль відіграє психічна стійкість до стресових ситуацій. Високий рівень психічної стійкості до стресів – важлива умова збереження, розвитку і зміцнення здоров'я і професійної самореалізації особистості.

Стресостійкість – це важлива і складна властивість особистості, пов'язана з низкою інтелектуальних, когнітивних, емоційних й особистісних властивостей, які допомагають їй переживати великі розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, зберігаючи спокій та рівновагу в стресовій ситуації.

Мета дослідження – визначити психологічні умови формування стресостійкості студентів. Досягнення мети передбачало вирішення таких завдань:

- 1) розкрити психологічну сутність поняття стресостійкості в юнацькому віці;
- 2) визначити психологічні чинники стресогенних чинників студентської молоді;
- 3) сформуванати теоретичну модель формування стресостійкості студентів в умовах дистанційного навчання;
- 4) провести емпіричне дослідження чинників стресогенності та стресостійкості студентів в умовах дистанційного навчання та проаналізувати результати;
- 5) скласти програму формування стресостійкості студентів в умовах дистанційного навчання;
- 6) дати практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі.

Стресостійкість, механізми та засоби її формування вивчало багато науковців, а саме: І. Ф. Аршава, В. А. Бодров, Г. С. Васильченко, В. М. Крайнюк, А. П. Катунін, Т. Л. Крюкова, О. О. Реан, К. В. Судаков, Т. М. Титаренко, А. Н. Фомінова та ін..

Стресостійкість як необхідна риса для сучасної молоді людини особливо актуальна сьогодні. Вона виявляється в умінні адекватно реагувати та протистояти у складних ситуаціях, зберігати почуття само-владання, толерантність і тактовність, терпимість, здатність абстрагуватись від зайвої інформації тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему прояву стресу в студентській молоді вивчали такі науковці, як: Е. Алексеева, І. Іванова, С. Карякіна, О. Кокун, К. Краєва, Т. Кружева, О. Лозгачова, І. Меньшикова, А. Петунова, О. Сергєєва, А. Фаустова, М. Хуторна, Л. Шантанова, Ю. Щербатих, Д. Брайт, Дж. Гринберг, Ф. Джонс, С. Джеррольд та ін.

Аналіз запропонованих класифікацій стресів дає підстави стверджувати: стреси – результат впливу стресорів, що викликають різну реакцію в різних людей та відрізняються змістом, силою, часом дії.

Студентське життя насичене стресами, а значить, потребує адекватного реагування на них. Реакція молоді людини на навколишню дійсність пов'язана з індивідуально-психологічними особливостями, набутим досвідом, сформованими цінностями, переконаннями тощо. Суттєве значення в подоланні стресових ситуацій мають особливості уявлень молоді людини про саму себе, ставлення до самої себе.

Прояв поведінкових реакцій значною мірою обумовлено стресостійкістю особистості. Цю проблему вивчали М. Білова, Н. Брежнева, С. Гапонова, Г. Дубчак, В. Корольчук, В. Крайнюк, Р. Купріянов, Ю. Кузьміна, Т. Середа, О. Лозгачова, Ю. Щербатих та ін.

Як зазначає Л. М. Аболін, емоційна стійкість людини – це здатність протистояти емоціогенним чинникам у разі дії різних стресорів, забезпечуючи успішну діяльність.

Під час модернізації системи вищої освіти України, у зв'язку з динамічними змінами, які відбуваються в нашій країні та світі, триває підготовка конкурентоздатного фахівця, важливою професійною характеристикою якого є позитивне ставлення до діяльності, емоційна стабільність, стресостійкість, прогнозованість розвитку його особистості. Цю тему досліджували Т. В. Габай, В. А. Зобков, В. Я. Ляудіс, С. Д. Максименко, О. О. Реан, В. В. Рубцов, В. М. Чернобровкін, В. О. Якунін та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Підходи до розуміння поняття стресостійкості в юнацькому віці. У сучасних соціально-економічних умовах перед людиною на різних вікових етапах її життєвого шляху виникають неочікувані ситуації, як правило, стресові, які вимагають адекватного й невідкладного їх опанування, підвищення здатності протистояти таким впливам без шкоди для здоров'я. Найбільш вразливою, інтолерантною до негативних зовнішніх впливів, схильною до стресу є молодь, зокрема така соціально й психологічно вразлива категорія, як студентство.

Стрес – це відповідь організму на певну психологічну ситуацію. Динаміка стресу: стан тривоги, боротьба організму зі стресом та його причинами. Рівень стресостійкості кожної людини різний, змінний упродовж життя і залежить від багатьох причин. Висока стресостійкість – більші навантаження можна витримати. А отже, і можливість життєвих досягнень вища.

Стресостійкість вивчають у двох площинах за природою походження, а саме: як генетично успадковану здатність людини протидіяти впливу негативних чинників і як властивість, розвинену впродовж життя [2].

Отже, стресостійкість – це властивість особистості, визначена можливістю протидіяти стресовим ситуаціям. Вона дає підстави ефективно діяти і зберігає здоров'я особистості.

Формування стресостійкості молодшої людини пов'язане з пошуком джерел і ресурсів, потрібних для подолання наслідків стресів. Такими ресурсами та джерелами є внутрішні і зовнішні чинники, що сприяють психологічній стійкості у стресогенних ситуаціях. [4]

*Психологічні чинники стресогенних чинників студентської молоді.* Часто в студентів, які відчувають значні інтелектуальні або ж емоційні навантаження, помітне негативне ставлення до навчання. І головна причина цього – зниження рівня їхньої стресостійкості в навчальній діяльності, що виражається порушеннями когнітивної, емоційної, мотиваційної і поведінкової сфер діяльності [5].

Стрес, який переживають студенти, негативно впливає на їхнє навчання і знижує академічну успішність. Зі свого боку, негативна успішність створює дискомфорт, результатом чого загальний стрес тільки посилюється і збільшується. Також величезний вплив для студентів створюють проблеми пов'язані з фінансами, місцем проживання, безпекою.

Стрес можуть спричинити фактори, що пов'язані з роботою і діяльністю або з подіями особистого життя індивідуума.

Організаційні чинники [5]:

- перенавантаження або навпаки надто малі робочі навантаження;
- конфлікт ролей – виникає тоді, коли до працівника ставлять суперечливі вимоги або коли працівник невпевнений у тому, що від нього очікують;
- нецікава праця, або недостатні фізичні умови (відхилення в температурі приміщення, недостатнє освітлення або надмірний шум);
- погані канали обміну інформацією.

Чинники особистого життя. Різні приватні події в житті також можуть бути причиною стресу. Позитивні життєві події, наприклад, підвищення по службі або значне збільшення доходу, також можуть викликати такий самий або навіть більший стрес.

Для студентів ЗВО можуть бути такі проблеми і труднощі [8]:

- недостатня кількість сну;
- нездані під час навчання і незахищені лабораторні роботи;
- велика кількість пропусків із якого-небудь предмету;
- погана успішність із певної дисципліни;
- перевантаження робочого часу студента;
- непорозуміння (може виникнути через відмінності між нормами неформальної групи і викладача);
- пропонувані студентів роботи;
- незадовільні умови проживання чи праці (температура приміщення, слабе освітлення, шум тощо).

Таблиця 1

Аналіз значущості проблем у загальній картині стресу студентів [6]

Проблема	Вибірка		Дівчата		Хлопці		p
	M	$\sigma$	M	$\sigma$	M	$\sigma$	
Суворі викладачі	5,37	2,38	5,32	2,30	5,42	2,46	0,612
Велике навчальне навантаження	6,77	2,43	6,74	2,37	6,82	2,49	0,683
Відсутність підручників	5,18	2,90	5,35	2,85	4,99	2,95	0,129
Незрозумілі, нудні підручники	5,04	2,78	5,04	2,89	5,03	2,70	0,944
Життя далеко від батьків	4,59	3,24	4,93	2,70	3,93	2,72	0,005
Невміння правильно розпорядитися обмеженими фінансами	4	2,63	4,21	2,62	3,77	2,62	0,038
Невміння правильно організувати свій режим дня	3,97	2,56	4,43	2,52	3,45	2,52	0,001
Нерегулярне харчування	4,78	2,89	5,37	2,84	4,12	2,81	0,001
Проблеми спільного проживання з іншими студентами	3,01	2,69	2,92	2,60	3,12	2,79	0,393
Конфлікт у групі	2,83	2,36	3,29	2,56	2,33	2,00	0,001
Зайве серйозне ставлення до навчання	4,00	2,65	4,26	2,60	3,71	2,68	0,043
Небажання вчитися або розчарування в професії	3,78	2,73	4,00	2,82	3,54	2,61	0,043
Незручність, сором'язливість	4,07	2,73	4,39	2,95	3,71	2,40	0,002
Страх перед майбутнім	4,84	2,96	5,44	3,05	4,17	2,71	0,001
Проблеми в особистому житті	3,81	3,06	4,25	3,14	3,32	2,91	0,001

З наведених у таблиці 1 даних випливає, що для більшості студентів, як юнаків, так і дівчат, найбільш стресові випадки пов'язані з навчанням (надмірне навантаження, вимогливі викладачі, недостатня кількість навчальної продукції, підручників тощо). Крім цього, для дівчат особливо вираженими в загальній картині стресу ситуаціями є страх перед майбутнім та проблеми, пов'язані з нерегулярним харчуванням, тоді як для хлопців вони статистично менш істотні ( $p < 0,001$ ).

Найменш стресовими для сучасних студентів є ситуації, пов'язані з конфліктами в групі, яких, можливо, зараз немає, та проблеми спільного проживання з іншими студентами.



Для дівчат значущість більшості проблем (пов'язаних із страхом перед майбутнім, життям далеко від батьків, невмінням розпоряджатися обмеженими фінансами, правильно організувати свій режим дня, нерегулярним харчуванням, зайвим серйозним ставленням до навчання, небажанням учитися або розчаруванням у професії, сором'язливістю та конфліктами у групі) статистично вища, ніж для хлопців ( $p < 0,001$ ).

Статистично не істотні відмінності в значущості проблем, пов'язаних безпосередньо з навчальними ситуаціями ( $p > 0,05$ ). Це означає, що вони найбільш стресогенні як для юнаків, так і для дівчат, і з однаковою частотою є джерелом їхніх стресів [6].

*Формування стресостійкості студентів в умовах дистанційного навчання.* В умовах онлайн-навчання студенти переживають відчуття напруги, невизначення, психологічного стресу, що вимагає від викладачів, батьків більшої уваги.

Психічне здоров'я студентів погіршилося з настанням пандемії. За даними Укрінформ, результати опитування, які провела Національна спілка студентів (NUS), такі: більшість респондентів констатувала, що на фоні коронавірусних обмежень, зокрема онлайн-навчання, вони переживають стан стресу, самотності, неспокою і депресії. Опитуванням охоплено 4 241 студент.

Обмеження взаємодії між студентами негативно вплинуло на молодих людей, через коронавірус деякі з них відчули себе самотніми.

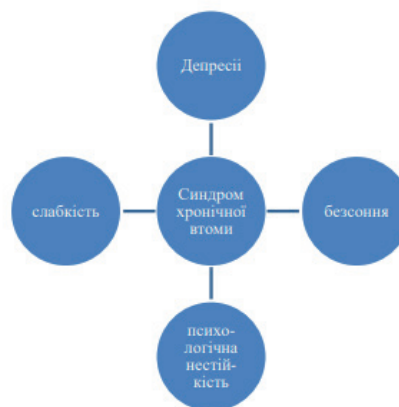
Які ж переваги технології дистанційного навчання? [9]

1. Більша гнучкість.
2. Відсутність поїздок на роботу та до школи.
3. Значна економія коштів.
4. Знижується психічне та фізичне навантаження.

До недоліків дистанційної освіти ми можемо віднести [9]:

1. Відсутній емоційний контакт.
2. Побутова одноманітність
3. Замало практики.
4. Погіршується зір.
5. Емоційне вигорання особистості.
6. Респонденти скаржаться на втому, перевантаження тощо.

Отже, можемо діагностувати «синдром хронічної втоми» як патологічний стан людини, що проявляється в безсонні, утомі, слабкості, різкому зниженні працездатності, пригніченості, психологічній нестійкості, депресивних станах. Причина цього стану полягає в недостатності спілкування, ізоляції, стресових ситуаціях (рис. 1) [10].



**Рис. 1. Негативні психо-фізіологічні реакції, викликані дистанційним навчанням**

На рисунку 2 подано психологічні проблеми, які виникають під час дистанційного навчання [10].



Рис. 2. Психологічні проблеми, спричинені дистанційним навчанням

Ось декілька порад для подолання стресу під час дистанційного навчання:

1. Скласти чіткий розклад/режим.
2. Організувати робочу зону.
3. Організувати форму.
4. Робити перерви.
5. Братися до виконання домашньої роботи доцільно не раніше, ніж за годину – півтори після закінчення уроків.
6. Знизити очікування і вимоги.
7. Мотивувати й помічати успіхи.

*Емпіричне дослідження стресостійкості студентів ЗВО.* Існує декілька видів емпіричного дослідження: якісне й кількісне.

У нашому випадку буде використано кількісне емпіричне дослідження, а саме – опитування в гугл-формах. Респондентами будуть студенти 2 курсу економічного факультету ЛНУ ім. Івана Франка спеціальностей «Менеджмент» та «Міжнародна економіка».

Для проведення дослідження на стресостійкість студентів ЗВО буде використано «Тест на визначення рівня стресу» (Ю. Щербатих). Його суть – визначити рівень стресу особи. Тест складається з декількох розділів, які відповідають за певну ознаку стресу. До кожної ознаки будуть подані стани, які можуть виникати в людини. Потрібно відповісти «Так» або «Ні» до кожного стану, відповідно до того, притаманний він особі чи ні.

Якщо студент обирає відповідь «Так», то йому треба записати кількість отриманих балів за відповідь. У кожному розділі кількість балів за відповідь різна. Якщо ж він вибере відповідь «Ні», то отримає 0 балів.

Отже, ознаки стресу та пов'язані з ними стани подано в таблиці.

Таблиця 1

Ознаки стресу та пов'язані з ними стани

Інтелектуальні ознаки	Поведінкові ознаки	Емоційні симптоми	Фізіологічні симптоми
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Негативні думки</li> <li>2. Неможливість зосередження</li> <li>3. Погіршення пам'яті</li> <li>4. Думання про проблеми</li> <li>5. Відсутність концентрації уваги</li> <li>6. Неможливість ухвалити рішення, складність вибору</li> <li>7. Порушення сну</li> <li>8. Часті помилки та неточності</li> <li>9. Неактивність, зволікання</li> <li>10. Порушення логіки, алогічне мислення</li> <li>11. Поквапні рішення</li> <li>12. Зменшення «поля зору»</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Зниження апетиту або переїдання</li> <li>2. Часті помилки під час виконання дій</li> <li>3. Дуже швидка або навпаки сповільнена мова</li> <li>4. Тремтіння голосу</li> <li>5. Конфліктування на роботі або в сім'ї</li> <li>6. Нестача часу</li> <li>7. Невстигання, зволікання</li> <li>8. Немотивація до зовнішнього вигляду, неохайність</li> <li>9. Непродуктивність діяльності</li> <li>11. Порушення сну/безсоння</li> <li>12. Часте куріння та вживання алкоголю</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Занепокоєння, підвищена тривожність</li> <li>2. Підозрілість</li> <li>3. Поганий настрій</li> <li>4. Часта туга, депресія</li> <li>5. Дратівливість, гнів</li> <li>6. Низька лабільність, байдужість</li> <li>7. Недоречний гумор</li> <li>8. Невпевненість у собі</li> <li>9. Незадоволення від життя</li> <li>10. Відчуженість, самотності</li> <li>11. Брак інтересу до життя</li> <li>12. Низька самооцінка, почуття провини або невдоволення собою чи своєю роботою</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Частий біль у різних ділянках тіла, головні болі</li> <li>2. Підвищення або зниження тиску</li> <li>3. Прискорений або неритмічний пульс</li> <li>4. Порушення травлення (закреп, діарея, підвищене газотворення)</li> <li>5. Порушення ритму дихання</li> <li>6. Напруженість у м'язовій системі</li> <li>7. Утомлюваність</li> <li>8. Алергія чи інші шкірні висипи</li> <li>10. Пітливість</li> <li>11. Збільшення або зменшення ваги тіла</li> <li>12. Зниження імунітету, нездужання</li> </ol>

Наприкінці тесту треба підсумувати всі набрані бали, щоб визначити рівень стресу відповідно до шкали розподілу балів. Максимальна сума балів може бути 66.

Шкала оцінки і характеристика:

- 1) 0–5 балів – відсутність стресу.
- 2) 6–12 балів – помірний стрес.
- 3) 13–24 балів – сильний стрес.
- 4) 25–40 балів – дуже сильний стрес, потрібна допомога психолога або психотерапевта.
- 5) 40 балів – найбільш небезпечна стадія стресу – виснаження запасів адаптаційної енергії.

*Дослідження чинників стресогенності та стресостійкості студентів в умовах дистанційного навчання.* Студент володіє великими ресурсами для власного розвитку, з-поміж яких – низка індивідуально-психологічних особливостей, що можуть ставати на заваді повноцінного вирішення основних завдань.

У переліку найважливіших проблем, з якими стикаються студенти під час навчання, – переживання екзаменаційних стресів. Ще одна проблема – різке збільшення обсягу інформації, якою повинна володіти людина. З цього виникає інформаційний стрес, бо інформація, яка надходить із масових джерел, здебільшого наповнена негативним змістом, викликає підвищене хвилювання та тривожні стани.

Проте дещо внесло свої корективи у звичний процес навчання студентів. Це коронавірусна криза. Її виникнення поставило перед студентством нові випробування. Найбільш значуще – зміна формату навчання з очного на дистанційне. Цей чинник тягне за собою дуже багато проблем, з якими може стикатися студент. Як уже відомо, найбільша проблема під час навчання – переживання екзаменаційних стресів. Але під час дистанційного навчання ця проблема стає більш серйозною.

Причинами цього є сама форма навчання, яка для багатьох досить стресова. Дистанційне навчання – це пора, коли студент проводить більшість свого часу, сидячи перед екраном комп'ютера в чотирьох стінах. Процес такого навчання максимально монотонний, бо кожен день минає майже ідентично: ти прокидаєшся, сидиш на заняттях, потім готуєшся до інших занять. Так і минає більше половини дня. Водночас усе це відбувається на одному місці – на стільці навпроти комп'ютера.

Ця монотонність тягне за собою негативні наслідки. Найбільш вагомий – моральна втомленість студента, яка впливає на погіршення настрою, зменшення продуктивності роботи, поступове зникання бажання робити будь-що.

Також у багатьох студентів через ту саму монотонність може розвиватися прокрастинація, тобто відкладання справ на завтра, що буде все більше і більше розвивати моральну втому студента, адже в нього буде все більше і більше ще не виконаних завдань та поступове зменшення продуктивності роботи.

По суті, це дорога в один кінець: або студент візьме себе в руки, впорається з усім, але через це буде максимально втомлений, або ж він утратить контроль над ситуацією і провалить екзаменаційну сесію, проте все одно буде втомлений, може, ще навіть більше, ніж за першого варіанту, у зв'язку зі стресами, що пов'язані з провалом сесії.

Але кожна медаль має дві сторони. Є такі студенти, для яких дистанційне навчання – це пора розквіту сил. Зазвичай вони не дуже люблять очне навчання, адже воно їх утомлює. З іншого боку дистанційне навчання – це період, коли підвищується продуктивність їхньої праці, з'являється більше часу і бажання виконувати завдання, які вони завжди відкладали в довгий ящик.

Також для багатьох такий період – можливість поєднувати навчання з роботою, бо дистанційне навчання забирає куди менше часу, ніж очне: не потрібно вставати з самого ранку, щоби встигнути приїхати на заняття; з'являється більше часу на сон, вивчення предметів; більше можливостей виділити якийсь час суто для себе, на відпочинок.

*Аналіз результатів емпіричного дослідження стресостійкості студентської молоді.* Отже, як уже згадано вище, ми опитали студентів 2 курсу економічного факультету ЛНУ ім. Івана Франка спеціальностей «Менеджмент» і «Міжнародна економіка». Для визначення рівня стресостійкості було вибрано «Тест на визначення рівня стресу» (Ю. Щербатих).

В опитуванні взяло участь 26 студентів, з-поміж яких – 17 дівчат, 9 хлопців. У таблиці 2 подано результати дослідження.

Таблиця 2

#### Результати опитування

	Мінімум	Максимум	Середнє
Стресостійкість	3	60	26,7

Відповідно до результатів можна зробити висновок, що значення рівня стресостійкості дуже коливається, адже мінімальна набрана кількість балів 3, а максимальна 60.

Проте середнє значення аж ніяк не може нас потішити, адже воно сягає 26,7 балів, що означає, що в середньому в студенти перебувають у стані сильного стресу, для подолання якого потрібно звернутися за допомогою до психолога або психотерапевта. Організм більшості вже дуже близький до межі можливостей чинити опір стресу.

Також важливо проаналізувати відповіді студентів на деякі стани. Дуже багато відповідей «Так» зібрав стан постійного і безплідного обертання думок навколо однієї проблеми, а саме 17 із 26. Що це значить? А відповідь лежить на поверхні: на носі екзаменаційна сесія. Як нам уже відомо, це потужний чинник стресу для будь-якого студента. Швидше за все студенти хвилюються щодо того, чи зможуть вони вдало скласти екзамени.

Наступний стан, який набрав дуже багато відповідей «Так», – стан зменшення задоволення від життя. Напевно, цей стан прямо пов'язаний зі станом постійного обертання думок навколо однієї проблеми, адже єдине, про що зараз думають студенти, – як вдало скласти екзамени. Також велику роль тут відіграє те, що під кінець семестру більшість студентів уже дуже виснажена, про що свідчить стан підвищеної стомлюваності, який набрав 17 відповідей «Так».

Не менш важливим станом є стан почуття відчуженості, самотності. Він набрав 16 відповідей «Так». Усі ми знаємо, що зараз у нас пора дистанційного навчання. Як уже згадано, це пора, коли студент проводить більше часу в чотирьох стінах перед екраном комп'ютера. Такий великий відсоток відповідей «Так» у принципі очікуваний, адже замість живого спілкування студенти лише вчаться і готуються до екзаменів перед комп'ютером.

*Змістовно-організаційні аспекти побудови програми формування стресостійкості у студентів в умовах дистанційного навчання.* В умовах пандемії та дистанційної освіти другий рік поспіль у школярів, студентів, учителів можуть виникнути проблеми з психічним здоров'ям: підвищена тривожність, депресія, стрес, страх.

Дослідження свідчать, що через закриття шкіл і перехід на дистанційну освіту діти та підлітки проводять більше часу в ізоляції, не бачать друзів, менше гуляють на вулиці, їхній психологічний стан погіршується. Згідно з американським дослідженням, більше 60% школярів і студентів відчували погане психічне здоров'я, а 80% – стрес, тривогу, смуток і самотність. Згідно з дослідженням, проведеним в університетах Нідерландів, через пандемію студенти відчують самотність, труднощі з приділенням уваги навчанню, мають поганий настрій.

Для того, щоб упоратися зі стресовими ситуаціями в період карантину та дистанційного навчання, Українська асоціація психологів радить адаптуватися до нової академічної реальності такими методами, як:

- емоційний інтелект;
- добробут тут і зараз;
- інноваційне навчання;
- взаємна підтримка.

*Емоційний інтелект.* Потрібно навчитися звертати увагу на свої емоції та переживання, відкрито висловлювати їх.

*Добробут тут і зараз.* Потрібно дотримуватися заходів карантину та соціальної дистанції, але не ізолювати себе від оточення: спілкуйтеся в інтернеті з друзями, обговорюйте навчальний процес у студентських чатах, організуйте розваги в інтернеті, приєднуйтеся до цікавих флешмобів.

*Інноваційне навчання.* Зосередьтеся на своєму академічному виборі та використовуйте карантинну перерву, щоб краще зрозуміти, що вам насправді подобається, які ваші цілі та ваша стратегія на майбутнє. Подбайте про комфортний особистий простір, організуйте своє робоче місце, навчіться домовлятися про спокій і тишу з родиною під час навчання. Створіть для себе тижневий розклад із правильно розподіленим навантаженням, використовуйте програми з календарними планами та виконуйте завдання разом, щоб не боятися, щось переплутати або забути. Іноді змінюйте свій звичний повсякденний ритм, щоб вийти з рутини і монотонного перебігу подій. Співпрацюйте з одногрупниками над виконанням завдань – це може зменшити навантаження на кожного та зробити навчання більш живим та емоційним.

*Взаємна підтримка.* Допмагайте одне одному: у навчанні, вирішуючи особисті, побутові проблеми. Будьте уважнішими до людей, поведінка чи емоційний стан яких викликає занепокоєння. Підтримуйте викладачів. Адже вони також відчують те саме, бо змушені адаптуватися до дистанційної освіти, опановувати нові навички та намагатися використовувати новітні технології. Обговорюйте проблемні моменти, пов'язані з навчанням, оцінюванням, уносьте пропозиції, виявляйте розуміння. Усе це надихне вчителів, спонукатиме їх до вдосконалення та дозволить вирватися з ізоляції за допомогою безшумного монітора.

Ви можете навчитися керувати стресом у три способи:

1. Звернутися до книг з управління стресом. Перевагою цього методу є те, що ви отримуете інформацію, коли це зручно для вас.

2. Пройти тренінги з управління стресом, опанувавши загальні й індивідуальні прийоми протистояння негативним проявам стресу.

3. Пройти діагностику зі стресостійкості й виробити свою програму найбільшої ефективності поводження за допомогою консультування. Позитивною рисою є суто індивідуальний підхід, вибір сприятливого часу для вас, збереження конфіденційності. Недолік – висока вартість цієї послуги.

Тож розглянемо методи формування стресостійкості докладніше.

1. *Аутогенна вправа* – психотерапевтичний метод, що забезпечує пацієнтам розслаблення м'язів, самонавіювання, розвиток концентрації та сили ідей, здатність керувати мимовільною увагою, розумовою діяльністю.

Основною частиною аутогенних вправ є щоденні психологічні вправи. Однак, щоб оволодіти ними та постійно використовувати з мінімальними витратами часу, потрібно спочатку вивчити підготовчі вправи: розслабити м'язи, розігріти тіло та кінцівки, виконати вправи на дихання. Психічну саморегуляцію опановують у процесі систематичних вправ, тому аутогенні вправи, як правило, – це вправи через навчання і вправи з кінцевим результатом дії на організм.

2. *Самопідготовка* – ефективний спосіб зміцнення психіки, що дає змогу підготувати людину до особливих умов, наприклад, пов'язаних із дистанційним навчанням. За допомогою аутотренінгу з'являються позитивні емоції, що запобігає роботі в стресових ситуаціях і поліпшує адаптацію до чинників професійної діяльності. Щоденне використання методу аутогенного тренування значно підвищує працездатність студентів.

3. *Медитація*. Усі варіанти медитаційної психотехніки по суті розподіляють на два види: медитація інсайту та медитація концентрації. Об'єктом уваги в медитації Сото Дзен є загальний зовнішній об'єкт (наприклад, квіти заспокійливого пейзажу). Для цього тибетські буддисти використовують мандалу – геометричну фігуру, у якій записані інші геометричні фігури, важливі з духовно-філософського погляду. Як об'єкти концентрації та звуків використовують чигрому барабанного бою – надам, тихо повторювані слова – мантри.

4. *Прогресивна релаксація*. Іноді її називають нервово-м'язовим або нав'язливим розслабленням. Прогресивне розслаблення допомагає в разі головних болів, мігрені. Ефекти ірраціональних спазмів і м'язової напруги можна зменшити або звести до мінімуму за допомогою регулярних інтенсивних вправ на розслаблення. Доведено, що це сприяє позитивній самооцінці в людей із негативною «Я-концепцією». Крім того, цим методом можна успішно лікувати депресію, тривожність і безсоння.

5. *Біологічний зворотний зв'язок* – це процес, за допомогою якого людина навчається впливати на фізіологічні реакції двох типів: які невіддільні контролю і які можна легко регулювати, але процес регуляції порушений через травму або хворобу. Об'єктом маніпуляції є суб'єктивні відчуття, фокус уваги, процес мислення. Біологічний зворотний зв'язок складається з трьох етапів: вимір фізіологічних параметрів, подолання результатів вимірювань у зрозумілій формі, зворотний зв'язок.

Фобії, тривожність, страх публічних виступів, порушення сну, потяг до алкоголю, наркотиків, депресія та гіперактивність у дітей коригують за допомогою біологічного зворотного зв'язку. Сексуальні розлади і заїкання також можна виправити за допомогою цього методу.

6. *Молитва*. Кардіолог Герберт Бенсон зробив висновок, що молитва викликає реакцію розслаблення. Бенсон назвав це «фактором віри». Помітні зміни у функційному стані мозку, зокрема в частотній структурі електроенцефалограми під час християнської молитви.

7. *Свідомість* – це фіксація уваги на реальному часі, тут і зараз. Протилежна ситуація – несвідоме – ігнорує сьогодення, оскільки фокус зосереджений на меті, а не на поточному досвіді. Найпоширенішим варіантом цієї техніки є концентрація на диханні (свідоме дихання). Свідомість використовують для лікування хронічного болю, псоріазу, тривоги. Зрозуміло, що в цьому випадку домінують знищить минулий досвід (почуття провини, докорів сумління, сорому) або страх перед майбутнім.

8. *Музика*. Звук впливає на фізіологічні та психологічні стани. «Білий шум», звуки природи використовують у техніках релаксації для усунення непотрібних звукових подразників. Музика – це ще одна форма впливу. Музика допомагає знизити кров'яний тиск, позбавити від депресії та підвищити самооцінку. На фізіологічному рівні сприяє насиченню тканин киснем, швидкому зростанню клітин.

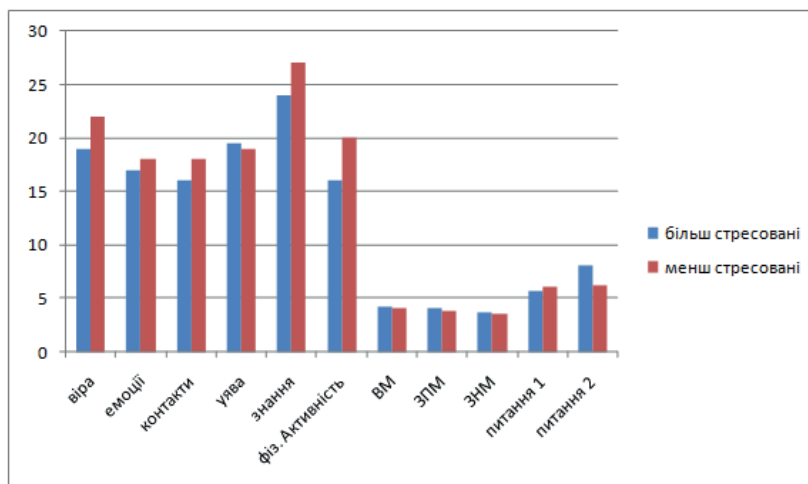
9. *Фізичні вправи*. Доведено, що інтенсивні фізичні вправи призводять до зменшення таких несприятливих станів, як тривожність, через пригнічення когнітивної та соматичної активності кори головного мозку. Отже, фізичні вправи позитивно впливають на психічний стан людини. Вони забезпечують життєвий тонус і це дає змогу людині більш ефективно керувати своїми емоціями, унаслідок чого зникають ознаки стресу, прояви депресивного стану, знижується тривожність. Крім того, втома ще зменшує прояв цих несприятливих станів.

**Застосування програми формування стресостійкості студентів і перевірка її ефективності.** Щоб вивчити особливості переживання стресу під час карантину в процесі онлайн-навчання студентів ЗВО, проведено емпіричне дослідження за участю 133 осіб віком від 17 до 32 років.

Проаналізувавши відповіді на запитання, чи відчували респонденти тривогу під час карантину, ми з'ясували, що переважна більшість (72%) відповіла «так».

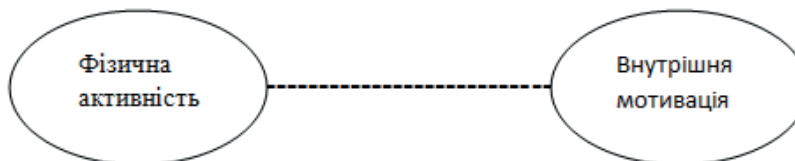
Результати очевидні, бо в подібній ситуації студенти раніше не перебували, не мали попереднього досвіду, поведінкових патернів та стратегій подолання.

Беручи за основу відповідь на запитання: «Наскільки стресовою є для Вас ситуація, пов'язана з карантинними обмеженнями?», ми здійснили порівняльний аналіз за t-критерій Стьюдента, де в першій групі студенти, які менше переживають стрес під час карантину, а в другій – ті, хто більше переживали стрес (див. рис. 3).



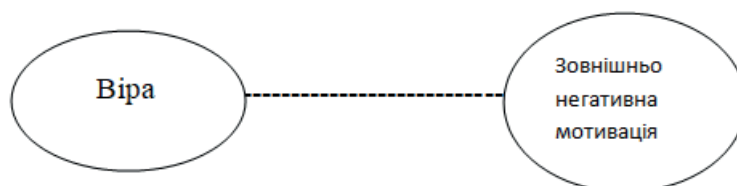
**Рис 3. Порівняльний аналіз діагностичних показників для осіб із різною інтенсивністю переживання стресу**

Під час проведення кореляційного аналізу встановлено, що респонденти роблять акцент на саморозвиток під час карантину ( $r = -0,373$  при  $p < 0,05$ ), а менше часу приділяють фізичній активності (див. рис. 4).



**Рис 4. Кореляційна плеяда за шкалою «Внутрішня мотивація»**

Відчуваючи тривогу за оцінки, студенти нівелюють будь-які види фізичного навантаження та тілесні практики, що можуть впливати на функціонування організму, не даючи йому ефективно відреагувати на стрес (див. рис. 5).



**Рис 5. Кореляційна плеяда за шкалою «Віра»**

Оскільки наші досліджувані – молодь, що належить до покоління Z (покоління Z відповідає терміну «Digital Native», діти техніки, особливо активні користувачі різноманітних інтернет-ресурсів і програм (ютуб, соціальні мережі та ін.) з різними прогресивними поглядами на речі та впровадженням новітніх технологій), то цікаво було дізнатися, наскільки формат дистанційного навчання їм до вподоби і чи хотіли б вони й далі навчатися в такій формі.

Не беручи до уваги те, що молодь полюбляє проводити весь час в інтернеті, більшість не віддала перевагу дистанційному навчанню (74%) і не хоче в майбутньому навчатися в такому режимі (81%).

Результати свідчать про те, що онлайн-навчання не до кінця інтегроване в життя молодої людини. Використання інтернет-ресурсів пов'язане здебільшого з особистісною сферою та розвагами.

Практичні рекомендації дотримання психологічних умов формування стресостійкості студентів ЗВО в навчальному процесі.

Час навчання студентів у ЗВО поділяється на такі періоди:

- адаптаційний (може тривати від початку навчання до закінчення першого курсу);

- постадаптаційний (період навчання на другому – четвертому курсах),
- завершальний (період навчання на випускному курсі) [13].

Під час кожного періоду студенти мають низку завдань, виконання яких пов'язане з подоланням стресових ситуацій.

В адаптаційному періоді студент вирішує такі завдання: адаптація до нового навчального середовища; адаптація до нового соціального середовища; адаптація до нового інформаційного та дидактичного простору; адаптація до нової системи соціальних цінностей і відповідальності [15].

У постадаптаційному періоді перед студентами постають вже такі завдання: успішне навчання; підтримання стосунків з іншими учасниками навчально-виховного процесу ЗВО; участь у позааудиторних заходах ЗВО; випробовування себе як фахівця.

На завершальному періоді студент виконує всі ті самі завдання, що й у попередньому, а також обирає місце працевлаштування або подальший сценарій навчання [15].

Під час адаптаційного періоду: знайомство з особливостями, історією ЗВО; згуртування студентської групи; консультування щодо особливостей навчальної діяльності; ознайомлення з вимогами фаху, який здобувають студенти; формування усвідомлення себе як майбутніх фахівців; підвищення стресостійкості [15].

Під час постадаптаційного періоду: аналіз динаміки навчальної успішності, за потреби – індивідуальна допомога; поліпшення мікроклімату у студентській групі; розвиток індивідуальних здібностей студентів, за потреби – консультування; діагностика та профілактика негативних психічних станів і девіантної поведінки.

Під час завершального: можливість реалізувати свої здібності, таланти; ознайомлення з ринком праці та можливостями подальшого навчання; прагнення працевлаштування, розвиток упевненості в собі [15].

Механізми формування та підвищення стресостійкості студентів на адаптаційному періоді запропоновано в таблиці 3.

Таблиця 3

#### Особливості застосування способів підвищення стресостійкості студентів у ЗВО

Способи підвищення стресостійкості	Ситуація для застосування	Хто може застосовувати	Форма здійснення	Зміст здійснюваного
Переживання власних відчуттів	Підвищена тривожність, хвилювання	Викладач, наставник	Розмова, тренінг	Віднайти ту частинку, де немає хвилювання, тривоги
Створення ресурсів	Відчуття нездатності виступити перед аудиторією	Викладач, наставник	Бесіда	Пригадати або створити в уяві ситуацію успіху
Жестикуляція	Невпевнена поведінка студента на занятті	Викладач, наставник	Мінітренінг	Пригадати ситуацію відчуття впевненості (радість, комфорту),
Швидка допомога	Поведінка із «зони максимуму» чи «зони мінімуму»	Викладач, наставник	Короткі завдання	Виконати нескладну дію для повернення його до реальності (Полічіть до 10 і навпаки. Знайдіть 5 кольорів у цій кімнаті й т.д.)
Перемкнись і зупинись	Скарги на хвилювання, неспокій	Психолог	Індивідуальне консультування	Навчання навичок психічної стійкості

Формування стресостійкості студентів здебільшого залежить від сприятливого мікроклімату в їхньому середовищі. У ЗВО формування позитивного мікроклімату в колективі залежить від спрямованості учасників; більшість зі студентів проживає у гуртожитку; у групі є ініціативні, комунікабельні особистості, які легко комунікують; із першокурсниками активно працюють студенти старших курсів, щоб залучити їх до культурного та суспільного життя факультету; працює куратор групи, який допомагає студентам долати період адаптації.

За висновками учених, одним із успішних механізмів формування стресостійкості студентів є отождолення себе з майбутньою професією, готовність до неї, розвинута здатність до професійної самопрезентації – здатність бути конкурентоспроможним під час улаштування на роботу та входження в професійну групу, що визначається високою самооцінкою, упевненістю в собі, почуттям особистого контролю, низькою соціальною тривожністю [10, с. 271].

**Висновки.** Стрес у студентів виявляється в основному на психологічному рівні: зниження працездатності, слабка концентрація уваги, пригнічений настрій, депресія. Значна кількість студентів схильна до стресових ситуацій. Вони не завжди вміють знайти вихід із непередбачуваної ситуації, відчувають тривожність, тому їм потрібно підвищувати рівень стресостійкості. Тому долати стресові ситуації і боротися зі стресом можуть допомагати викладачі, куратори.

Під час стресів, що є результатом умов життя, студентів потрібно змінити поведінку, думки, почуття на більш позитивні. Щоби зберегти своє психологічне здоров'я, потрібно мати високий рівень стресостійкості. Розглянуто методи боротьби зі стресом, способи підвищення стресостійкості, методи формування стресостійкості.

Досліджено чинники стресогенності та стресостійкості в умовах дистанційного навчання. Тут можна зробити висновок, що рівень стресу залежить від самого студента, а якщо точніше, то від його пристосованості до дистанційної форми навчання. Якщо він знає, як працює ця система, то може спокійно підлаштувати її під себе так, щоб йому було максимально комфортно. А якщо ж студент до цього не пристосований, то його можуть чекати досить серйозні проблеми.

**Перспективи подальших досліджень.** Проблема стійкості до стресу має велике значення, оскільки саме стійкість до стресу захищає людину від дезорієнтації та різноманітних розладів, закладає основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я та високої працездатності. Тому знання всіх цих методів та способів боротьби зі стресом надзвичайно важливе як для студентів, так і для викладачів.

### Література

1. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості : дис. д-ра психол. наук 19.00.01. Київ, 2009. 511 а.
2. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк, А. Ф. Косенко, Т. І. Кочергіна ; заг. ред. М. С. Корольчука. Київ : Фірма «Інкос», 2002. 272 с.
3. Жигайло Н., Харко Н. Онлайн-освіта: вимушена самоізоляція чи система отримання знань студентами закладів вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Вип. 8. С. 36–49.
4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
5. Філіпович А. Ю. Впровадження у навчальному процесі нових методів стресостійкості. *Науково-методичний збірник. Технології навчання*. 2017. Вип. 16. С. 109–117.
6. Дубчак Г. М. Аналіз навчального стресу студентів : гендерний аспект. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАНП України*. 2016. Т. VI. Вип. 12. С. 39–47
7. Лазарус Р. С. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження. *Емоційний стрес*. Л. : Знання, 1970. С. 289
8. Дьяченко М. І. Про підходи до вивчення емоційної стійкості. *Питання психології*. 1991. №1. С. 106–130.
9. Київський інститут бізнесу та технологій. Плюси і мінуси дистанційного навчання. <https://kibit.edu.ua/pljusi-i-minusi-distancijnogo-navchannja>.
10. Пітулей В. В. Особливості впливу дистанційного навчання на психіку студента та викладача. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал*. Острог : Вид-во НаУОА, 2021. № 12. С. 64–68.
11. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
12. Мартинюк І. А. Психолого-педагогічний супровід студентів під час навчання у ВНЗ : метод. посіб. Київ : НУБіПУ, 2016. 101 с.
13. Семиченко В. А. Психология социальных отношений : модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов. Київ : Магістр-S, 1999. 168 с
14. Психологія стресостійкості студентської молоді / Л. Афанасенко, І. Мартинюк, Л. Омельченко, А. Шамне, В. Шмаргун, С. Яшник ; за заг. ред. В. Шмаргуна. Київ : Видавничий центр НУБіП України, 2018. 198 с.



Отримано: 11 листопада 2021 р.

Прорецензовано: 26 листопада 2021 р.

Прийнято до друку: 26 листопада 2021 р.

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

viktoriia.kalamazh@oa.edu.ua

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-57-64

Черноус Т. Ю., Каламаж В. О. Музично-рухові засоби розвитку самоусвідомлення психоемоційних станів майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острого: Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 57–64.

УДК: 159.92

**Черноус Тетяна Юрївна,**

*здобувач третього (доктор філософії) рівня вищої освіти  
освітньо-наукової програми «Психологія»*

*Національного університету «Острозька академія»*

**Каламаж Вікторія Олегівна,**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри англійської мови та літератури  
Національного університету «Острозька академія»*

## МУЗИЧНО-РУХОВІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті розглянуто вплив музики та руху на розвиток складників емоційного інтелекту як важливого компонента загальної професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів. Означено актуальність завдання розвитку вміння розпізнавати власні психоемоційні стани у структурі емоційних компетенцій майбутніх учителів. Наведено дані емпіричного дослідження щодо динаміки трьох основних складників психоемоційного стану за опитувальником САН – самопочуття, активність, настрій – і суджень респондентів щодо важкості/легкості розпізнавати свої психоемоційні стани в результаті музично-рухової інтервенції, методичну базу якої ґрунтовано на принципах Орф-підходу. Отримані відомості вказують на позитивну динаміку основних складників психоемоційного стану внаслідок музично-рухового впливу, а також на позитивну динаміку щодо розпізнавання параметрів психоемоційного стану.*

*Результати емпіричного дослідження підтверджують доцільність залучення сучасних інноваційних підходів до процесу розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.*

**Ключові слова:** *музика, рух, емоційний стан, емоційний інтелект, учитель початкових класів.*

**Tetiana Yu. Chernous,**

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

**Viktoriia O. Kalamazh,**

*PhD in Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of English Language and Literature,  
The National University of Ostroh Academy*

## MUSIC AND MOVEMENT AS A MEANS OF DEVELOPING THE SELF-AWARENESS OF PSYCHO-EMOTIONAL STATES OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

*The article discusses the influence of music and movement on the development of the components of emotional intelligence as an important part of the general professional competence of future elementary school teachers. The urgency of the problem of developing the ability to recognize their own psycho-emotional states in the structure of emotional competence of future teachers is indicated. The data of empirical research on the dynamics of three main components of psycho-emotional state according to the SAN questionnaire – well-being, activity, mood and judgments of respondents on the difficulty / ease of recognizing their psycho-emotional states as a result of musical-motor intervention based on Orff approach are presented.*

*The methodical basis of the research was based on the principles of the integrative concept of the Orff Approach with the focus on the influence of music and movement as a unity that activates different areas of the senses. Empirical research shows a positive dynamic concerning the recognition of parameters of psycho-emotional states due to the influence of music and movement. This confirms the effectiveness of the influence of these factors in the development of personal and interpersonal components in the structure of emotional intelligence of future elementary school teachers. Under the constant influence of external and internal stressors of the teaching profession, which usually lead to a decrease in creative and reduced motor activity, the influence of music and movement promotes better awareness of one's own emotional states and is an effective mechanism that activates and trains nonverbal structures and reflection.*

*The findings of empirical research confirm that it is desirable to attract innovative modern approaches to the process of developing the emotional intelligence of future elementary school teachers.*

**Keywords:** *music, movement, emotional state, emotional intelligence, elementary school teacher.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку освіти формують нове бачення змісту професійних компетенцій майбутнього вчителя, спонукаючи до пошуку нових шляхів у їх становленні. Ці

питання привертають увагу наукової спільноти як в Україні, так і за кордоном. Мета сучасної освіти, відповідно до бачення Єврокомісії, ЮНЕСКО та Ради Європи, – «вчитися, аби бути, аби знати, аби діяти, аби жити разом». Сьогодні загальновизнано, що для сучасного вчителя вже не достатньо просто передавати знання, уміння та навички: «теоретичні засади підготовки вчителя, що ґрунтуються тільки на таких категоріях, як знання, уміння, навички, вже не задовольняють потреб сучасної школи» [12]. Інноваційний підхід до освіти й організації освітнього процесу на перший план виводить особистість, її потреби, цінності, мотивацію, самосвідомість тощо. Це підкреслює значення особистісних якостей учителя у структурі його педагогічних здібностей. Зокрема, сучасні дослідники зосереджують значну увагу на питаннях розвитку емоційного інтелекту, як важливого складника педагогічної культури, без якої неможливо подолати чимало сучасних професійних викликів перед представниками педагогічних професій. Якість процесів самоусвідомлення, управління настроєм, самомотивації та управління відносинами, що входять до складу емоційного інтелекту, насамперед залежить від уміння усвідомлювати власний емоційний стан. Це спонукає шукати ефективні шляхи формування цієї навички як складника процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті розвитку їхніх емоційних компетенцій, зокрема емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект розглядають як важливий особистісний ресурс, що допомагає майбутньому вчителю активувати власні адаптаційні можливості, формувати проактивність, професійну й особистісну гнучкість, розвивати вміння працювати в команді, вирішувати проблеми і знаходити творчі рішення. Відтак постає питання пошуку ефективних засобів і способів розвитку не лише інтелектуальної, а й психоемоційної сфер майбутніх учителів.

**Мета статті** – установити зв'язок між використанням мистецьких засобів впливу (їх музично-рухових складників) і динамікою психоемоційного стану, а також судженнями респондентів щодо важкості/легкості розпізнавання своїх психоемоційних станів (як компетенції емоційного інтелекту) у майбутніх учителів початкових класів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У структурі професійних компетенцій майбутнього вчителя початкових класів поряд зі спеціалізованими та дидактичними компетенціями науковці виокремлюють низку психологічних та особистісних компетенцій – зокрема тих, що стосуються питань самоусвідомленості, самооцінки та самоконтролю, адаптації, стійкості до стресу, мотивації, вирішення конфліктних ситуацій, комунікації як таких, що ґрунтуються на вмінні розпізнавати та керувати емоціями. Зокрема, концепція НУШ визначає провідну роль емоційного інтелекту в початковій школі, що спрямовує фокус уваги до питань розвитку емоційних компетенцій тих, хто впроваджуватиме цю концепцію в життя. З огляду на це, численні аспекти формування емоційних компетенцій майбутніх педагогів активно досліджують вітчизняні та закордонні науковці [15; 12; 8].

Згідно з професійним стандартом, що регулює вимоги за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [23], педагогічний працівник має володіти цілою низкою компетенцій, що передбачають відповідний рівень розвитку емоційного інтелекту, на базі якого формуються професійно-необхідні компетентності, зокрема емоційно-етична, психологічна, інклюзивна, здоров'язбережувальна, рефлексивна компетентність, а також компетентність педагогічного партнерства. Це підкреслює актуальність наукових праць щодо психолого-емоційних проблем учителів початкових класів та пошуку ефективних інструментів подолання кризових станів, пов'язаних із цим аспектом професійної діяльності.

Активно досліджують емоційний інтелект у дискурсах профілактики емоційного вигорання та пошуку ефективних шляхів відновлення й професійно-особистісного зростання [6; 1], життєздійснення [5] тощо. Загалом науковці одностайно вказують на тісний взаємозв'язок між формуванням педагогічних компетенцій та розвитком емоційного інтелекту, до функцій якого належить здатність розпізнавати емоційні стани та керувати ними як в особистісній, так і в міжособистісній сферах.

Формуванню емоційних компетенцій та їх місцю у структурі емоційного інтелекту майбутніх учителів приділяли значну увагу В. Носенко, І. Андреева, В. Зарицька, М. Шпак, які розглядали емоційний інтелект як чинник професійної діяльності, наголошуючи на формуванні емоційних компетенцій учителів та молодших школярів [18]. С. Дерев'яно аналізує емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища [4]. У цих дослідженнях формування емоційного інтелекту розглянуто в контексті вікових аспектів, професійного спрямування, успішності життєдіяльності вчителів, формування лідерських якостей і комунікативних здібностей тощо. Один із базових складників компетенцій емоційного інтелекту, відображених у всіх процесах особистісної та міжособистісної взаємодії, – здатність означувати свої емоційні стани. Це вміння є формоутворювальним елементом базових конструктів, що входять до складу таких компонентів емоційного інтелекту, як самопізнання, саморегуляція, мотивація, емпатія та соціальні навички. Нестача досвіду визначати свої психоемоційні стани впливає на рівень сформованості компетенції самоусвідомлення та відображається на регулятивній, контролювальній та адаптивній функціях емоційного інтелекту. Здатність означувати

свої емоційні стани – це складник таких психологічних компетенцій емоційного інтелекту, як самоконтроль, самоусвідомлення та самооцінка.

Значення музичного мистецтва як чинника розвитку емоційного інтелекту майбутніх вчителів розглядали вітчизняні науковці Т. Скорик, А. Міненко, Л. Ракітянська, В. Гриньова [3; 13] та ін. Т. Скорик та А. Міненко відзначають характерні особливості музичного мистецтва: впливати як на соматичний, так і на психічний стан людини, впливати на розвиток уваги, мислення, світосприйняття, викликати емоції та почуття, як пережиті раніше, так і нові [14]. Важливо зазначити, що ефект музичного впливу на емоції зумовлений не лише її здатністю втілювати та передавати емоційний заряд, а й дією окремих складників музичної тканини, як-от, ритм, мелодія та гармонія. З-поміж численних технологій розвитку емоційних компетенцій майбутніх учителів початкових класів згадані дослідники виокремлюють музикотерапію, ізотерапію, драма-терапію та психодраму як такі, що найбільше впливають на розвиток емоційного інтелекту.

З огляду на наявність музичного та рухового складника в усіх цих технологіях, а також ураховуючи значну роль тілесності у формуванні будь-якої психоемоційної реакції, вважаємо, що доцільно розглянути музичну та рухову діяльність як взаємопов'язані чинники, які динамізують формування певних емоційних компетенцій майбутніх учителів.

У процесі теоретичного аналізу встановлено, що мистецькі засоби (музика, танець, рух) можна розглядати як ефективний інструмент впливу на окремі компоненти емоційного інтелекту майбутніх фахівців-педагогів. Морально-естетичний та емоційний характер впливу мистецтва, музики та танцю надає їм особливу роль у процесі формування таких якостей особистості, як чуттєвість, чуйність, толерантність, здатність устанавлювати тісний емоційний зв'язок, емпатія, рефлексія, розуміння та контроль емоцій. Цінність мистецьких засобів, зокрема музики та руху, полягає в тому, що вони впливають як на свідомому, так і на підсвідомому рівні, на що вказують численні дослідження в галузі нейронауки. Праці Р. Заторре, П. Яната, А. Дамассіо та інших учених доводять активний вплив музики та руху на емоційний стан, рівень чуттєвості й активності, комунікацію, підтверджуючи її активну дію як на особистісну, так і на міжособистісну сфери [19; 20; 22]. Численні психотерапевтичні теорії звертаються до творчості як до джерела зцілення та повернення до власної природи через символи та несвідоме [7]. К. Юнг, Д. Віннікотт, Д. Стерн розглядають творчість, зокрема музику та рух, як інструменти, що здатні віддзеркалювати реальність і прокладати шлях до несвідомого. Ролло Мей описує творчий акт як інтенсивну зустріч між людиною та її світом. Ця зустріч стає можливою не лише завдяки творчому процесу як такому, а й завдяки свідомому фокусуванню на процесах самопостереження та рефлексії, що формують компетенції самоусвідомлення [9].

**Матеріали та методи дослідження.** Науковий пошук здійснено з огляду на дотримання вихідних теоретичних позицій, а також із використанням теоретичних та емпіричних методів наукового пізнання, що дало змогу визначити характерні особливості взаємозв'язку між музично-руховою інтервенцією, заснованою на методиці Орф-підходу, та зміною психоемоційного стану респондентів. Також визначено певні дієві чинники музично-рухового впливу, що сприяли підвищенню рівня самоусвідомлення та саморозуміння поточного стану респондентів у контексті формування емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів.

Методика проведення емпіричного дослідження базована на зіставленні результатів оцінювання власного самопочуття, настрою та активності респондентів, а також їхнього рівня самоусвідомлення свого психоемоційного стану на початку та наприкінці майстер-класу з активного музикування за методикою Орф-підходу.

Для фіксації змін психоемоційного стану респондентів використовували вимірні шкали САН, які є одним з ефективних способів визначення самопочуття, настрою і загальної активності [16]. Мета застосування цієї методики – експрес-оцінка стану досліджуваних до та після музично-рухової інтервенції. Методичну основу музично-рухової інтервенції побудовано за принципами Орф-підходу [21] з акцентом на інтеграційність музичного впливу, що органічно поєднує музичний і руховий компоненти, які сукупно потужно впливають на психоемоційну сферу завдяки мультисенсорності. Як відомо, тест САН містить тридцять пар протилежних характеристик, за допомогою яких досліджувані оцінювали себе на момент проходження тесту. Кожна пара – це шкала, на якій потрібно було зазначити ступінь вираженості певної характеристики свого стану. Друга частина опитування містила запитання щодо оцінювання рівня легкості/важкості визначити психоемоційні та рухові параметри на момент тестування. Проведено порівняльний аналіз результатів зміни психоемоційних характеристик. Для перевірки результатів тестування був обчислений t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок за кожним параметром.

Емпіричний складник, що вміщував дослідження рівня легкості/важкості визначити психоемоційні та рухові параметри, ґрунтований на шкалі Лайкерта. Респондентам було запропоновано оцінити рівень легкості/важкості під час первинного та повторного тестування.

Основа музично-рухової інтервенції, побудованої за методичними принципами Орф-підходу, мала на меті творчу взаємодію учасників та створення імпровізаційної моделі комунікативного танцю. Структурна модель майстер класу містила:

1. Вступ – розминка, вільний рух із фокусуванням респондентів на властивостях за категоріями Потік, Час, Вага та Простір.

2. Основна частина:

– презентація концепції – представлення музичних та рухових елементів комунікативного танцю;  
– розроблення концепції – робота з окремими елементами Орф-моделі, музична та рухова імпровізація, індивідуальна робота, робота малих груп;  
– формування загальної структури комунікативного танцю з елементами імпровізації – груповий формат.

– представлення танцю.

3. Завершення – рефлексія процесу та рухове завершення вільною імпровізацією з послідовним фокусуванням на категоріях Потік, Час, Вага та Простір.

Дослідження проведено зі студентами спеціальності «Початкова освіта» Національного університету «Острозька академія» та Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського в онлайн-форматі. Опитано 28 здобувачів віком від 18 до 21 року, з них – 27 дівчат, 1 хлопець.

Щоб інтерпретувати результати опитування, ми орієнтувалися на те, що показники нижчі за 4 бали свідчать про поганий результат, а вище 4 балів – сприятливий стан (під час обрахунку результатів сирі дані переводили за 7-бальною шкалою так, що позитивний стан – це вищі бали, а негативний – нижчі).

Згідно з методикою САН, самопочуття – це комплекс суб'єктивних відчуттів, що відображають ступінь фізіологічної та психологічної комфортності стану людини, напрям думок, почуттів тощо. Активність розглядають як динамічну характеристику щодо взаємодії людини з навколишнім середовищем. За цим параметром людина може бути інертною, пасивною, спокійною, ініціативною, активною тощо. Настрій – порівняно тривалі, стійкі стани людини, які можна подати як: 1) емоційний фон (піднесений, пригнічений), тобто бути емоційною реакцією на безпосередні наслідки конкретних подій, на їх значення для суб'єкта в контексті загальних життєвих планів, інтересів і очікувань; 2) як стан (нудьга, сум, туга, страх, захопленість, радість, захоплення та ін.). Настрій, на відміну від почуттів, завжди спрямований на той чи той об'єкт і проявляється в особливостях емоційного відгуку людини на будь-які дії.

Зважаючи на отримані бали за шкалами САН, ми розрахували середнє арифметичне значення за методикою загалом. Воно становить 4,79 б. на початку заняття та 5,77 б. під час повторного тестування наприкінці заняття; різниця 0,98 б. свідчить загалом про значні позитивні зміни у психоемоційному стані досліджуваних.

За результатами зіставлення показників шкал згідно з методикою ми окремо розрахували середні групові показники самопочуття, активності та настрою, різницю в зіставленні результатів первинного та повторного тестування. Окремо за кожною шкалою був розрахований t-критерій Стьюдента.

Таблиця 1

Середні групові показники самопочуття, настрою, активності

Опитування САН	первинне опитування, M1	повторне опитування, M2	t-критерій Стьюдента	Різниця Δ
самопочуття	4,57	5,74	0,000	1,17
активність	4,33	5,46	0,000	1,13
настрій	5,47	6,09	0,018	0,62

Під час аналізу функційного стану досліджуваних взято до уваги не лише значення окремих показників, але і їх співвідношення. Якщо людина не перевтомлена, то оцінки активності, настрою і самопочуття в цьому випадку найчастіше збігаються. Наростання втоми змінює співвідношення між цими показниками через те, що показники самопочуття і активності падають у порівнянні з настроєм. Така тенденція й була зафіксована в нашому дослідженні.

За аналізом результатів первинного та повторного тестування, поданого на рис. 1, відзначаємо зростання показників, що свідчить про поліпшення самопочуття та настрою, а також підвищення рівня загальної активності. Також у повторному тестуванні відзначаємо зменшення різниці між показниками самопочуття, активності та настрою, що свідчить про зниження загального відчуття втоми. На фоні загального зростання всіх показників це вказує на більш сприятливий функційний стан респондентів.

Під час первинного тестування середні показники активності (таблиця 2) нижчі за середні показники настрою і самопочуття. Водночас за показником активності респонденти найнижче оцінювали себе за шкалами «Бажання відпочити/бажання працювати» (M1=2,54), «Сонливий/Збуджений» (M1=3,36), «Думати важко/думати легко» (M1=3,86). Однак респонденти оцінювали себе переважно як діяльних, небайдужих, спокійних: «Бездіяльний/діяльний» (M1=5,21), «Байдужий/захоплений» (M1=5,04), «Спокійний/

схвильований» ( $M_1=5,18$ ). Звертає увагу доволі посередня оцінка респондентів за шкалами «Розсіяний/уважний» ( $M_1=4,39$ ) та «Повільний/швидкий» ( $M_1=4,14$ ).



Рис. 1. Зведена діаграма співвідношення показників САН

Середній показник активності під час повторного тестування вказує на загальне підвищення рівня активності респондентів, але водночас його результати найнижчі в порівнянні з показниками настрою і самопочуття. Під час первинного тестування найбільший показник був за шкалою «Бездіяльний/діяльний» ( $M_1=5,21$ ), під час повторного – за шкалою «Байдужий/захоплений» ( $M_2=6,0$ ), що свідчить про зростання рівня зацікавленості, емоційного занурення, що характерно для стану творчого натхнення. Факт емоційного збудження також засвідчено за шкалою «Спокійний/схвильований» ( $M_1=5,18$ ;  $M_2=5,11$ ).

Під час повторного тестування найнижчу кількість балів отримано за шкалою «Бажання відпочити/бажання працювати» ( $M_2=4,43$ ). Аналізуючи співвідношення балів за шкалами «Бажання відпочити/бажання працювати» ( $M_2=4,43$ ) та «Байдужий/Захоплений» ( $M_2=6,00$ ) у повторному тестуванні, можемо констатувати наявність високого рівня зацікавленості, поліпшене фокусування уваги на фоні значного поживлення, прискорення та збудження: «Малорухливий/рухливий» ( $M_2=6,04$ ), «Повільний/швидкий» ( $M_2=5,36$ ), «Сонливий/збуджений» ( $M_2=5,21$ ), зменшення відчуття втоми та поліпшення функційного рівня респондентів.

Таблиця 2

Середні показники за шкалою «Активність»

№	Активність	Первинне опитування, $M_1$	Повторне опитування, $M_2$	t-критерій Стьюдента	Різниця $\Delta$
3	Пасивний/активний(+)	4,89	6	0,00	1,11
4	Малорухливий/рухливий(+)	4,71	6,04	0,00	1,33
9	Повільний/швидкий(+)	4,14	5,36	0,01	1,22
10	Бездіяльний/діяльний(+)	5,21	5,86	0,05	0,65
15	Байдужий/захоплений(+)	5,04	6,04	0,01	1
16	Спокійний(+)/схвильований	5,18	5,11	0,87	-0,07
21	Сонливий/збуджений(+)	3,36	5,21	0,00	1,85
22	Бажання відпочити/бажання працювати(+)	2,54	4,43	0,00	0,1
27	Думати важко/думати легко(+)	3,86	5,36	0,00	1,5
28	Розсіяний/уважний(+)	4,39	5,21	0,04	0,82
	Середнє значення	4,33	5,46	0,000	1,13

За показником самопочуття під час первинного тестування респонденти загалом оцінюють себе позитивно за більшістю шкал, найвище – за шкалою «Здоровий/хворий» ( $M_1=5,93$ ), однак звертає увагу відчуття стомленості учасників, про що свідчить доволі низька середня оцінка за шкалою «Відпочилий/стомлений» ( $M_1=3,21$ ), а також за шкалою «Свіжий/виснажений» ( $M_1=4$ ). Шкала «Працездатний/розбитий» ( $M_1=4,93$ ) та інші шкали, значення яких перебувають у середньому діапазоні, свідчить про цілком функційний стан респондентів.

Під час повторного опитування середнє значення за показником самопочуття становило 5,76 б., що вказує в загальному на поліпшення самопочуття респондентів. Різниця між первинним та повторним опитуванням – 1,19 б. Найвищий показник у повторному тестуванні був за шкалою «Самопочуття добре/самопочуття погане» ( $M_2=6,36$ ). Учасники характеризували себе як бадьорих, сповнених сил, працездатних. За шкалами «Відпочилий/стомлений» ( $M_1=3,21$ ;  $M_2=5,36$ ) та «Свіжий/виснажений» ( $M_1=4$ ;

M2=5,68) відзначаємо найбільшу різницю в зростанні показників, що може свідчити про ресурсність механізмів впливу музики та руху саме на ці параметри. У загальному середній показник самопочуття змінився найбільше. Різниця між первинним і повторним тестуванням за параметрами становить 1,17 б.

Таблиця 3

Середні показники за шкалами «Самопочуття»

№	Самопочуття	Первинне опитування, M1	Повторне опитування, M2	t-критерій Стьюдента	Різниця Δ
1	Самопочуття добре(+)/самопочуття погане	4,75	6,36	0,00	1,61
2	Почуваюся сильним(+)/почуваюся слабким	4,64	5,82	0,00	1,18
7	Працездатний(+)/розбитий	4,93	5,82	0,02	0,89
8	Сповнений сил(+)/знесилений	4,57	5,68	0,00	1,11
13	Напружений(+)/розслаблений	4,61	5,61	0,03	1
14	Здоровий(+)/хворий	5,93	6,35	0,07	0,42
19	Відпочилий(+)/стомлений	3,21	5,36	0,00	2,15
20	Свіжий(+)/виснажений	4	5,68	0,00	1,68
25	Витривалий(+)/утомлений	4,68	5,25	0,24	0,57
26	Бадьорий(+)/млявий	4,36	5,68	0,01	1,32
	Середнє значення	4,57	5,74	0,000	1,17

Аналізуючи параметри показників настрою, відзначаємо, що вони, як порівняти з показниками активності та самопочуття, зазнали найменших змін, що достатньо типово для цього показника. За показниками всіх шкал респонденти оцінюють себе позитивно, найвищу кількість балів у первинному тестуванні отримано за шкалою «Задоволений/незадоволений» (M1=5,75), «Життєрадісний/Похмурий» (M1=5,71), «Щасливий/нещасливий» (M1=5,64). Після повторного тестування відзначаємо зростання показників за більшістю шкал, окрім винятком «Спокійний/стурбований», де простежуємо незначне зниження показника. Найбільші показники різниці засвідчено за шкалами «Веселий/сумний» (Δ=1,11) та «Добрий настрій/поганий настрій» (Δ=1,07). Згідно з аналізом за t-критерієм Стьюдента зміни показників саме за цими шкалами статистично значущі, бо їх результат перебуває в проміжку менше 0,05.

Таблиця 4

Середні показники за шкалами «Настрій»

№	Настрій	Первинне опитування, M1	Повторне опитування, M2	t-критерій Стьюдента	Різниця Δ
5	Веселий(+)/сумний	5,18	6,29	0,00	1,11
6	Добрий настрій(+)/поганий настрій	5,25	6,32	0,01	1,07
11	Щасливий(+)/нещасливий	5,64	6,21	0,10	0,57
12	Життєрадісний(+)/похмурий	5,71	6,25	0,15	0,54
17	Захоплений(+)/сумовитий	5,61	6,04	0,17	0,43
18	Радісний(+)/печальний	5,36	6,11	0,03	0,75
23	Спокійний(+)/стурбований	5,21	5,14	0,86	-0,07
24	Оптимістичний(+)/песимістичний	5,43	6,18	0,01	0,75
29	Сповнений сподівань(+)/розчарований	5,54	5,96	0,24	0,42
30	Задоволений(+)/незадоволений	5,75	6,43	0,04	0,68
	Середнє значення	5,47	6,09	0,018	0,62

Після тестування за методикою САН респондентів просили визначити, наскільки легко/важко їм було окреслити свої психоемоційні параметри та параметри власного руху за шкалою Лайкерта від 1 до 5, що відповідали: 1 – легко; 2 – не важко; 3 – помірно важко; 4 – важко; 5 – дуже важко. За результатами зіставлення первинного та повторного опитування встановлено різницю в ступені легкості/важкості визначити ті чи ті показники психоемоційного стану, що свідчить про динаміку рівня їх усвідомленості.

Результати щодо легкості/важкості визначити показники свого психоемоційного стану за методикою САН засвідчили, що під час первинного опитування 21% респондентів було важко визначитися, 57% відмітили помірне значення важкості, 18% вказали, що не відчували важкості, та 4% зазначили, що їм було легко визначитися. Тобто лише 22% респондентів указують на легкість цього завдання. Під час повторного опитування кількість респондентів, яким було важко відповідати на питання, зменшилася з 21% до 4%, кількість респондентів, для яких було помірно важко визначитися, зменшилася з 57% до 28%, відсоток тих, хто не відчував важкості, збільшився з 18% до 61%, також збільшився відсоток тих, хто вважав це завдання легким, – з 4% до 7%. Загалом під час повторного опитування 68% респондентів зауважили, що завдання було виконати легко й не важко.

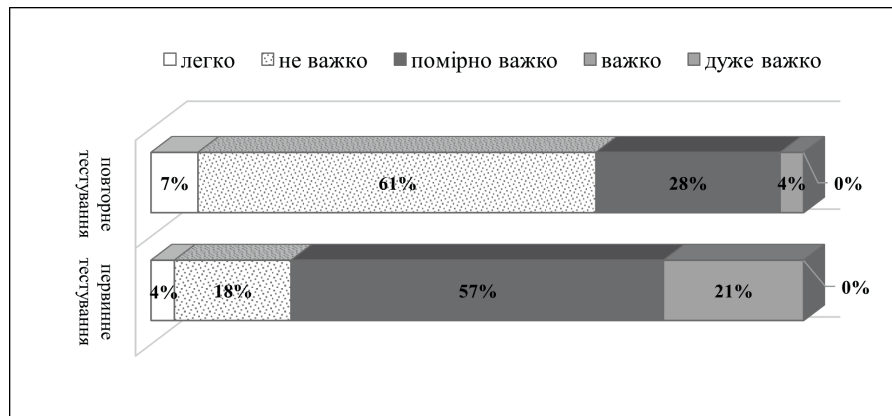


Рис 2. Визначення ступеню легкості/важкості ідентифікації психоемоційного стану

За результатами визначення рівня легкості/важкості завдання можемо проаналізувати рівень усвідомленості респондентів щодо параметрів, визначеними в опитуваннях.

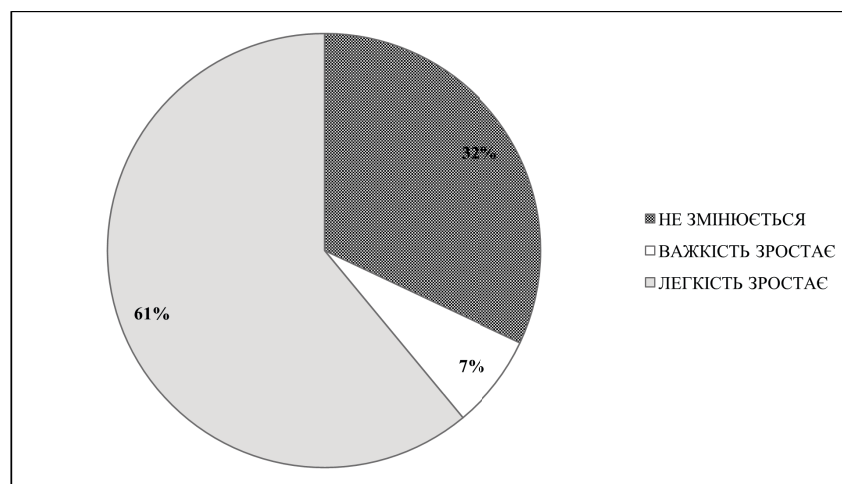


Рис 3. Динаміка зміни показників рівня важкості/легкості визначити психоемоційний стан

За визначеннями параметрів САН, 32% респондентів не відзначають істотних змін у рівні важкості завдання, 7% указують на підвищення рівня важкості, проте 61% указує на відносне полегшення.

**Висновки.** Аналіз наукових поглядів на проблему формування емоційного інтелекту як професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів дає змогу стверджувати, що доцільно залучати сучасні інноваційні підходи, зокрема інтеграційну концепцію Орф-підходу, яка пропонує широкі можливості в застосуванні музичних та рухових засобів, як ефективні інструменти, що сприяють розвитку складників емоційного інтелекту. Ефективність впливу запропонованих музичних і рухових засобів теоретично обґрунтовують і підтверджують практичні напрацювання у відповідних галузях психотерапії, зокрема танцювально-рухової та музичної терапії. У процесі формування емоційних компетенцій майбутніх учителів ефективно використовувати ці засоби за умови адаптації цих інструментів до потреб навчального процесу та спрямування роботи в напрямку формування емоційних компетенцій, що становитимуть основу майбутніх професійних компетенцій.

Результати дослідження підтверджують ефективний вплив музики та руху на емоційний стан, рівень активності та настрою. Також зафіксовано підвищення рівня усвідомленості свого психоемоційного стану респондентів, що безумовно впливає на розвиток емоційного інтелекту.

Загалом результати емпіричного дослідження вказують на позитивну динаміку впливу музики та руху на зміну психоемоційного стану. Фокусування респондентів на якостях власних проявів (музичних і рухових) сприяє самоусвідомленню.

Використання музики та руху спонукає самоактуалізацію особистісних проявів, що впливає на рівень самоусвідомлення респондентів.

За умови постійного впливу зовнішніх і внутрішніх стресогенних чинників професії викладача, які зазвичай призводять до зниження творчої та зменшення рухової активності, вплив музики та руху:

- сприяє кращому усвідомленню власних емоційних станів;
- є дієвим механізмом, що активує та тренує невербальні структури та рефлексію.

Використання інтегративної концепції Орф-підходу, що органічно поєднує музику та рух, надає більш потужного значення творчим інструментам завдяки мультисенсорному впливу на емоційні компоненти емоційного інтелекту. **Перспективи подальших досліджень** убачаємо у формування теоретико-емпіричного обґрунтування механізмів впливу музичних та рухових засобів на структурні компоненти емоційного інтелекту з урахуванням професійної спрямованості компетенцій майбутніх учителів початкових класів.

### Література

1. Гандзілевська Г. Б., Кондратюк В. В. Ресурси та бар'єри інформаційно-психологічної безпеки вчителів початкових класів в умовах онлайн-навчання: резилієнс підхід. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2021. № 12. С. 35–40.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гуменецької. Харків : Віват, 2020. 512 с.
3. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Харків : Основа, 1998. 300 с.
4. Дерев'яно С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 2009. 20 с.
5. Карпенко Є. Емоційний інтелект у дискурсі життєздійснення особистості : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 436 с.
6. Котик Т. Емоційний інтелект учителів початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2020. № 23. С. 14–19.
7. Львов О. Творчість як символічна мова несвідомого. *Простір арт-терапії* : збірник наукових праць. 2020. Вип. 1 (27). С. 23–39.
8. Матласевич О. В. Психологія розвитку педагогічних здібностей у контексті культурно-історичної парадигми українських вищих навчальних закладів XVI–XVIII століття : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 576 с.
9. Мей Р. Мужество творить. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2012. 160 с.
10. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : Вища школа, 2003. 126 с.
11. Павлік Ю. Г. Кінестетична емпатія як феномен тілесності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2011. № 2(94). С. 55–57.
12. Плиська Ю. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: тенденції розвитку : монографія. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. 408 с.
13. Ракітянська Л. Емоційний інтелект як особистісний чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка». Серія: «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 1 (157). С. 162–165.
14. Скорик Т. В., Міненко А. Емоційний інтелект як основа професійної успішності майбутнього вчителя початкових класів. *Професійна успішність педагогічного працівника як основа менеджменту якості освітнього процесу* : зб. матеріалів четвертих всеукр. пед. читань, присвячених 80-річчю з дня народження Лідії Кондрашової. Черкаси : ФОП Горієнко Є. І., 2019. С. 317–320.
15. Сухопара І. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 111–122.
16. Сборник психологических тестов. Часть I : пособие / сост. Е. Е. Миронова. Минск : Женский институт ЭНВИЛА, 2005. 155 с.
17. Чайклин Ш., Вангрувер Х. Искусство и наука танцевально-двигательной терапии: Жизнь как танец. Изд. 2. Москва : Когито-Центр, 2017. 419 с.
18. Шпак М. М. Психологічні механізми розвитку емоційного інтелекту. *Наука і освіта*. 2014. № 5. С. 104–109.
19. Zatorre R. Music, the Food of Neuroscience? *Nature*. 2005. Vol. 434. P. 312–315.
20. Janata P., Reisberg D. Response-Time Measures as a Means of Exploring Tonal Hierarchies. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*. 1988. Vol. 6. No. 2. P. 161–172.
21. Hartmann W., Haselbach B. The Principles of Orff-Schulwerk. *The Orff Echo*. 2018. Vol. 52(1). P. 8–12.
22. Habibi A., Damasio A. Music, Feelings, and the Human Brain. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*. 2014. 24(1). P. 92–102.
23. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» від 23.12.2020 : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 2736-20. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>.



Отримано: 20 грудня 2021 р.

Прорецензовано: 28 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 28 грудня 2021 р.

e-mail: m\_kulakova@ukr.net

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-65-69

Кулакова Л. М. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах освітньо-виховного процесу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 65–69.

УДК: 159.922.73:316.61

**Кулакова Лариса Миколаївна,**  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри вікової та педагогічної психології  
Рівненського державного гуманітарного університету

## ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування соціальної компетентності молодших школярів. Розглянуто формування соціальної компетентності школярів. Розкрито різні підходи до трактування визначення складників поняття «соціальна компетентність». Здійснено структурний аналіз соціальної компетентності та визначено її компоненти. Визначено ознаки та рівні сформованості соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку. З'ясовано, що молодший шкільний вік – це період, який вважають сензитивним для формування соціальної компетентності, оскільки важливою його особливістю є зміна соціальної позиції дитини, коли вона розширює і поглиблює систему відносин із навколишньою дійсністю. Установлено, що формування соціальної компетентності відбувається в процесі соціально значущої діяльності, зокрема, під час освітньо-виховного процесу в школі.

**Ключові слова:** компетентність, соціальна компетентність, молодший шкільний вік, структура соціальної компетентності, компоненти соціальної компетентності, рівні розвитку соціальної компетентності.

**Larysa M. Kulakova,**  
PhD in Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Developmental and Educational Psychology Department,  
Rivne State University of the Humanities

## FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROCESS

The article substantiates the relevance of the problem of developing the social competence of junior. The most recent scientific psychological and pedagogical research on the problem is analysed. The etymology of the concept of «competence» and «social competence» is clarified. Different approaches to the interpretation of the definition of the components of the concept of "social competence" are revealed. The structural analysis of social competence is carried out and its components are defined. The signs of socially competent junior schoolchildren are determined. The levels of formation of social competence of primary school students (cognitive, motivational, pragmatic) are analyzed and the main characteristics of each of them are analyzed. It was found that the primary school age is a period that is considered sensitive for the formation of social competence, as its important feature is the change of social position of the child, when it expands and deepens the system of relations with the surrounding reality. The article considers the issue of formation of social competence of junior schoolchildren. It is established that the formation of social competence occurs in the process of socially significant activities, in particular, during the educational process at school. The role of modern primary school in the development of a child's personality is justified.

The article presents the results of diagnosing the levels of social competence of junior schoolchildren. In particular, it was found that the majority of the surveyed primary school students have an middle level of social competence. According to the results of the research, the main types and forms of work on the formation of social competence of junior schoolchildren in the educational process are formulated. The prospects of further research on the problem raised in the article are formulated.

**Keywords:** competence, social competence, the primary school age, structure of social competence, components of social competence, levels of social competence.

**Постановка проблеми.** Ураховуючи реалії сьогодення, розвиток соціальної компетентності в дітей – актуальна соціальна та психолого-педагогічна проблема. Адже низька соціальна компетентність наразі виявляється в різних царинах суспільного життя. Про це свідчить зростання кількості випадків судових тяганин, громадських конфліктів, випадків вербального та фізичного насилля, асоціальної поведінки і т. ін. Саме тому на сучасному етапі соціально-економічних перетворень у державі перед освітньою галуззю постає завдання не лише надати учням певний рівень знань, умінь і навичок із окремих навчальних дисциплін, але й забезпечити здатність адаптуватися в сучасному соціумі, досягати соціально важливих цілей, ефективно взаємодіяти з іншими людьми та вирішувати життєві проблеми.

Компетентність – це результат оволодіння знаннями, навичками, уміннями, досвідом, що виявляється в здатності ухвалювати обґрунтовані та відповідальні рішення в проблемних ситуаціях. Поняття «соціально-альний» означає зв'язок із суспільством та соціальну взаємодію з ним. Відповідно, соціальну компетентність розглядають як взаємозв'язок процесів соціалізації та індивідуалізації, що забезпечують розвиток і саморозвиток особистості [13].

Молодший шкільний вік – один із найважливіших етапів у розвитку особистості, її соціалізації та формуванні соціальної компетентності.

Н. Токарева й А. Шамне вважають, що в цей віковий період «відбувається змінення образу і стилю життя: нові вимоги відповідно до нової соціальної (статусної) ролі – учня, принципово новий вид діяльності – навчання (основою якого є пізнавальний інтерес)» [14, с. 167]. Тому саме школа на сьогодні покликана стати чинником розвитку особистості дитини. Новий стандарт початкової освіти передбачає формування в учнів ключових компетентностей, таких як загальнокультурна, інформаційна, комунікативна, соціальна, здоров'язбережувальна, навчальна, громадянська.

У молодшому шкільному віці в учнів відбуваються зміни в мотиваційній, когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, у способах взаємодії з оточенням, у розвитку морального, інтелектуального та фізичного аспектів. Також відбувається становлення довільності психічних процесів, процесів суспільності мотивів, починає проявлятися емоційний відгук на виховні впливи. Провідним видом діяльності молодшого школяра є навчання, у процесі якого відбувається засвоєння нових знань, набуття умінь і навичок, накопичення відомостей про довколишню дійсність, природу та суспільство. Ієрархія мотивів та способів поведінки в цьому віці ще не сформована, що дає змогу якомога ефективніше впливати на процес розвитку соціальної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Структура, компоненти й особливості формування соціальної компетентності молодших школярів розглянуто в працях О. Галакової [3], С. Данилейко [5], І. Маслової [10], О. Ніколаєску [11], О. Юрченко [15] та ін. У наукових публікаціях В. Березан [1], М. Гончарової-Горянської [4], В. Коваленко [6], Л. Лепіхової [8], С. Литвиненко [9] досліджено різні аспекти соціально-педагогічної роботи зі школярами.

**Мета і завдання дослідження.** Проаналізувати сутність поняття «соціальна компетентність молодшого школяра», узагальнити власне визначення його змісту й обґрунтувати структуру, ознаки та рівні сформованості соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «соціальна компетентність» інтегрує терміни «соціальний», що походить від латинського слова «socialis» – товариський, суспільний, той, що належить суспільству, пов'язаний із життям та стосунками людей у суспільстві [2], та «compete», тобто досконале володіння справою, знаннями. Поняття «соціальна компетентність» увів до наукового обігу німецький учений Г. Рот, який уважав її одним із різновидів людської компетентності, що відображає взаємодію між людьми [12].

За твердженням О. Ніколаєску, соціальна компетентність – це процес і результат засвоєння й активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, здатності застосовувати досвід під час вирішення життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, запобігати конфліктам і вирішувати їх, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність [11, с. 6].

І. Маслова визначає структуру соціальної компетентності через визначення критеріїв та показників її сформованості в результаті соціалізації дитини, виражаючи їх через особистісні новоутворення [10] (табл. 1).

Таблиця 1

Структура соціальної компетентності

Критерії	Складники	Показники
Мотивація	Взаємовідносини, виражені через мотиви та цінності	– намагання проявити себе в соціально значущій діяльності; – переважання мотивів досягнення успіху; – цінність творчості; – ціннісне ставлення до себе та до інших
Обізнаність у способах продуктивної взаємодії в соціумі	Знання	– знання норм і правил спілкування та поведінки в соціумі; – знання продуктивних способів взаємодії в діяльності; – знання власних особистісних особливостей, що сприяють досягненню успіху
Сформованість уміння орієнтуватися в соціокультурному просторі	Уміння та навички соціальної поведінки	– сформованість навичок і способів соціально значущої діяльності; – уміння спілкуватися і взаємодіяти під час навчальної та позаурочної діяльності; – навички емоційної саморегуляції; – володіння засобами організації власної поведінки; – навички проблемно вирішувальної поведінки

Отже, молодшого школяра можна назвати соціально компетентним, якщо він:

- усвідомлює соціальні правила і норми, обирає адекватні орієнтири у власній соціальній поведінці;
- чітко орієнтується у власних правах та обов'язках;
- поважає думку інших людей, уміє враховувати їхні бажання;
- уміє обстоювати власну позицію;
- проявляє толерантність та емпатійність у стосунках з іншими людьми;
- уміє налагоджувати позитивні взаємовідносини як з однолітками, так і з дорослими;
- уміє ухвалювати адекватні рішення в конфліктних ситуаціях;
- уміє контролювати та регулювати власну поведінку;
- оптимістично ставиться до труднощів, уміє мобілізуватися на їх подолання;
- уміє гідно приймати поразку;
- уміє узгоджувати свої бажання з можливостями та вимогами;
- володіє мовленнєвим етикетом;
- уміє за потреби звернутися до людей за допомогою;
- уміє обґрунтовано сприймати та оцінювати власні особистісні якості.

Науковці ґрунтовно вивчають поняття «соціальна компетентність», але наразі немає єдиного підходу до класифікації видів та структури соціальної компетентності саме в молодшому шкільному віці. Однак, аналізуючи дослідження різних авторів, можна визначити соціальну компетентність молодшого школяра як наявність у нього компетентностей, що сприяють його успішній взаємодії із соціумом, які містять знання, уміння та навички суспільної поведінки та діяльності. Варто зауважити, що в дослідженнях багатьох учених виявлено спільні думки, які дають змогу визначити такі структурні компоненти соціальної компетентності дитини молодшого шкільного віку:

1. *Когнітивний компонент.* Цей компонент передбачає наявність у дитини системи знань про специфічні особливості взаємодії та комплексу умінь, що забезпечують ефективну взаємодію з іншими людьми.

2. *Мотиваційний компонент.* Суть цього компоненту полягає в наявності в дитини потреби взаємодіяти та спілкуватися з іншими людьми, бажання проявляти себе в суспільно значущій діяльності, готовності бути позитивно налаштованим до співбесідника.

3. *Діяльнісний компонент.* Такий компонент у структурі соціальної компетентності передбачає наявність у людини низки комунікативних умінь, просоціальності та емпатійності особистості, володіння різними стилями спілкування та уміння їх застосувати відповідно до ситуації.

Соціальна компетентність особистості може мати різні рівні розвитку, що зі свого боку детермінує потребу шкалувати рівні розвитку соціальної компетентності в молодшому шкільному віці. Ми обрали трирівневу шкалу розвитку соціальної компетентності, яка передбачає низький, середній і високий рівень.

*Високий рівень* соціальної компетентності характеризує високу міру розвитку цієї компетентності. Молодший школяр, що має високий рівень соціальної компетентності, знає правила поведінки в процесі спілкування, володіє вміннями вербальної та невербальної комунікації, може самостійно обрати адекватний спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях, уміє обґрунтовано сприймати й оцінювати власні особистісні якості та ін. [3].

*Середній рівень* соціальної компетентності передбачає, що дитина молодшого шкільного віку знайома з правилами й нормами поведінки в найбільш типових ситуаціях взаємодії з іншими людьми. Такі діти мають стійку потребу використовувати соціально визнані форми спілкування, але вона проявляється тільки у спілкуванні з важливими для них людьми. Мотивами налагодження міжособистісної взаємодії є бажання самоствердитися. Також дітям цієї категорії притаманна здатність самостійно обирати правильний спосіб поведінки в конфліктах з однолітками. Але адекватно оцінювати може лише деякі особистісні якості [3].

Варто зауважити, що середній рівень соціальної компетентності – обов'язковий рівень розвитку соціальної компетентності дитини молодшого шкільного віку

*Низький рівень* соціальної компетентності передбачає недостатню міру розвитку соціальної компетентності особистості. Дитина володіє фрагментарними уявленнями про норми та правила поведінки в соціумі, має потребу в установленні емоційного контакту зі співрозмовником лише в ситуації сильних емоційних хвилювань. Дитина з низьким рівнем соціальної компетентності може самостійно обрати адекватний спосіб поведінки лише в незначних конфліктах із однолітками. Молодший школяр залюбки вступає у контакт із дорослими та ровесниками, але тільки якщо ініціюють вони. Найчастіше така дитина не може правильно оцінювати свої особистісні риси [3].

Саме такий поділ ліг в основу діагностики компонентів соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Вибірку становили діти молодшого шкільного віку (9–10 років) у кількості 50 осіб.

Таблиця 2

## Діагностика рівнів соціальної компетентності

№ з/п	Компонент	Метод діагностики
1	Когнітивний	Діагностика компетентностей за методикою Г. М. Беспалової
2	Мотиваційний	Діагностика соціальної компетентності молодших школярів за методикою О. А. Паригіної, І. С. Фішмана
3	Діяльнісний	Метод спостереження за учнями

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що високий рівень когнітивного компоненту притаманний 20% респондентів. Високий показник виявлено за середнім рівнем, а саме 72%. Низький рівень когнітивного компонента соціальної компетентності наявний у 8% молодших школярів. Діагностика мотиваційного компонента соціальної компетентності засвідчила, що 24% молодших школярів мають високий рівень прояву цього компонента. У 72% дітей виявлено середній рівень сформованості мотиваційного компонента. І лише 4% серед респондентів продемонстрували низький рівень. Аналіз результатів спостереження за поведінкою молодших школярів засвідчив, що високим рівнем діяльнісного компонента володіють 32% молодших школярів. У 60% дітей виявлено середній рівень цього компонента. 2% респондентів засвідчили низький рівень діяльнісного компонента (рис 1).

Узагальнені результати дають можливість стверджувати, що в досліджуваних дітей молодшого шкільного віку переважає середній рівень соціальної компетентності.

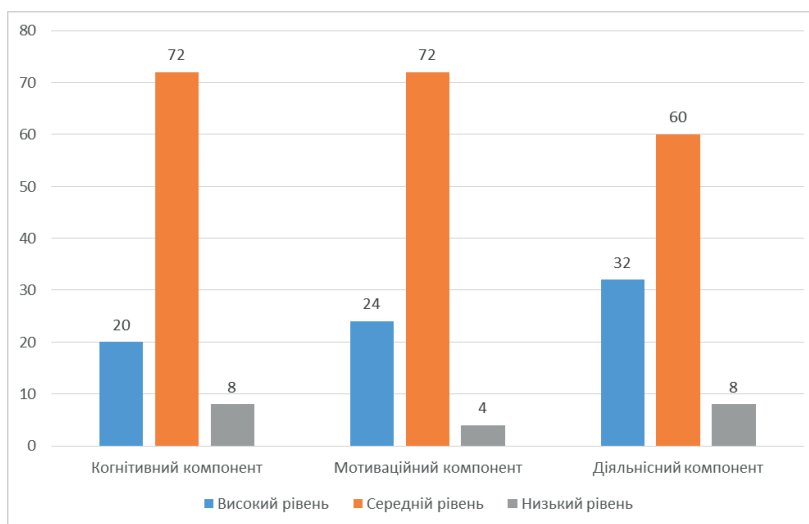


Рис. 1. Рівні соціальної компетентності

Ефективному формуванню соціальної компетентності молодших школярів, на нашу думку, сприятимуть різні види діяльності в освітньо-виховному процесі (табл. 3).

Таблиця 3

## Форми роботи щодо формування соціальної компетентності молодших школярів

№ з/п	Форма роботи	Зміст діяльності	Результати
1	Практичні роботи	Організація досвіду позитивної поведінки (виготовлення подарунків, сюрпризів для товаришів, відвідування хворого однокласника, допомога в навчанні)	Прагнення кожного учня до позитивних вчинків, вияв доброго ставлення, протидії злу, умисної шкоди
2	Сюжетно-рольові ігри	Набуття досвіду дій шляхом гри, навчання через досвід і почуття	Апробація дитиною майбутніх соціальних ролей
3	Потенціал народної творчості	Використання гри, прислів'я, приказок, притч, казок	Розвиток здатності до співпраці, толерантності; прищеплення школярам поваги, доброти; сприяння зміцненню колективу класу
4	Театралізація	Формування адекватної соціальної поведінки через організацію театральних постанов	«Проживання» дітьми різних життєвих ситуацій, краще пізнання себе й соціуму
5	Проектна діяльність	Формування вміння працювати з різноманітними інформаційними джерелами	Розвиток умінь співпрацювати; розвиток здібності лідерів; формування вміння командної роботи; розвиток умінь брати на себе відповідальність

**Висновки.** Отже, сформована соціальна компетентність молодших школярів має на меті відкрити до суспільства особистість, бажання пізнавати навколишній світ, готовність сприймати соціальної інформацію, володіти навичками соціальної поведінки. Період навчання дитини в початковій школі важливий із погляду формування всіх життєво важливих ключових компетентностей, з-поміж яких соціальна посідає чільне місце. Важливість цієї компетентності полягає в її здатності виховати зі школяра справжнього громадянина й адаптувати його в суспільному середовищі.

**Перспективи подальших досліджень** убачаємо у вивченні питання партнерської співпраці всіх учасників освітнього процесу у формуванні соціальної компетентності молодших школярів.

### Література

1. Березан В. І. Підготовка майбутнього педагога до реалізації інноваційних педагогічних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць : у 2-х ч. 2002. Вип. 2. Ч. 2. С. 181–185.
2. Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія*. 2002. Вип. 6. Ч. 1. С. 13–19.
3. Галакова О. В. Модель розвитку соціальної компетентності младших школьників. *Вестник ВГТУ*. 2012. № 10. С. 131–137.
4. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 71–74.
5. Данилейко С. І. Толерантність як невід’ємна складова соціальної компетентності молодших школярів. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 2. С. 142–149.
6. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.
7. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2001. 37 с.
8. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. 2004. № 3. С. 87–102.
9. Литвиненко С. А. Дитина і середовище: проблеми і суперечності соціалізації. *Психологія: реальність і перспективи*. 2013. Вип. 2. С. 16–19.
10. Маслова И. А. Социализация подростка в воспитательном пространстве учреждения дополнительного образования детей : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Магнитогорск, 2007. 23 с.
11. Ніколаеску О. І. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : науково-методичний посібник. Черкаси : ОПОПП, 2014. 76 с.
12. Скірко Р. Л. Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2010. 250 с.
13. Соловьева А. В. Формирование социальной компетентности младших школьников. *Молодой ученый : международный научный журнал*. 2020. № 26.1 (316.1). С. 41–43. URL : <https://moluch.ru/archive/316/72280/> (дата звернення: 03.01.2022).
14. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ, 2017. 548 с.
15. Юрченко О. Основи формування соціальної компетентності молодших школярів : практичний довідник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 250 с.

**ПРОБЛЕМИ  
КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

---

Отримано: 29 листопада 2021 р.

Прорецензовано: 13 грудня 2021 р.

Прийнято до друку: 13 грудня 2021 р.

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

DOI: 10.25264/2415-7384-2022-14-71-79

Avhustiuk M. M. Emotional context of the accurate and inaccurate metacognitive monitoring levels. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»* : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. С. 71–79.

УДК: 159.955; 159.953

**Mariia M. Avhustiuk,**  
PhD in Psychological Sciences,  
Associate Professor at the International Relations Department,  
National University of Ostroh Academy

## EMOTIONAL CONTEXT OF THE ACCURATE AND INACCURATE METACOGNITIVE MONITORING LEVELS

**Purpose.** The aim of the paper is to identify what emotions arise after obtaining information about the correct or incorrect estimations of the performance in a short knowledge test. To do this a short pilot experimental research was conducted outlining some peculiarities of the accurate and inaccurate metacognitive monitoring levels in university students' learning activity.

**Methods and procedure.** The theoretical and comparative practical methods of studying the accurate and inaccurate metacognitive monitoring levels of university students have been used in the study. The participants ( $n = 77$ ,  $M_{age} = 17.62$ ) answered knowledge information questions of three types (multiple-choice, open-answer, and 'Yes'/'No') set up both in Ukrainian and in English and performed prospective and retrospective metacognitive judgements of learning. Calibration procedure helped to define average indicators of both the illusion of knowing and the illusion of not knowing, as well as adequate levels of metacognitive monitoring. After the announcement of the correct answers the participants noted their emotions that arose when the answer were correct / incorrect.

**Results.** The results showed the occurrence of emotions with positive and negative affect both in the accurate (the adequate level) and inaccurate metacognitive monitoring levels (the illusions of knowing and not knowing). According to the data, in total, the examples of the emotional status of the highest frequency were mainly with the positive affect. The illusion of not knowing was expressed by 5 main samples of emotional status of negative affect ('disappointed', 'surprised', 'offended', 'inattentive', and 'sad'), 8 samples of emotions of positive affect, though the value of them was not very high in almost all the cases ('normal', 'good', 'glad', 'calm', 'nice', 'proud', 'satisfied', and 'unsurprised'), and 2 of neutral affect as well. Students with the adequate level of their RCJs showed only positive and neutral emotions of different value.

**Conclusions.** The current results continue to expand an investigation of metacognitive monitoring reliability factors. Still the presented ideas serve more as a framework for future study and their pure implications still need thorough further researches.

**Keywords:** accurate metacognitive monitoring; inaccurate metacognitive monitoring; the illusion of knowing (the IK); the illusion of not knowing (the INK); emotions; metacognitive monitoring; university students.

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

## ЕМОЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ РІВНІВ ТОЧНОСТІ ТА НЕТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

**Мета статті** – виявити, які емоції виникають після отримання інформації про правильні чи неправильні оцінки результатів у короткому тесті знань. Для цього було проведено пілотне експериментальне дослідження, яке окреслило деякі особливості рівнів точності та неточності метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів. Результати засвідчили наявність емоцій із позитивним і негативним забарвленням як в ілюзіях знання і незнання, так і на адекватному рівні метакогнітивного моніторингу. Згідно з даними, приклади емоційного стану найвищої частоти були переважно з позитивним афектом. Ілюзію незнання виражали 5 основних прикладів емоційного стану негативного афекту («розчарований», «здивований», «ображений», «неуважний» і «сумний»), 8 прикладів емоцій позитивного афекту, хоча майже в усіх випадках їх значення були не дуже високими («нормально», «добре», «радий», «спокійний», «приємний», «гордий», «задоволений» і «не здивований»), а також два приклади нейтрального вираження. Студенти з адекватним рівнем своїх RCJ суджень показали лише позитивні та нейтральні емоції. Подані ідеї слугують основою для майбутнього дослідження, і їх результати все ще потребують подальших інтерпретацій.

**Ключові слова:** точний метакогнітивний моніторинг; неточний метакогнітивний моніторинг; ілюзія знання; ілюзія незнання; емоції; метакогнітивний моніторинг; студенти.

**Formulation of the problem.** The notion of the accurate and inaccurate metacognitive monitoring resulting in such errors as the illusions of knowing and not knowing is quite new and still controversial. The psychological

literature provides a range of examples of the illusions of knowing and not knowing resulting in failures and frustrations. When monitoring is deficient, students may experience the illusion of knowing and may even stop studying prematurely (and later be surprised having received lower grades). Moreover, they might choose or write down an answer that is clearly wrong (even though they might ‘know’ the correct answer, but either do not know that they know it or do not try hard enough to look for it) [11, etc.]. J. Metcalfe [13] calls such overconfidence ‘cognitive optimism’. D. Griffin and A. Tversky [8] state that overconfidence – like optimism – is adaptive because it makes people feel good and moves them to do things that they would not have done otherwise. Therefore, poor performers are doubly cursed: they do not know and do not know that they do not know as the skills needed to produce correct responses are virtually identical to those needed to evaluate the accuracy of one’s responses [7; 16; 1; 2; 3].

Thus, the problem of emotional context of the illusions of knowing and not knowing is still insufficiently studied in Ukrainian and foreign psychology. Some rare studies aim to identify what emotions arise in case of correct / incorrect metacognitive monitoring judgments.

**An analysis of recent researches and publications.** Relatively little is known about the subject of the illusions in terms of emotional context. There are some studies about emotions and their impact on the learning process [9; 12, etc.]. Thus, according to E. Hicks and J. Hicks [9], feeling of emotion is important and finding way to improve the feeling is even more important. Among some rare examples, the study of an affective model of interplay between emotions and learning is a noteworthy finding. B. Kort, R. Reilly, and R. Picard [12] proffer a novel model to conceptualize the impact of emotions upon learning. The researchers are convinced that there exists interplay of emotions and learning, and that this interaction is of a very complex nature. Though, the psychological literature is lacking studies of the emotional context of the illusions of knowing and not knowing, as well as the adequate levels of metacognitive monitoring.

Consequently, the **the aim** of the current research is centered in a precise theoretical framework of the emotions in the illusions of knowing and not knowing in metacognitive monitoring. In particular, we aim to study the phenomena of the illusions of knowing and not knowing in terms of identifying what emotions arise after obtaining information about the correct or incorrect estimations of the performance in a short knowledge test. A pilot experimental research was conducted outlining some peculiarities of the illusions of knowing and not knowing in university students’ learning activity and finding out how it feels like for students to be right/wrong. Moreover, we also aimed to outline some possible ways certain emotions can lead to.

#### **Presentation of the material.**

##### **Method**

**Participants.** The 77 respondents (53 female and 24 male students,  $M_{age} = 17.62$ ,  $SD = .66$ ) were university students of the International Relations Department (the National University of Ostroh Academy, Ukraine) who voluntarily and anonymously participated in this study for free. The sample consisted of Ukrainian students only.

**Materials.** To study the illusions of knowing and not knowing in metacognitive monitoring of the learning activity of university students we chose six questions of different types – multiple-choice, open-answer, and ‘Yes’/‘No’ questions – serving as a stimuli material needed to be answered. A questionnaire consisted of the samples of knowledge information questions. The questions consisted of three types of questions about F. Roosevelt (“What was F. D. Roosevelt?”), U. Khayyam (“What was Ghiyath al-Din Abu’l-Fath Umar ibn Ibrahim Al-Nisaburi al-Khayyami?”), and the capital of Australia (“What is the capital of Australia?”). The questions were set up in Ukrainian (three for every student). Three more questions consisted of grammar and vocabulary information based on the already learned material in the English language university courses according to the specialty at the International Relations Department (International Relations, Country Studies, and History). These were multiple-choice questions only (three for every student) randomly taken from the English language course books of the participants and were set up in English. The choice of the types of questions depended on our previous findings [4], which showed that the illusion of knowing can depend on the task type. Previous results highlighted that overconfidence occurs mainly in multiple-choice questions [4]. Consequently, in this current study we decided to overlook if it works the same way when the participants need to cope with different knowledge information questions.

**Procedure and design.** The participants were asked to answer all the given questions. Moreover, they performed prospective and retrospective metacognitive judgments of learning about confidence (JOLs and RCJs) as well as both prospective and retrospective judgments about the number of correct answers (aJOLs and aRCJs). With the help of calibration procedure we defined average indicators of the illusion of knowing (overconfidence) and the illusion of not knowing (underconfidence).

In general, the experiment consisted of such phases: Future Performance Effectiveness Evaluation Phase, Task Performance Phase, Task Performance Effectiveness Evaluation Phase, and Emotion Evaluation Phase. Thus, during the Future Performance Effectiveness Evaluation Phase students measured their confidence in the correctness of questions answering. They predicted their future effectiveness on the test (general JOL questions: “Do you think you will perform the test well?” – ‘Yes’/‘No’ answers) as well as performed prospective judgments



about the number of correct answers (“How many questions will you answer correctly?”) (aJOLs). With the help of a scale from min (0) (absolutely unconfident) to max (100) (absolutely confident) participants performed prospective metacognitive judgments of learning about confidence (“Can you show your confidence that you will perform well?”). Afterwards, during the Task Performance Phase, they answered the proposed questions.

The Task Performance Effectiveness Evaluation Phase served to evaluate the levels of correctness of tasks performing. After each question students were asked whether they answered correctly (RCJs: “Did you answer correctly?” – ‘Yes’/‘No’ answers), and with the help of the measuring scale from min (0) to max (100) they performed retrospective metacognitive judgments of learning about confidence (“Can you show your confidence that you answered the question correctly?”). At the end of the test students measured their performance effectiveness of the whole test making general RCJs (“Did you answer correctly?” – ‘Yes’/‘No’ answers) and (“Can you show your confidence that you performed the test well?”), as well as their aRCJs (“How many questions did you answer correctly?”).

Having coped with the tasks, they returned their answer sheets to the instructor. Afterwards the correct answers were announced. The participants were asked about their emotions that arose when it appeared that their answers were correct or incorrect. They were asked to write down if they answered correctly or not (“Did you answer the question correctly?” – ‘Yes’/‘No’ answers) and depending on that to note their emotions in a written form (“What does it feel like to be right?” (if the participant’s answer was correct) and “What does it feel like to be wrong?” (if the participant’s answer was incorrect) (Emotion Evaluation Phase).

**Analysis.** All the received data were processed by computer programs *Excel* and *IBM SPSS Statistics 20*. Data were processed by means of such mathematical and statistical methods as *O/U* index and calibration index.

Metacognitive monitoring errors – the illusion of knowing as overconfidence and the illusion of not knowing as underconfidence – were determined as the difference between subjective evaluation of the accuracy of retrieval (metacognitive judgements rating) and the observed reproduction (relative share of results according to total number of tasks). The larger the difference is, the higher is the illusion of knowing, and vice versa [15; 4, etc.]. As well as in our previous study [15] we used a three-level scale from -1 to +1: from -1 to -.14 – the level of underestimation or lack of self-knowledge (the illusion of not knowing); from -.15 to +.14 – the adequate level of monitoring accuracy (the illusion of knowing is negligible or absent); from +.15 to +1 – the level of overconfidence in knowledge (the illusion of knowing) [15].

The emotional status of the illusions of knowing and not knowing were grouped similarly to the TCX model scale for emotions proposed by C. Chatzopoulos and M. Weber [6]. The scale to measure the emotional status consisted of positive and negative affects ranging from +3 to -3 and involved values from +3 to +.5 (positive affect), from -.4 to +.4 (neutral affect), and from -.5 to -3 (negative affect). The scores were assumed to show the emotional flow of the participants in their illusion of knowing (the IK), illusion of not knowing (the INK), and the adequate levels.

### Results

**The IK, the INK, and the adequate levels.** In general, the results of the experiment showed that 46.7% of the participants committed errors in JOLs, and the majority of them (37.6%) showed overconfidence in judgments (the IK). 74% of the students committed metacognitive monitoring errors in their aJOLs: 50.6% of the participants were overconfident ( $M = .29$ ,  $SD = .14$ ) (the diversity rate of the IK ranged from .16 to .66); 23.4% showed underconfidence ( $M = -.24$ ,  $SD = .09$ ) (the diversity rate of the INK ranged from -.5 to -.16); and 26% proved to have adequate level of their knowledge (the diversity rate was 0). The number of the students who showed metacognitive monitoring errors in their RCJs and aRCJs was not significantly different.

The highest results of the IK ranging from +.15 to +1 (shown by 44.1% of the participants) appeared in multiple-choice questions set up in Ukrainian ( $M = .54$ ,  $SD = .25$ ), whereas the results of the RCJs in ‘Yes’/‘No’ questions (34.5% of the participants) ( $M = .50$ ,  $SD = .23$ ) and in open-answer questions (31.6%) ( $M = .59$ ,  $SD = .29$ ) were approximately the same. In the questions set up in English the highest results of the IK showed 57.1% of the participants ( $M = .48$ ,  $SD = .24$ ).

The results of the INK most frequently were shown by the students in their RCJs of ‘Yes’/‘No’ questions (32.2% of the participants) ( $M = -1$ ,  $SD = .23$ ), whereas in multiple-choice questions these were only 8.8% of the participants ( $M = -.87$ ,  $SD = .17$ ) and in open-answer questions – 25% ( $M = -.85$ ,  $SD = .18$ ). In the questions set up in English these were 24.7% of the students who showed the INK in their RCJs ( $M = -.69$ ,  $SD = .19$ ). The rates of the results of the INK ranged from -1 to -.16.

47.1% of the participants showed adequate levels of their RCJs in multiple-choice questions ( $M = .02$ ,  $SD = .03$ ), whereas in open-answer questions these were 43.4% ( $M = .01$ ,  $SD = .02$ ) and in ‘Yes’/‘No’ questions – 33.3% ( $M = -.01$ ,  $SD = .02$ ). In the RCJs of the multiple-choice questions set up in English 18.2% of the participants showed their adequate level of metacognitive monitoring ( $M = .04$ ,  $SD = .05$ ). These results were the lowest among the results of the IK and the INK. In general, the rates of the adequate level ranged from -.12 to +.14.

Average results of the IK, the INK, and the adequate levels in metacognitive monitoring are shown in Table 1.

Table 1

## Average results of the IK, the INK, and the adequate levels in metacognitive monitoring

Types of questions	The IK			Adequate level			The INK		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	%
	All								
Knowledge information multiple-choice questions (in Ukrainian)	.54	.25	44.1	.02	.03	47.1	-.87	.17	8.8
Knowledge information ‘Yes’/‘No’ questions (in Ukrainian)	.50	.23	34.5	-.01	.02	33.3	-1	.23	32.2
Knowledge information open-answer questions (in Ukrainian)	.59	.29	31.6	.01	.02	43.4	-.85	.18	25
Knowledge information multiple-choice questions (in English)	.48	.24	57.1	.04	.05	18.2	-.69	.19	24.7

**The IK, the INK, and the adequate levels: gender differences.** According to gender differences, the IK was shown in the RCJs in knowledge information questions set up in Ukrainian by the majority of the female participants. Thus, 80% of the females showed the IK in their RCJs of multiple-choice questions ( $M = .54$ ,  $SD = .23$ ). In ‘Yes’/‘No’ questions these were 76.6% of the female participants ( $M = .51$ ,  $SD = .22$ ) and in open-answer questions – 75% of the females ( $M = .57$ ,  $SD = .28$ ). The results of the IK shown by the males were significantly lower. In the RCJs of knowledge information multiple-choice questions set up in English these were only 20% of the male participants ( $M = .53$ ,  $SD = .29$ ), and these proved to be the lowest results of the IK among the male students. 23.3% of the males showed the IK in their RCJs of ‘Yes’/‘No’ questions ( $M = .48$ ,  $SD = .25$ ), and 25% – in the results of the RCJs of open-answer questions ( $M = .64$ ,  $SD = .29$ ).

The highest results of the INK appeared in the female RCJs of open-answer knowledge information questions set up in Ukrainian (89.5% of the participants) ( $M = -.88$ ,  $SD = .14$ ), whereas the lowest results were shown by 64.3% of the female participants in their RCJs of ‘Yes’/‘No’ questions ( $M = -1$ ,  $SD = .21$ ). Male participants (35.7%) showed their INK in the RCJs of ‘Yes’/‘No’ questions ( $M = -1$ ,  $SD = .26$ ) and these results were the highest ones.

The highest results of the adequate levels of the RCJs of multiple-choice questions were shown by 65.6% of the female participants ( $M = .23$ ,  $SD = .03$ ), whereas the males tended more to show their adequate levels of the RCJs in ‘Yes’/‘No’ questions (the results of 55.2% of the male participants equaled 0).

In multiple-choice questions set up in English the vast majority of the female participants – 77.2% – showed the INK ( $M = -.70$ ,  $SD = .2$ ), whereas the IK was shown by 67.4% of the students ( $M = .45$ ,  $SD = .18$ ). The males tended more to the adequate levels of their RCJs (38.1% of the students) ( $M = .03$ ,  $SD = .04$ ).

Average results of all three levels in metacognitive monitoring according to gender differences are shown in Table 2.

Table 2

## Average results of the IK, the INK, and the adequate levels in metacognitive monitoring according to gender differences

Types of questions	The IK			Adequate level			The INK		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	%	<i>M</i>	<i>SD</i>	%
	Females								
Knowledge information multiple-choice questions (in Ukrainian)	.54	.23	80	.23	.03	65.6	-.9	.04	83.3
Knowledge information ‘Yes’/‘No’ questions (in Ukrainian)	.51	.22	76.6	-.01	.03	44.8	-1	.21	64.3
Knowledge information open-answer questions (in Ukrainian)	.57	.28	75	.02	.03	60.6	-.88	.14	89.5
Knowledge information multiple-choice questions (in English)	.45	.18	67.4	.53	.05	61.9	-.70	.2	77.2
Males									
Knowledge information multiple-choice questions (in Ukrainian)	.53	.29	20	.02	.03	34.4	-.05	0	16.6
Knowledge information ‘Yes’/‘No’ questions (in Ukrainian)	.48	.25	23.3	0	0	55.2	-1	.26	35.7
Knowledge information open-answer questions (in Ukrainian)	.64	.29	25	.01	.02	39.4	-.56	.22	10.5
Knowledge information multiple-choice questions (in English)	.55	.31	32.6	.03	.04	38.1	-.67	.21	22.8

**Emotional status results.** The participants' emotions expressed in a written form after they received the correct answers to the proposed questions were divided into positive and negative differential emotions scale with the flow from 3 (the highest level of the positive flow) to -3 (the highest level of the negative flow). The estimation of emotional arousal was the highest – 5. The Table 3 shows the most frequent examples of the emotional status scale.

Table 3

## Emotional status scale

Value	Affect	Emotional Status (Emotion)	Total %	Estimation of emotional arousal
3	Positive	Proud (pride)	3.7	max = 5
		Happy (happiness)	1.3	
		Genious (awareness)	.2	
		Knowing/Aware (awareness)	.4	
		Curious (awareness)	.6	
		Marvelous (contentment)	.4	
		Wonderful (contentment)	3.4	
		Super (contentment)	4.5	
		Unbelievably (contentment)	.2	
		Perfectly (contentment)	.2	
		Ideally (contentment)	.2	
		Great (contentment)	.2	
		Awesome (contentment)	.2	
2	Positive	Delighted (happiness)	1.5	
		Agitated (happiness)	.2	
		Funnily (happiness)	.6	
		Joyfully (happiness)	.2	
		Optimistic (happiness)	.2	
		Confident (confidence)	.8	
		Self-confident (confidence)	.4	
		Unsurprised (contentment)	1.1	
		Very well (contentment)	.8	
		Cool (contentment)	.4	
		Will learn (promising)	.8	
1	Positive	Glad (happiness)	8.6	
		Pleased (happiness)	.4	
		Satisfied (happiness)	.3	
		Need to learn (awareness)	.6	
		Good (contentment)	5.8	
		Nice (contentment)	.8	
.5	Positive	Not bad (contentment)	.2	
		Calm (calmness)	2.2	
		Adequate (calmness)	.2	
0	Neutral	Normal (calmness)	7.6	
		Neutral (no emotion)	5.8	
		Indifferent (no emotion)	3.4	
-.5	Negative	Confused (confusion)	1.5	
		Hesitating (confusion)	.4	
		Doubtful (confusion)	.4	
-1	Negative	Sad (sadness)	4.7	
		Moody (sadness)	.2	
		Underconfident (confidence)	.8	
		Inattentive (attentiveness)	.6	
		Dissatisfied (dissatisfaction)	.6	
		Unpleased (dissatisfaction)	.4	
		Bad (contentment)	1.1	
		Not good (contentment)	1.1	
-2	Negative	Disappointed (disappointment)	5.4	
		Wonderingly (wonder)	.2	
		Surprised (wonder)	4.1	
		Offended (offence)	.4	
		Unconfident (confidence)	1.1	
		Self-unconfident (confidence)	.2	
		Not proper knowledge (awareness)	.6	
		Didn't know (awareness)	.2	
		Angry (anger)	.4	
		Irritated (anger)	.2	

<b>-1</b>	<b>Negative</b>	Ashamed (shame)	.8	
		Not proud (shame)	.2	
		Depressed (sadness)	.2	
		Desperate (sadness)	.4	
		Unhappy (happiness)	.4	
		Shocked (wonder)	.6	
		Stupid (awareness)	.6	
		Wounded (offence)	.2	
		Stubborn (stubbornness)	1.5	
		Not wonderful (contentment)	.2	
		Totally disappointed (disappointment)	.2	

In particular, in open-answer questions with the results the participants with the IK tended more towards positive emotions, though this percentage was not very high – 26% of the participants told that they felt ‘super’ (13%) and ‘normal’ (13%), 17.4% were ‘satisfied’ (8.7%) and ‘confident’ (8.7%), and the vast majority tended to feel ‘happy’, ‘confused’, ‘stubborn’, ‘bad/not good’, ‘glad’, ‘neutral’, ‘surprised’, ‘unsatisfied’, ‘good’, ‘sad’, and ‘unconfident’ (4.3% each). In ‘Yes’/‘No’ questions 17.2% of the participants felt ‘good’, 13.8% – ‘confident’, 12.8% – ‘ashamed’ and ‘sad’ (6.9% each), and all the rest – 3.4% each – ‘normal’, ‘disappointed’, ‘stubborn’, ‘neutral’, ‘agitated’, ‘unconfident’, ‘funnily’, ‘confused’, ‘inattentive’, etc. In multiple-choice questions set up in Ukrainian 14.3% of the participants with the IK were ‘disappointed’, 10.7% felt ‘normal’, 28.4% (7.1% each) – ‘glad’, ‘satisfied’, ‘neutral’, etc., and all the rest (3.6% each) said that they felt ‘very well’, ‘funnily’, ‘self-confident’, ‘proud’, ‘stupid’, ‘happy’, ‘not pleased’, ‘indifferent’, ‘surprised’, ‘delighted’, and ‘adequate’, etc. In multiple-choice questions set up in English the participants with the IK felt ‘normal’ (10.4%), ‘glad’ (9.7%), ‘sad’ (9%), ‘disappointed’ (5.2%), ‘confident’ (4.5%), ‘neutral’ (4.5%), ‘indifferent’ (3.7%), ‘proud’ (3%), ‘stubborn’ (3%), ‘surprised’ (3%), ‘good’ (3%), ‘calm’ (2.2%), ‘satisfied’ (2.2%), ‘delighted’ (2.2%), ‘confused’ (2.2%), ‘super’ (2.2%), ‘bad’ (2.2%), ‘ashamed’ (1.5%), ‘unhappy’ (1.5%), etc.

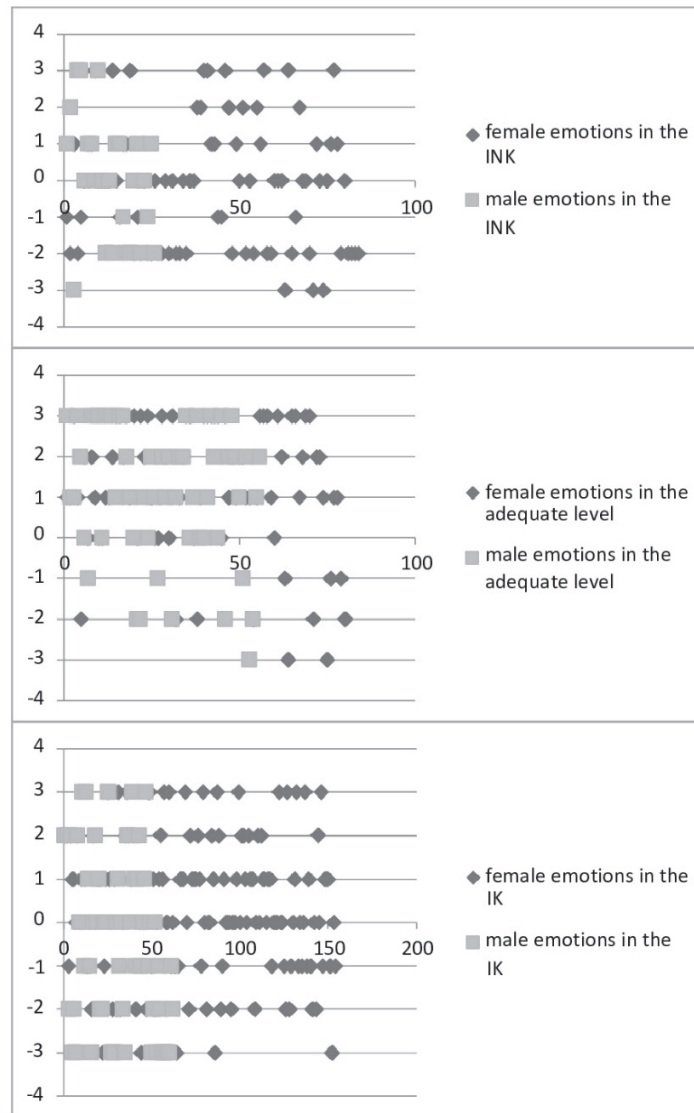
The examples of the emotional status of the participants with the INK were diverse as well. Thus, in open-answer questions 30% of the participants expressed their ‘disappointment’, 20% felt ‘normal’, 10% were ‘surprised’ and 10% – ‘neutral’, all the rest – 5% each – said that they felt ‘stupid’, ‘funnily’, ‘curious’, ‘indifferent’, ‘unsurprised’, and even still ‘confident’. In ‘Yes’/‘No’ questions the majority of the students felt ‘neutral’ (11.1%) and ‘good’ (11.1%), ‘glad’ (7.4%), as well as ‘calm’ (7.4%). In multiple-choice questions set up in Ukrainian the participants with the INK appeared to feel ‘disappointed’, ‘nice’, ‘neutral’, ‘offended’, ‘indifferent’, ‘inattentive’, etc. (14.3% each). In comparison, in the questions of the same kind set up in English 12.7% of the participants felt ‘surprised’, 9.1% – ‘calm’, 7.3% – ‘disappointed’, 5.4% – ‘sad’, 5.4% – ‘satisfied’, 5.4% – ‘neutral’, and 5.4% – ‘calm’, etc., whereas 3.6% of each felt ‘proud’, ‘normal’, ‘wonderful’, ‘very well’, ‘indifferent’, ‘bad/not good’, and all the rest – 1.8% each – ‘confused’, ‘good’, ‘stubborn’, ‘confident’, ‘shocked’, ‘self-unconfident’/‘underconfident’, ‘neutral’, ‘totally disappointed’, etc.

The emotional status examples of the adequate level results were as follows. Thus, in open-answer questions the majority of the participants – 19.3% each – said that they felt ‘confident’ and even ‘super’, 16.1% proved to be ‘glad’, 6.5% each tended to be ‘proud’, ‘delighted’, ‘satisfied’, and ‘neutral’, and all the other answers ranged from ‘wonderful’, ‘good’, ‘normal’, ‘indifferent’ to ‘surprised’, etc. (3.2% each). In ‘Yes’/‘No’ questions of the adequate levels of the RCJs the participants answered in such ways: 17.2% felt ‘glad’, 13.8% – ‘wonderful’, 10.3% – ‘confident’, 6.9% each – ‘good’, ‘neutral’, ‘proud’, and ‘knowing/aware’, 3.4% each – ‘marvelous’, ‘wonderingly’, ‘happy’, ‘pleased’, ‘nice’, ‘calm’, ‘normal’, ‘indifferent’, and even ‘not good’. The participants with the adequate levels of general knowledge information multiple-choice questions felt ‘confident’ (21.8%), ‘wonderful’ (12.5%), ‘super’ (9.4%), as well as ‘indifferent’ (9.4%), ‘neutral’ (6.2%), and ‘glad’ (6.2%), and 3.1% of each participant tended to show that they felt ‘proud’, ‘nice’, ‘normal’, ‘unsurprised’, ‘curious’, ‘good’, ‘not good’, ‘sad’, and even ‘disappointed’, etc. In multiple-choice questions set up in English the majority of the participants felt ‘confident’ (18%), ‘super’ (10.3%), ‘glad’ (10.3%), and ‘good’ (10.3%), ‘happy’ (5.1%), and ‘proud’ (5.1%).

The emotional status of the gender differences in the IK, the INK, and the adequate levels is shown in Figure 1.

**Discussion.** The paper continues outlining the range of investigations of the illusions of knowing and not knowing in metacognitive monitoring of the learning activity of university students. It provides a framework of the illusions with an aim to allocate the range of emotions that arise after obtaining information about correct/incorrect estimations of the performance in a short knowledge test.

The results of the pilot study showed that the illusion of knowing was common for 44.7% of the participants in their RCJs of general knowledge multiple-choice questions, and the illusion of not knowing appeared in 32.2% of the participants of ‘Yes’/‘No’ questions. These data slightly correlate with our previous findings [1] that highlighted that the illusion of knowing can depend on task type. The results serve as significant proof that the accurate metacognitive monitoring is strongly influenced by the type of questions. In this context we expand the investigation of the peculiarities of metacognitive monitoring.



**Figure 1. The emotional status of the gender differences in the IK, the INK, and the adequate levels**

According to the data, in total, the examples of the emotional status of the highest frequency were mainly with the positive affect. Thus, 8.6% of the participants claimed that they felt ‘glad’, 8% – ‘confident’, 7.6% – ‘normal’, 5.8% each – ‘neutral’ and ‘good’, 5.4% – ‘disappointed’, 4.7% – ‘sad’, 4.5% – ‘super’, 4.1% – ‘surprised’, 3.7% – ‘proud’, 3.4% each – ‘wonderful’ and ‘indifferent’, 2.2% – ‘calm’, 1.5% each – ‘delighted’, ‘confused’, and ‘stubborn’, 1.3% – ‘happy’, 1.1% each – ‘unsurprised’, ‘bad’, ‘not good’, and ‘unconfident’. All the other results didn’t approach 1%. In particular, the illusion of knowing mainly resulted in positive affects (‘super’, ‘normal’, ‘satisfied’, ‘confident’, ‘good’, ‘glad’, ‘wonderful’, ‘proud’, etc.), whereas negative (‘ashamed’, ‘sad’, ‘disappointed’, ‘stubborn’, and ‘surprised’) and neutral (‘neutral’ and ‘indifferent’) ones also appeared. The illusion of not knowing was expressed by 5 main samples of emotional status of negative affect (‘disappointed’, ‘surprised’, ‘offended’, ‘inattentive’, and ‘sad’), 8 samples of emotions of positive affect, though the value of them was not very high in almost all the cases (‘normal’, ‘good’, ‘glad’, ‘calm’, ‘nice’, ‘proud’, ‘satisfied’, and ‘unsurprised’), and 2 of neutral affect. Students with the adequate level of their RCJs showed only positive and neutral emotions of different value.

Significantly, the results of this pilot study can demonstrate that students are able to discriminate between their feelings that arise in known and unknown information. As D. Moore and D. Cain [14] supposed, doing well should leave people thinking that they did better than others, and doing poorly should leave them thinking that they did worse than others. But it is still not clear enough whether, as J. Klayman et al. [10] sounded, the most confident people are also the most overconfident and whether this confidence leads the students to complete ignorance and excessive arrogance. As might have been expected, our findings are quite contradictory and the results serve more as a framework for future investigations.

According to the results, the range of participants' judgments with the illusion of knowing was not purely of positive affect, and it should be found out whether the judgments denoting shame, sadness, disappointment, and stubbornness, etc. can/cannot directly lead students to their ignorance and arrogance while learning. Thus, the question remains whether the emotions of disappointment, surprise, offence, attentiveness, and sadness, expressed by the participants with the illusion of knowing, can stimulate them in their further learning and achievements, or vice versa, will lead them to stagnation in their development. And emotions of what affect – positive or negative – in the illusion of not knowing can serve as helpers in learning?

One more thing is about the genuine nature of neutrality and indifference. Or, in other words, what can positive, negative, and neutral emotions lead to? Our study showed that the feelings of being right/wrong may be the same, but is it the same meaning implied in these emotions? Consequently, the pilot study fails to account for the supposition whether there is any difference between feelings of being right/wrong and of knowing/not knowing? Currently we can only assume that acceptance and recognition of these ideas might have powerful implications for students' ability to solve problems while learning, to experience their own personal development, as well as to build flexibility for ignorance and arrogance.

Nevertheless, taking into account the range of emotions of positive and negative affects, the thought provoking thing remains whether these emotions were addressed to the pure knowledge condition of the participants while answering (knowing or not knowing), or these were the expressions of the dis/satisfaction of their human nature in general. Moreover, the impact of the emotional nature also should be taken into account, as the examples of emotional status cannot be regarded as something absolutely accurate, because different people feel different about emotions even when they are using similar words [9; 5].

The findings of our research also highlight just how important the emotional status of the participants with their illusions of knowing and not knowing is. Thus, these findings point to the necessity of thorough investigation of the emotional impact on the learning activity of university students, as well as of the decoding of its meaning. Importantly, according to B. Kort, R. Reilly, and R. Picard [12], what the teachers fail to teach their students is that all these findings associated with various levels of failure are normal parts of learning and that they can be actually helpful signals for 'how' to learn better, judging also from the impact of the emotions students usually express. One more thing that should be taken into account in some of the future investigations is what the examples of the emotional status will be if the students are given the definite range of emotions they should choose. Further studies which take these into account need to be undertaken.

**Conclusions and some further implications.** The research studies the phenomena of the illusions of knowing and not knowing in terms of investigating the emotional flow of university students about the correct or incorrect estimations of the performance in a short knowledge test. To do this a pilot experimental research was conducted outlining some peculiarities of the illusions of knowing and not knowing in university students' learning activity. The results showed the occurrence of emotions with positive and negative affect both in the illusions of knowing and not knowing, as well as in the adequate levels.

The presented ideas serve more as a framework for future research and conceptualization than as an explanation for the results. Nevertheless, these current results continue to expand an investigation of metacognitive monitoring reliability factors, and despite some limitations, we hope our work could be the basis for future studies of metacognitive monitoring optimization of the learning activity of university students.

## References

1. Августюк М. М. Основні аспекти психолого-педагогічних умов точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 5–6 (5) лютого 2021 р.)*. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. Ч. 1. С. 92–95.
2. Августюк М. М. Теоретико-методологічні засади вивчення точності метакогнітивного моніторингу. *Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 19–20 лютого 2021 р.)*. Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. С. 43–47.
3. Августюк М. М. Чинники точності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 5–6 (6) лютого 2021 р.)*. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2021. С. 128–131.
4. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics. *Europe's Journal of Psychology*. 2018. Vol. 14 (2). P. 317–341.
5. Cambria E., Livingstone A., Hussain A. The hourglass of emotions / A. Esposito et al. (Eds.). *Cognitive Behavioural Systems*. 2012. P. 144–157.
6. Chatzopoulou C. G., Weber M. Challenges of total customer experience (TCX). *International Journal of Industrial Engineering and management (IJIEM)*. 2018. Vol. 9(4). P. 187–196.

7. Dunning D., Johnson K., Ehrlinger J., Kruger J. Why people fail to recognize their own incompetence. *Current Directions in Psychological Science*. 2003. Vol. 12. P. 83–87.
8. Griffin D., Tversky A. The weighing of evidence and the determinants of confidence. *Cognitive Psychology*. 1992. Vol. 24. P. 411–435.
9. Hicks E., Hicks J. Ask and it is given: Learning to manifest your desires, 2004. 134 p.
10. Klayman J., Soll J. B., Gonzalez-Vallejo C., Barlas S. Overconfidence: It depends on how, what, and whom you ask. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1999. Vol. 79 (3). P. 216–247.
11. Koriat A., Helstrup T. Metacognitive aspects of memory. *Everyday Memory* / Eds. T. Helstrup and S. Magnussen. London : Psychology Press, 2007. P. 251–274.
12. Kort B., Reilly R., Picard R. An affective model of the interplay between emotions and learning: Reengineering educational pedagogy – building a learning companion. *Proceedings of the IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*. 2001. P. 43–46.
13. Metcalfe J. Cognitive optimism: Self-deception or memory-based processing heuristics? *Personality and Social Psychology Review*. 1998. Vol. 2. P. 100–110.
14. Moore D. A., Cain D. M. Overconfidence and underconfidence: When and why people underestimate (and overestimate) the competition. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2007. Vol. 103. P. 197–213.
15. Pasichnyk I., Kalamazh R., Avgustiuk M. The illusion of knowing from perspective of metacognitive monitoring accuracy of educational activity of university students. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe : półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego*. 2017. Vol. 1. P. 89–102.
16. Ranalli J. Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning. *TESL-EJ21.8: The Electronic Journal for English as a Second Language*. 2018. Vol. 21, No. 4. P. 1–20.

## ЗМІСТ

### ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

<b>Зозуль Таміла Володимирівна</b> СУТНІСНІ ОЗНАКИ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЕРОТИЧНОГО КОДУ ОСОБИСТОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ .....	4
<b>Романюк Володимир Леонтійович</b> СТРЕСОРЕАКТИВНІСТЬ І СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ТА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ .....	9

### ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

<b>Івашкевич Ернест Едуардович</b> ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ТИПУ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА .....	17
<b>Магласевич Оксана Володимирівна, Ткаченко Даша Володимирівна</b> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЙНИХ РЕАКЦІЙ У СИТУАЦІЇ ПЕРЕЖИВАННЯ РЕВНОЩІВ ОСОБАМИ ЮНАЦЬКОГО ТА ЗРІЛОГО ВІКУ .....	24
<b>Набочук Олександр Юрійович</b> ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ В ДЕТЕРМІНАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ЗДАТНОСТІ УПРАВЛІНЦІВ ДО ТВОРЧОСТІ .....	30
<b>Паненкова Юлія Валеріївна</b> ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ Й АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ .....	37
<b>Yanina V. Svilo</b> FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF DIVORCED PARENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH SOCIOMETRIC STATUS IN PRIMARY SCHOOL AGE .....	42
<b>Харко Оксана Степанівна</b> ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ДОТРИМАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ .....	46
<b>Черноус Тетяна Юріївна, Каламаж Вікторія Олегівна</b> МУЗИЧНО-РУХОВІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ САМОУСВІДОМЛЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	57
<b>Кулакова Лариса Миколаївна</b> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ .....	65

### ПРОБЛЕМИ КОГНІТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

<b>Mariia M. Avhustiuk</b> EMOTIONAL CONTEXT OF THE ACCURATE AND INACCURATE METACOGNITIVE MONITORING LEVELS .....	71
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----





Наукове видання

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

*Науковий журнал*

**ВИПУСК 14**

**Наукові записки** Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, січень 2022. № 14. 82 с.

**Scientific notes** of Ostroh Academy National University, «Psychology» series: scientific journal. Ostroh : Publishing NaUOA, January 2022. № 14. 82 p.

**Головний редактор** *І. Д. Пасічник*

**Заступник головного редактора** *Р. В. Каламаж*

**Відповідальний за випуск** *О. В. Матласевич*

**Адміністратор та упорядник** *А. Ю. Гільман*

**Комп'ютерна верстка** *Н. О. Крушинської*

**Художнє оформлення обкладинки** *К. О. Олексійчук*

**Коректор** *В. В. Максимчук*

Формат 60x84/8. Ум. друк. арк. 9,53. Наклад 100 пр. Зам. № 6–22.  
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Times New Roman».

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

Виготовлено ФОП Свинарчук М. В.  
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net.