

- akademii. Seriya "Psychologiya i pedagogika" – Issues of National University of Ostrog Academy. Series "Psychology and Pedagogics", No. 13, pp. 295-304.*
- Menegetti, A. (2009), *Psychosomatics [Psihosomatika]*, Ontopsihologiya, Moscow.
- Mikhailov, B. V. (2007), "Sexual disfunction caused by nervous disorder" ["Seksualni porushennya zumovleni nevrotychnimi rozladami"], *Medichna gazeta «Zdorovya Ukrainy» - Medical paper "The health of Ukraine", No. 23/1, pp. 55-56.*
- Pezeshkian, N. (2006), *Psychosomatics and positive psychotherapy [Psihosomatika i pozitivnaya psihoterapiya]*, Institut pozitivnoj psihoterapii, Moscow.
- Rogov, E. I. (1995), *Manual for the practical psychologist: tutorial [Nastol'naya kniga prakticheskogo psihologa v obrazovanii: uchebnoe posobosobie]*, Vlados, Moscow.
- Rotenberg, V. S. Korosteleva, I. S. (1988), "Psychological stress resistance mechanism in the norm and under psychosomatic diseases" ["Psihologicheskie mehanizmy stressoustoichivosti v norme i pri psihosomaticheskikh zabolevaniyah"], *Psihiatricheskaya endokrinologiya – Psychiatric Endocrinology, No. 1, pp. 111-112.*
- Rottenberg, V. S. (1989), "Educational problems in view of psychosomatic paradigm" ["Problemy vospitaniya v svete psihosomaticheskoy paradigmy"], *Voprosy Psihologii – The Issues of Psychology, No. 6, pp. 22-26.*
- Psychotherapeutic Guidance [Rukovodstvo po psihoterapii] (1985), V. E. Rozhnova Ed.), 3rd ed., Medicina, Tashkent.*
- Shatenshtejn, A. A. (1984), *Psychophysiological interrelations when different somatic diseases and their regional features [Psihofiziologicheskie sootnosheniya pri razlichnyh somaticheskikh zabolevaniyah i ih regionalnye osobennosti]*, thesis of Dissertation for the Candidacy in Medical Sciences, Moscow Ivan Sechenov Medical Institute, Moscow.
- LeVay, S. Valente, S. (2003), *Human sexuality*, Sinauer Associates, Inc., USA.
- Надійшла до редколегії 25.05.2014*

УДК 159.955.4

Н. Ю. Жук

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

МОЖЛИВОСТІ ПОПЕРЕДЖЕННЯ МОВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНУ МОВУ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ НАВЧАННЯ

Анотація. Розглянуто теоретичне та емпіричне обґрунтування можливості застосування комунікативного методу навчання для попередження мовної тривожності у студентів, які вивчають іноземну мову. Проаналізовано особистісні та організаційно-педагогічні чинники, що зумовлюють виникнення мовної тривожності. Досліджено рівень розвитку мовної тривожності, набутих особистісних характеристик, що її спричиняють, рівень інтелекту та мовних здібностей у студентів, які навчаються за комунікативним та традиційними методами.

Ключові слова: мовна тривожність, інтолерантність до невизначеності, публічне самоусвідомлення, комунікативний метод навчання.

Аннотация. Рассмотрены личностные и организационно-педагогические причины возникновения языковой тревожности, особое внимание уделено факторам интолерантности к неопределенности, публичного самоосознания и разности механизмов построения усного высказывания на родном языке и языке, который изучается. Выявлены значимые отличия между уровнем развития языковой тревожности и приобретенных личностных

характеристик, способствующих ее появлению, в контрольной и экспериментальной группах. Исследована возможность использования коммуникативного метода обучения для предотвращения языковой тревожности.

Ключевые слова: языковая тревожность, интолерантность к неопределенности, публичное самоосознание, коммуникативный метод обучения.

Постановка проблеми. Особливості розвитку сучасного світу, процес глобалізації обумовлюють необхідність вивчення принаймні однієї іноземної мови для успішного здобуття освіти та професійної самореалізації. Отже, забезпечення ефективного засвоєння іноземної мови – актуальне завдання педагогічної психології. Однією зі специфічних проблем студентів у ході вивчення іноземної мови є явище мовної тривожності. Мовна тривожність виявляється у хвилюванні та негативних емоційних реакціях. Такі реакції можуть мати більш серйозні наслідки, на що вказують сучасні дослідники проблеми (Horwitz, 2001; Young, 1999). Серед негативних наслідків мовної тривожності відмічають так званий «дебілітативний» вплив на суб'єкта навчання, який у процесі оволодіння іншими видами навчальної діяльності може досягати успіхів, що відповідають рівню його здібностей. Такий специфічний вплив мовної тривожності в деяких суб'єктів призводить навіть до відмови вивчати мову, бо цей процес характеризується цілим комплексом негативних переживань: страхом бути неуспішним, соромом перед оточуючими за власну безпорадність, тестовою тривожністю та ін.

Незважаючи на поширеність явища мовної тривожності і наявність великої кількості досліджень його негативних наслідків, причини мовної тривожності та засоби її попередження досі недостатньо з'ясовані. Зокрема, немає даних щодо порівняльної ефективності застосування різних методів навчання іноземних мов для запобігання виникненню мовної тривожності, не розкрито механізми впливу тих чи інших прийомів навчання на ефективність засвоєння мови.

Аналіз наукової літератури з проблеми свідчить про те, що досліджені на сьогодні чинники виникнення мовної тривожності можна розподілити на особистісні та організаційно-педагогічні. До особистісних чинників, на думку вчених, належать особистісна тривожність, переживання в процесі міжособистісної комунікації, страх отримання негативної оцінки з боку оточуючих, породжений високим рівнем публічного самоусвідомлення, напруженість, тестова тривожність, сором'язливість, страх, низька самооцінка, соціальна тривожність (Horwitz, 2001; Worde, 2003; Young, 1999).

Дослідники також вказують на ситуативні чинники, а саме: відчуженість студентів від писемності, культурного матеріалу країни, мову якої вивчають, занадто високі очікування від курсу і, як наслідок, невідповідність між зусиллями та винагородою, вимушену інтровертивність, пов'язану з обмеженістю мовних засобів, яку Прайс називає *добровільною соціальною інтроверсією* (Horwitz, 2001).

Серед *організаційно-педагогічних чинників*, що зумовлюють мовну тривожність, дослідники зазначають: ускладнення осмислення матеріалу, особливо під час його презентації в усній формі, занадто швидкий темп подачі матеріалу викладачем, що не дає можливості засвоїти нові слова та граматичні конструкції; техніки опитування, що потребують швидкої реакції або фокусуються на формі, а не на змісті повідомлення; необхідність розмовляти іноземною мовою в присутності великої кількості одногрупників; публічне виправлення помилок викладачем, що призводить до стійкої «помилкобоязні»; негативний

вплив особистості самого викладача, зокрема недостатня повага до студентів; відсутність винагороди за успіхи за наявності негативної оцінки в разі невдачі; присутність на заняттях носіїв мови на ранньому етапі вивчення, коли студенти ще не володіють достатнім обсягом матеріалу (Worde, 2003).

У рамках нашого дослідження як ключові причини виникнення мовної тривожності ми розглянемо: публічне самоусвідомлення, інтолерантність до невизначеності та різницю механізмів побудови усного висловлювання рідною та іноземною мовами.

Публічне самоусвідомлення – це тенденція приділяти увагу тому, яким сприймають суб'єкта інші люди.

Крім публічного виділяють приватне самоусвідомлення – тенденцію приділяти увагу власним почуттям і станам.

Фенігштейн визначає публічне самоусвідомлення як «загальне усвідомлення себе як соціального об'єкта, який впливає на оточуючих» та «схвильованість через ставлення та визнання оточуючих». Для формування публічного самоусвідомлення на відміну від приватного необхідні присутність глядачів, соціальне оточення або розмірковування про перебування в компанії інших та наявність пильної уваги з боку оточуючих (або її відсутність). Публічне самоусвідомлення позитивно корелює з показниками соціальної тривожності. Для визначення приватної та публічної форм самоусвідомлення найчастіше застосовують шкали самоусвідомлення Фенігштейна (Self-Consciousness Scales (Fenigstein, et al., 1975)).

Публічне самоусвідомлення пов'язане з почуттям тривожності в ситуаціях соціальної взаємодії, чутливістю до неприйняття з боку оточуючих, нейротизмом як рисою особистості, хвилюванням та параноїдальними рисами (наприклад, відчуття, що за вами спостерігають). Також публічне самоусвідомлення пов'язане з хвилюванням з приводу самопрезентації та конформністю. Індивіди з високим рівнем публічного самоусвідомлення змінюють свої погляди та переконання частіше, ніж індивіди з низьким рівнем публічного самоусвідомлення. Хвилювання з приводу самопрезентації можуть змусити людину з високим рівнем публічного самоусвідомлення змінити свої погляди таким чином, щоб не виділятися серед оточуючих, не бути «незвичайними» чи відмінними від інших (Nosenko, Arshava, 2010; Wojslawowicz, 2005).

Нарешті, публічне самоусвідомлення пов'язане з феноменом тенденції до упередженого сприйняття себе об'єктом уваги оточуючих у випадках, коли особу об'єкта важко однозначно встановити (в англійських джерелах «self-as-target bias»). Фенігштейн у ході одного з експериментів із дослідження публічного самоусвідомлення студентів продемонстрував, що, незважаючи на валентність події (позитивна/негативна, приємна/неприємна), усі учасники експерименту з високим рівнем публічного самоусвідомлення з більшою вірогідністю сприймали себе суб'єктом або об'єктом події (наприклад, коли після екзамену викладач говорив студентам, що один із них отримав дуже хорошу або, навпаки, дуже погану оцінку). Важливо, що даний феномен позитивно корелює лише з публічним самоусвідомленням. Цей результат, на думку Фенігштейна, можна пояснити тим, що люди з високим рівнем публічного самоусвідомлення в результаті їх надмірної уваги до себе як соціальних об'єктів вважають, що оточуючі також цікавляться ними.

Таким чином, тенденція фокусувати увагу на публічних аспектах

особистості призводить до міжособистісної сенситивності, яка, у свою чергу, впливає на когнітивну діяльність та поведінку (Fenigstein, 1987).

Отже, якщо студенту властиве публічне самоусвідомлення і він переживає щодо того, як його сприймають викладач та одногрупники на заняттях, це може призвести до виникнення мовної тривожності.

Ще однією ключовою причиною мовної тривожності ми вважаємо інтолерантність до невизначеності, оскільки ситуація вивчення іноземної мови сама по собі має високий ступінь невизначеності. Незважаючи на велику кількість різноманітних досліджень даного феномену досі ані в зарубіжній, ані у вітчизняній наукових традиціях немає чіткого розуміння психологічного змісту феномену інтолерантності до невизначеності. За аналізом А. І. Гусева він належить до розряду інтегральних психологічних феноменів (Gusev, 2011).

Результати багатьох досліджень свідчать про те, що для особистості, інтолерантної до невизначеності, притаманні: сприйняття ситуацій невизначеності як загрозливих; тенденція до рішень типу «чорне-біле»; прийняття поспішних рішень, без врахування реального стану справ; прагнення уникати неясного і неконкретного; потреба в категоризації; дихотомічність сприйняття; нездатність допустити наявність позитивних і негативних характеристик в одному й тому ж об'єкті; несприйнятливості мінливих стимулів; уникання ситуацій невизначеності; віддавання переваги знайомому перед незнайомим, відторгнення всього незвичайного (Zinchenko, 2007).

Враховуючи, що ситуації оволодіння іноземною мовою властивий високий ступінь невизначеності, особистості з високою інтолерантністю до невизначеності можуть сприймати її як загрозливу і, як наслідок, у них може розвиватися мовна тривожність.

Загалом зарубіжні дослідники розглядають толерантність до невизначеності як самостійний психологічний конструкт, що впливає на сприйняття, мислення, емоційно-вольову та поведінкову сфери; широко вивчають взаємодію толерантності до невизначеності та різноманітних психологічних феноменів. Існують дані щодо зв'язку між інтолерантністю до невизначеності та креативністю, творчим мисленням, рівнем тривоги та ступенем задоволеності виконаною роботою. Це вказує на те, що толерантність до невизначеності є важливим компонентом в організації навчального процесу, що сприяє виробленню у студентів прийомів подолання невизначеності. Наразі обговорюють питання перегляду концептуальних підходів до побудови системи освіти, що зумовлено реаліями сучасного світу, у якому толерантність до невизначеності є однією з основних властивостей особистості, яка забезпечує успішність її функціонування (Lushin, 2010).

Таким чином, можна припустити, що подолання інтолерантності та розвиток толерантності до невизначеності в студентів, які вивчають іноземну мову, допоможе запобігти виникненню мовної тривожності. Але практичних досліджень взаємозв'язку цих явищ досі не було як у зарубіжній, так і вітчизняній психології.

Щодо фактора *різниці механізмів побудови усного висловлювання рідною та іноземною мовами* слід зазначити, що в ряді досліджень Е. Л. Носенко (Nosenko, 1975; Nosenko, 1981) експериментально встановила, що в процесі реалізації усних висловлювань іноземною мовою людина виконує значно більшу кількість операцій, пов'язаних із лексико-граматичним оформленням висловлювання, на

рівні свідомого контролю і актуального усвідомлення, ніж рідною мовою. Про це свідчить значне збільшення кількості та тривалості пауз нерішучості. У зв'язку з цим висловлювання іноземною мовою потребує більшого навантаження на оперативну пам'ять та довільну увагу порівняно з висловлюванням рідною мовою. За даними Т. І. Радзіної (за Nosenko, 1981), студенти, які вивчають іноземні мови, досить легко та без помилок виконують різноманітні мовні трансформації, коли їх довільна увага спрямована на правильне висловлення своєї думки з позиції мовних засобів, але стикаються зі значно більшими труднощами, коли увагу під час мовленнєвого акту слід приділяти змісту висловлювання. Кількість помилок при цьому різко зростає.

Таким чином, саме необхідність думати не тільки над змістовою а й граматичною правильністю мовлення, є причиною збільшення кількості помилок, зниження рівня успішності виконання завдання і, як наслідок, може призводити до появи мовної тривожності в студентів, схильних до неї у зв'язку з певними особистісними рисами.

Щодо засобів подолання мовної тривожності слід зазначити, що рекомендації різних авторів схожі і полягають у застосуванні на заняттях іноземною мовою таких педагогічних прийомів, як робота парами та в малих групах, рольові ігри, незначний обсяг нового матеріалу, підвищення обізнаності викладачів і студентів щодо феномену мовної тривожності і т. д. Але дослідження практичної результативності даних рекомендацій найчастіше проводилися на маленьких вибірках і були досить несистематизованими, оскільки перевірялися лише окремі прийоми, а не їх сукупність. До цього часу не було запропоновано єдиного методу навчання, який би включав комплекс методологічних прийомів, що сприятимуть попередженню виникнення та зниженню вже існуючої мовної тривожності (Worde, 2003; Young, 1999).

Метою нашого дослідження полягала у перевірці такої гіпотези: у студентів, які навчаються за комунікативним методом, рівень розвитку мовної тривожності, а також набутих особистісних характеристик, що обумовлюють її появу, статистично значуще нижчий порівняно зі студентами, які навчаються за традиційним (некомунікативним) методом, за умови, що рівні інтелекту та мовних здібностей студентів цих двох груп статистично значуще не відрізняються.

У нашому дослідженні вперше у вітчизняній психології на репрезентативному емпіричному матеріалі перевірено припущення про ефективність застосування комунікативного методу навчання і комплексу розроблених у його межах прийомів для попередження розвитку мовної тривожності в процесі вивчення іноземної мови.

У рамках даної статті поставлено такі цілі:

- 1) теоретично обґрунтувати зв'язок між мовною тривожністю, особистісними характеристиками та методами викладання іноземної мови;
- 2) емпірично перевірити можливості застосування комунікативного методу навчання для попередження мовної тривожності;
- 3) інтерпретувати отримані емпіричним шляхом дані на основі запропонованого в роботі теоретичного обґрунтування психологічних засобів попередження мовної тривожності.

У дослідженні застосовано такі методики, як: шкала мовної тривожності FLCAS Е. Хорвіц, М. Хорвіц і Дж. Коуп, шкала мовної тривожності в процесі отримання, засвоєння та переробки інформації П. МакІнтаєра і Р. Гарднера, шкали

самоусвідомлення А. Фенігштейна (Fenigstein, et al., 1975), тест інтолерантності до невизначеності Р. Нортон (MAT-50), шкала толерантності до невизначеності С. Баднера (в адаптації Г. У. Солдатової), шкала визначення страху негативної оцінки з боку оточуючих Д. Уотсона та Р. Френд, шкала дослідження румінації У. Санборна та Г. Перрота, опитувальник копінг-поведінки у стресових ситуаціях Н. Ендлера та Дж. Паркера (в адаптації Т. Крюкової), тест-опитувальник оцінки соціально-комунікативної компетентності Є. Рогова, короткий відбірковий тест (КВТ) В. Бузіна та Е. Вандерліка, тест мовного інтелекту Х. Зіверта, опитувальник "PEN" Г. Айзенк та С. Айзенк, шкала тривожності Спілбергера–Ханіна, тест-опитувальник «Шкала самоповаги М. Розенберга» (Karelin, 2002; Young, 1999).

У дослідженні взяли участь 130 студентів, які вивчають іноземну мову, віком від 18 до 23 років. Їх було поділено на дві групи – експериментальну та контрольну. До експериментальної групи увійшли 65 студентів, які вивчають іноземну мову за комунікативним методом у спеціальних школах іноземної мови, а до контрольної – 65 студентів, які вивчають іноземну мову в університеті або з репетитором за традиційним методом. Майбутня спеціальність жодного з досліджуваних не пов'язана з іноземною мовою. Отримані результати було статистично оброблено за допомогою коефіцієнта кореляції Пірсона та t-критерію Стьюдента.

Результати статистичної обробки даних, отриманих в ході дослідження, показали, що між контрольною та експериментальною групами існують відмінності на 1%-му рівні значимості за такими показниками: мовна тривожність під час відтворення інформації, румінація з приводу освіти, копінг-стратегія, спрямована на емоції, копінг-стратегія, спрямована на уникання, соціальна тривожність, особистісна тривожність. Усі показники були значуще вищі в контрольній групі.

Відмінності на 5%-му рівні значимості було виявлено за показниками: інтолерантність до невизначеності, публічне самоусвідомлення, румінація з приводу фінансів, румінація з приводу роботи, копінг-стратегія, спрямована на відволікання. Усі показники були вищими в контрольній групі.

Той факт, що за рівнем інтроверсії/екстраверсії, інтелекту та мовних здібностей між контрольною та експериментальною групами досліджуваних не було виявлено значущих відмінностей свідчить про подібність їх особистісних характеристик, які залежать від вроджених особливостей нервової системи, а отже, різниця між рівнями мовної тривожності в контрольній та експериментальній групах може бути зумовлена саме методами викладання.

У ході дослідження також було виявлено, що інтегральний показник мовної тривожності позитивно корелює на 5%-му рівні значимості з інтроверсією, нейротизмом, інтолерантністю до невизначеності, публічним самоусвідомленням, особистісною тривожністю, соціальною тривожністю, уникненням невдач, румінацією з приводу освіти, румінацією з приводу фінансів, копінг-стратегією, спрямованою на емоції та копінг-стратегією, спрямованою на відволікання. Оскільки більшість наведених показників значуще нижчі в експериментальній групі, як і сам рівень мовної тривожності, можна зробити висновок, що навчання за комунікативним методом сприяє її подоланню.

Таким чином, виходячи з вищевказаних результатів, можна стверджувати, що гіпотеза нашого дослідження підтвердилася.

Висновки. Результати, отримані в ході дослідження, свідчать про те, що в студентів, які вивчають іноземну мову за комунікативним методом, показники рівня мовної тривожності під час відтворення інформації, соціальної тривожності, особистісної тривожності, румінації з приводу освіти, копінг-стратегії, спрямованої на емоції, копінг-стратегії, спрямованої на уникнення значуще нижчі (1%-й рівень значимості) порівняно зі студентами, які вивчають іноземну мову за традиційними методами. Показники інтолерантності до невизначеності, публічного самоусвідомлення, румінації з приводу фінансів, румінації з приводу роботи, копінг-стратегії, спрямованої на відволікання, також значуще нижчі (5%-й рівень значимості), ніж у студентів, які вивчають іноземну мову за комунікативним методом.

За рівнем інтроверсії/екстраверсії, інтелекту та мовних здібностей між групами студентів, які навчаються за комунікативним і традиційним методами, не було виявлено значущих відмінностей. Це свідчить про те, що різниця між рівнями мовної тривожності контрольної та експериментальної груп може бути зумовлена саме методами викладання, а не особистісними характеристиками, які залежать від вроджених особливостей нервової системи та рівня інтелекту досліджуваних.

Отримані результати дослідження можуть бути застосовані в педагогічній практиці для розробки програм та прийомів викладання іноземної мови.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на перевірку рівня залишкових знань іноземної мови в учасників експерименту з метою підтвердити припущення про те, що знання, отримані в процесі навчання за комунікативним методом, більш міцні порівняно зі знаннями, отриманими за традиційним методом, зокрема, за рахунок низького рівня мовної тривожності.

Бібліографічні посилання

- Fenigstein, A. (1987), "On the nature of public and private self-consciousness", *Journal of Personality*, No. 55/3, pp. 543-553.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F., and Buss, A. H. (1975), "Public and private self-consciousness: Assessment and theory", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, No. 43, pp. 522-527.
- Gusev, A. I. (2011), "Ambiguity tolerance as a constituent of the personal potential" ["Tolerantnost' k neopredelennosti kak sostavlyayuschaya lichnostnogo potentsiala"] in Leontev, D. A. (Ed.), *Personal Potential. Structure and Diagnostics [Lichnostniy potentsial. Struktura i diagnostika]*, Smysl, Moscow, pp. 300-330.
- Horwitz, E. K. (2001), "Language anxiety and achievement", *Annual Review of Applied Linguistics*, No. 21, pp.112-126.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. and Holubec, E.G. (2003), *Cooperation in the classroom*, 10th ed., Edina, International book company, MN.
- Karelin, A. B. (2002), *Big encyclopaedia of psychological tests [Bol'shaya entsiklopediia psikhologicheskikh testov]*, Piter, Sait-Petersburg.
- Lushin, P. (2010) "Ambiguity tolerance as a means of ecological management" ["Tolerirovanie neopredelennosti kak sposob ekologicheskogo upravleniya"] *Prakticheskaya psihologiya i socialnaya rabota – Practical psychology and social work*, No. 12, pp. 20-23.
- Nosenko, E. L. (1975), "Desynchronization of the forms of expression and meaning as a reflection of the emotional tension in speech at the lexical level" ["Rassoglasovanie formi virazheniya i soderzhaniya kak otrazhenie emotsionalnogo napryazheniya

- v rechi na leksicheskom urovne”], in *Voprosi teorii romano-germanskih yazikov [Issues of Romano-Germanic Languages Theory]*, Dnipropetrovsk State University Press, Dnipropetrovsk.
- Nosenko, E. L. (1981), *Emotional states and speech [Emotsionalnie sostoyaniya i rech]*, Vyscha Schkola, Kyiv.
- Nosenko, E. L., Arshava, I. F. (2010) *Modern trends of foreign psychology: personality psychology: textbook [Suchasni napryamy zarubizhnoyi psikhologii: psikhologiya osobistosti]*, Dnipropetrovsk National University Press, Dnipropetrovsk.
- Wojslawowicz, J. C. (2005), *Public and private self-consciousness during early adolescence*, University of Maryland, College Park.
- Worde, R. (2003), “Students’ perspectives on foreign language anxiety”, *Inquiry*, Vol. 8 No. 1, pp.15-27.
- Young, D. (1999), *Affect in foreign language and second language learning: a practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, Boston, McGraw-Hill, MA.
- Zinchenko, V. (2007). “Ambiguity tolerance: news or psychological tradition?” [“Tolerantnost k neopredelennosti: novost ili psikhologicheskaya traditsiya?”] in Bolotova A. M. (Ed.) *A person in a situation of ambiguity [Chelovek v situatsii neopredelennosti]*, TEIS, pp. 9-33.
- Надійшла до редколегії 15.04.2014*

УДК 159.9

А. О. Задирайко, В. В. Коваленко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ЗВ’ЯЗОК РІВНЯ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ

ТА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ МЕДИЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

Анотація. Проаналізовано наявність зв’язків між рівнем перфекціонізму медичного персоналу та вибором копінг-стратегій. Установлено зв’язки нормального рівня перфекціонізму з вибором конструктивних копінг-стратегій та вираженого рівня патологічного перфекціонізму з вибором деструктивних копінг-стратегій. Одержані дані свідчать про необхідність побудови психопрофілактичних програм щодо розвитку в медичних працівників можливостей, спрямованих на ефективне зниження напруги в стресових ситуаціях.

Ключові слова: копінг-поведінка, копінг-стратегії, перфекціоніст, працівник медичної сфери, стрес.

Аннотация. Осуществлен анализ наличия связей между уровнем перфекционизма медицинского персонала и выбором копинг-стратегий. В ходе исследования установлены связи нормального уровня перфекционизма медицинского персонала с выбором адаптивных копинг-стратегий и патологического уровня перфекционизма с выбором дезадаптивных копинг-стратегий. Полученные данные свидетельствуют о необходимости развития у медицинских работников возможностей эффективно справляться со стрессом и напряжением в сложных ситуациях.

Ключевые слова: копинг-поведение, копинг-стратегии, перфекционист, работник медицинской сферы, стресс.

Постановка проблеми. Сучасна епоха характеризується швидким темпом подій та занадто мінливою системою норм і цінностей, у результаті чого формується культ досконалості та успіху. У таких умовах в особистості складається ілюзорне уявлення про власну всемогутність у всіх ситуаціях і сферах життєдіяльності та наявність можливостей відповідати завжди лише надвисоким стандартам. У