

Міністерство освіти і науки України
Національний університет «Острозька академія»

Навчально-науковий інститут соціально-
гуманітарного менеджменту

Кафедра психології та педагогіки

Кваліфікаційна робота

на здобуття освітнього ступеня магістра

на тему: «ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАПОБІГАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ
СТУДЕНТІВ - БІЛІНГВІВ»

Виконав студент 6 курсу, групи МПс-61

Напряму підготовки 053 «Психологія»

Костючик Валентин Петрович

Керівник:

Доктор психологічних наук, професор

Гандзілевська Галина Борисівна

Рецензент:

Доктор психологічних наук, доцент

Балашов Едуард Михайлович

Острог, 2022

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ	11
1.1 Проблема прокрастинації у загальнонауковому та психологічному дискурсі	11
1.1.1 <i>Поняття та причини виникнення прокрастинації у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях.</i>	11
1.1.2. <i>Теоретична характеристика анатомо-фізіологічної складової виникнення феномену прокрастинації.</i>	23
1.1.3. <i>Чинники та умови запобігання академічної прокрастинації</i>	27
1.2. Проблема білінгвальної освіти в сучасних наукових дослідженнях	29
1.2.1. <i>Теоретична характеристика білінгвізму та білінгвальної освіти в психологічній науці.</i>	29
1.2.2. <i>Теоретичний огляд нейропсихологічних передумов білінгвізму.</i>	38
1.3. Проблема психологічної стійкості (резилієнсу) в сучасних наукових дослідженнях	39
Висновки до розділу 1	44
Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ	47
2.1. <i>Обґрунтування методичного забезпечення та процедури емпіричного дослідження психологічних чинників прокрастинації студентів – білінгвів.</i> ...	47
2.2. <i>Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних чинників прокрастинації студентів - білінгвів</i>	51

<i>2.2.1. Психологічні особливості прокрастинації студентів умовах навчального білінгвізму.....</i>	<i>51</i>
<i>2.2.2. Прокрастинація студентів - білінгвів залежно від рівня їхньої психологічної стійкості.</i>	<i>54</i>
Висновки до розділу 2.....	62
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ	64
<i>3.1.Принципи розробки та особливості застосування тренінгу розвитку психологічної стійкості студентів в умовах опанування англійською мовою</i>	<i>64</i>
<i>3.2.Практичні рекомендації для тьюторів, викладачів ЗВО щодо запобігання прокрастинації студентів в умовах білінгвального навчання.....</i>	<i>68</i>
Висновки до розділу 3.....	71
ВИСНОВКИ	72
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77
ДОДАТКИ.....	83

Список скорочень і умовних позначок

dIPFC – Дорсолатеральна префронтальна кора;

IPFC – латеральна передня кора;

VBM – морфометрія на основі вокселів (обчислювальний підхід до нейроанатомії, який вимірює відмінності в локальних концентраціях тканин мозку шляхом воксельного порівняння кількох зображень мозку);

vmPFC – вентромедіальна префронтальна кора;

ЗВО – Заклад вищої освіти;

ІМ – іноземна мова;

M2 – друга мова;

M1 – перша мова;

PM – рідна мова;

фМРТ – функціональна магнітно-резонансна томографія.

ВСТУП

Постановка проблеми. Активна мобільність студентів, в тому числі й міжнародна надають актуальності дослідженню білінгвізму та білінгвального навчання. Війна в Україні, міграція, посилюють важливість вивчення іноземної мови. Вивчення питання білінгвізму й білінгвального навчання стає помітним у наукових колах. Проблема прокрастинації, у тому числі й академічної набула поширення серед усіх категорій населення, проте студенти є найбільш вразливою категорією.

Вивченням прокрастинації, у тому числі й академічної, знаходяться у полі наукових інтересів великої кількості науковців (Н. Мілгрем, Дж. Ферарі, Л. Мартіна, А. Тессера, А. Бека, В. Кнауца, А. Елліса, Т. Мотрук, Д. Стеценко, С. Журавльової, М. Дворник, Т. Мотрук, Д. Стеценко, Т. Колтунович, О. Поліщук, С. Соболевої та інших). Дослідження чинників академічної прокрастинації частіше знаходять місце у вітчизняних дослідженнях прокрастинації С. Бабатіної, Д. Стеценко, С. Соболевої. Серед чинників прокрастинації вони виділяють відсутність мотивації до навчання, порушення вольової сфери, некомпетентність в організації свого робочого й вільного часу, перфекціонізм, страх перед майбутнім, ірраціональні переконання, нехтування особистими інтересами, невміння постановки цілей, завищена самовпевненість, недостатність настанов і контролю з боку викладачів, зовнішні фактори.

Закордонні наукові дослідження також вміщують феномен прокрастинації у поле когнітивних спотворень та неправильної обробки інформації, що базується на ірраціональних переконаннях. Наприклад такими переконаннями є: «Я завжди повинен усе робити добре», «Краще нічого не робити, ніж ризикувати й зазнати невдачі», «Те, що я зараз страждаю не вартує майбутніх здобутків». На основі таких когніцій можуть формуватися конкретні механізми поведінки – прийняття рішення про відкладання справи, обіцянки (собі та іншим) виконати

справу пізніше, заміщення актуального завдання іншими активностями, пошук виправдань щодо власної бездіяльності [8,37, 39, 54].

Активна академічна мобільність студентів, в тому числі й міжнародна, посилюють актуальність дослідження особливостей білінгвізму та білінгвального навчання. Адже продуктивний білінгвізм включає й розуміння культурних особливостей народу, мова якого вивчається як іноземна, засвоєння іншої культури. Для того, щоб мати змогу вдосконалювати освітній контент, потрібні орієнтири, які вкажуть на психологічні запити учасників освітнього простору. Важливість білінгвальної освіти підсилюється соціально-політичними, культурними процесами в Україні та світі.

Поняття білінгвізму у психології вивчали такі вчені як Ервін Ш, Ч. Осгуд, Ш. Тейлор, П. Колерс, Л. Засекіна, Т. Ушакова, І. Зимня, Р. Фурмакіна О. Залевська та інші. Білінгвізм у сучасній психологічній літературі інтерпретують як одночасне досконале володіння двома мовами. Проблема білінгвальної освіти з кожним роком стає актуальнішою в Україні. Її дослідженнями займаються такі вчені як І. Зозуля, В. Хребтова, Л. Цвяк, В. Устименко та інші. Дослідження білінгвальної освіти в Україні здобули популярність з кінця 90-х років. Поява у науковому полі таких досліджень пояснюється бажанням інтегруватись в європейський простір задля відкриття нових можливостей. Великий вплив мають соціально-економічні та політичні реалії у світі. Початок повномасштабного вторгнення в Україну ще більше актуалізує проблему двомовної освіти з використанням англійської мови. Міграційні процеси, відхід від російського ринку, культурного продукту дозволяє відкривати нові можливості за кордоном, тому впровадження білінгвального навчання сприятиме цьому. Разом з тим певна кількість робіт лише формує сферу білінгвальної освіти в Україні, а конкретні ефективні концепції й методи впровадження білінгвальної освіти потребують розробки.

Кризовий стан, адаптаційні процеси до нових умов життя можуть провокувати виникнення прокрастинації у студентів-білінгвів, тому ми вважаємо, що важливим чинником запобігання прокрастинації може бути резилієнс. Стійкість, як механізм саморегуляції, є універсальною і має захищати від негативних наслідків пережитих подій, як травматичних, так й повсякденного життя. Саме резилієнс, як здатність особистості долати негативні емоції, стреси, мобілізувати сили в складних ситуаціях, відкритість до нового досвіду, на нашу думку може сприяти запобіганню прокрастинації. Тому наше дослідження було зосереджено на резилієнсі, як чиннику запобігання прокрастинації студентів-білінгвів.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити роль психологічної стійкості у запобігання прокрастинації студентів в умовах навчального білінгвізму.

Гіпотези дослідження :

Гіпотеза 1: існує зв'язок прокрастинації студентів з їхнім рівнем навчального білінгвізму.

Гіпотеза 2: однією з причин прокрастинації студентів-білінгвів є низький рівень психологічної стійкості.

Відповідно до мети, предмета й гіпотези визначено такі завдання дослідження:

1) проаналізувати поняття «прокрастинація студентів-білінгвів» у загальнонауковому та психологічному дискурсі для розуміння його феноменологічних ознак;

2) з метою дослідження запобігання прокрастинації студентів-білінгвів, виділити причини цього процесу в умовах білінгвального навчання, зосередити увагу на феномені «психологічна стійкість»;

3) для виокремлення чинників запобігання прокрастинації студентів-білінгвів емпірично дослідити залежність прокрастинації студентів від рівня їхньої психологічної стійкості в умовах білінгвальної освіти;

4) розробити тренінг психолого-педагогічного супроводу студентів в умовах білінгвального навчання.

Об'єктом дослідження є прокрастинація студентів-білінгвів.

Предметом дослідження є психологічна стійкість як чинник запобігання прокрастинації студентів-білінгвів.

Методи наукового дослідження:

- *теоретичні*: аналіз і синтез, узагальнення, порівняння;

- *емпіричні*: методики Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової (адаптація Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі.), Skala Pomiaru Prężności – SPP-25 Н. Огінська-Булік, З. Ючинський (адаптація В.В. Кондратюк, У.І. Нікітчук), «Методика діагностики самоконтролю у спілкуванні» М. Снайдера, Вільний асоціативний тест;

- *математико-статистичні методи аналізу емпіричних даних*: коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, факторний аналіз.

Наукова новизна та теоретичне значення: вперше за результатами емпіричного дослідження чинників запобігання прокрастинації студентів в умовах опанування англійської мови розроблено тренінг для студентів-білінгвів щодо розвитку резилієнсу як чинника запобігання прокрастинації; розроблено практичні рекомендації для тьюторів та викладачів ЗВО щодо розвитку психологічної стійкості студентів в умовах білінгвального навчання задля профілактики їхньої прокрастинації; удосконалено розуміння причин прокрастинації студентів-білінгвів, зокрема у вимірі їхньої резилієнтності, набули подальшого розвитку дослідження психологічних чинників запобігання

прокрастинації студентів-білінгвів крізь призму резилієнс підходу. Теоретичне значення полягає в обґрунтуванні ролі психологічної стійкості задля запобігання прокрастинації.

Практичне значення: Спираючись на теоретичні напрацювання та результати емпіричного дослідження складено тренінгову програму для запобігання прокрастинації студентів-білінгвів в умовах білінгвального навчання. Розроблено рекомендації викладачам та тьюторам ЗВО щодо запобігання виникненню прокрастинації в умовах білінгвального навчання.

Апробації:

1. Міжнародна наукова онлайн - конференція Changes and Challenges of Increasing the Quality of Preparation of Prospective Teachers in European Countries, University of Žilina, June 23, 2022: Sociodrama's Opportunities in Social Competence Formation of Future English Teachers: Resilience Approach Halyna Handzilevska (Ukraine), Olena Shershnova (Ukraine), Valentyn Kostiuchyk (Ukraine).
2. XXVII наукова викладацько-студентська конференція «Дні науки», секція ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВОЄННИЙ ЧАС: ПРОБЛЕМИ ТА ШЛЯХИ ЇХНЬОГО ВИРІШЕННЯ. Доповідь на тему «Роль психологічної стійкості студентів в умовах опанування англійської мови», 19 травня 2022
3. Handzilevska, H., Kostiuchyk, V., Hundarenko, O., & Lelakova, E. (2022). THE ROLE OF RESILIENCE IN PREVENTING PROCRASTINATION OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE: UKRAINIAN-POLISH-SLOVAK EXPERIENCE. *«Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія “Психологія”*, (15), 37-44.
4. Прийнято до публікації: Handzilevska, H., Shershnova, O., Kostiuchyk, V. (2022)

Sociodrama's opportunities in the social competence formation of future English teachers: Resilience Approach. *Changes and Challenges of Increasing the Quality of Preparation of Prospective Teachers in European Countries.*

Структура роботи складається з вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ

1.1 Проблема прокрастинації у загальнонауковому та психологічному дискурсі

1.1.1 *Поняття та причини виникнення прокрастинації у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях.*

Сучасні темпи розвитку науки, техніки й людства загалом диктують нові правила у світі й важливими тут є продуктивність особистості. Феномен прокрастинації займає важливе місце у цьому питанні, адже може призвести до негативних наслідків й проблем у житті особистості. Згідно з дослідженнями [19] феномен прокрастинації є все більш поширеним не лише у світі, але й в Україні. До того ж розповсюдження цього феномену властиве все більшій кількості населення планети. Особливо високий рівень прокрастинації виявляють у студентів, тому актуальність нашого дослідження посилюється. Виникнення феномену прокрастинації у студентські роки пояснюється тим, що цей етап життя особистості є важливим етапом її формування. Часто це пов'язано з навчальною діяльністю, науково-професійною реалізацією тощо. Тому відкладання справ, спричинене великою кількістю складних завдань часто приводить до виникнення негативних наслідків в академічному й робочому середовищі, як от зниження рівня продуктивності, виникнення проблем у ЗВО й на роботі, зниження рівня професійного та навчального розвитку, відрахування із закладів освіти, роботи, що призводить до виникнення страху, підвищеного рівня тривожності тощо [22].

Н. Мілгрем пояснює прояви прокрастинації хворобою сучасного суспільства, що виникає завдяки еволюції, індустріалізації й технічному прогресу. В порівнянні із малорозвиненими країнами феномен прокрастинації проявляється меншою мірою і не має такого вираження [52]. Разом з тим Дж. Ферарі та інші науковці стверджують, що проблема прокрастинації була

актуальною й до початку технологічного прогресу. Це явище існувало у всі часові проміжки історії людства, проте ґрунтовні дослідження й саме розуміння цього феномену було почато після 18 ст. у контексті промислової революції й це поняття мало негативне забарвлення. Не зважаючи на тривалі дослідження прокрастинації справжні дослідження цього феномену припали на 80-ті роки 20 ст. [41].

Назва феномену прокрастинації походить від латинського *procrastinatio* (лат. *pro* – «уперед, далі», *crastinate* – «завтра»), що дослівно перекладається як відкладання на завтра. Зростання інтересу сучасних українських та закордонних дослідників до тлумачення цього феномену пояснюється розширенням наукових підходів до визначення поняття прокрастинації [8]. Наразі тлумачення феномену прокрастинації у кожному з підходів різне, тому точаться суперечки щодо єдиного пояснення суті прокрастинації. Наразі наведене поняття найчастіше розглядається у межах трьох основних підходів: психоаналітичного, біхевіорального й когнітивно-поведінкового. У цій роботі великою мірою ми будемо орієнтуватись на когнітивно-поведінковий підхід в огляді феномену прокрастинації.

Для когнітивно-поведінкового підходу у вивченні прокрастинації суттєвим є включення в поле вивчення цього феномену рівня суб'єктивного контролю (інтернальні особистісні чинники). Згідно з цим твердженням науковці (А. Елліс, В. Кнаус, Дж. Сабіні, М. Сільвер, Л. Мартін, А. Тессер, К. Лей та ін.) вказують перш за все на здатність прокрастинатора мати ірраціональні переконання [39].

Сучасні підходи до вивчення прокрастинації у когнітивно-поведінковому підході припускають, що цей феномен можна вмістити у термін когнітивних спотворень й неправильної обробки інформації, яка ґрунтується на ірраціональних переконаннях. Такими переконаннями є: «Я завжди повинен усе робити добре», «Краще нічого не робити, ніж ризикувати й зазнати невдачі», «Те, що я зараз страждаю не вартує майбутніх здобутків» тощо. У такому випадку

записи автоматичних думок, їх відстежування й опрацювання, а також Сократовий діалог можуть бути корисними у процесі роботи з прокрастинацією [51].

Першими вченими що запропонували розглядати прокрастинацію як емоційний розлад, в основі якого лежать ірраціональні переконання були А. Елліс й В. Кнаус [38]. А. Елліс вважає, що ці переконання варто розглядати як:

- внутрішню систему координат особистості (що містить в собі надто високі, догматичні вимоги до її поведінки представлені в наказовому способі: «мусиш», «повинен», «зобов'язаний» та ін.);
- нереалістичні генералізовані припущення (вони є мимовільними й не піддаються доведенню, або ж навпаки - спростуванню).

Тому прокрастинація на думку особистості є наслідком незадовільних умов, що заважають виконувати будь-яку діяльність. Часто академічна прокрастинація у студентів супроводжується ірраціональними переконаннями про те, що для початку розв'язання певного навчального завдання чи проблеми варто почувати себе комфортно, мати якнайкраще самопочуття, завжди бути у доброму гуморі, бути впевненим у якнайкращому результаті тощо [37].

Модель Р. Лазаруса й С. Фолькмана є цікавою в контексті цієї теорії. Вчені вказують на те, що оцінка особистістю недостатності кількості наявних ресурсів для розв'язання проблеми чи завдання, зростання рівня напруги може призвести до відкладання роботи, що своєю чергою породжує страх. Тому згідно з цією теорією прокрастинація розглядається як дисфункціональний стиль подолання негативних емоцій та переживань [8,11].

Вчені Дж. Сабіні й М. Сільвер вказують, що раціональне відкладання роботи чи завдань не слід називати прокрастинацією. Науковці стверджують, що цей конструкт є лише ірраціональним й передбачає залучення особистості в

незначиму для неї діяльність, за умови повного усвідомлення важливості терміновості виконання більш пріоритетного завдання [54].

На основі таких когніцій формуються окремі механізми поведінки особистості:

- а) рішення відкласти справу;
- б) обіцянку виконати її пізніше;
- в) заміщення відтермінованого завдання іншою активністю;
- г) пошук виправдань власної бездіяльності задля позбавлення від почуття провини.

Американський психолог А. Бек вказує на важливість неадекватних когніцій в процесі розвитку схожих поведінкових порушень. Кожна особистість переглядає особистий досвід і регулює свою активність відповідно до фундаментальних переконань, що працюють поза її свідомістю. Таким чином дисфункціональні думки породжують генерацію негативних емоцій та обумовлюють дезадаптивні форми поведінки [8,11].

Наявність тісного взаємозв'язку прокрастинації з румінаціями виявили вчені М. Стейтон, К. Лей, й Г. Флетт. Вони акцентують на тому, що румінації, тобто виникнення негативних автоматичних думок щодо власного відкладання справ, тісно пов'язано із прокрастинацією. Вчені вказують на те, що такий тип мислення може приводити до відкладання індивідом важливих справ і завдань супроводжуючись думками типу «Чому я не почав виконання цього завдання раніше?». Разом з тим подібний тип мислення здатен утворювати місткий спектр переконань, що орієнтовані на самокритику й знецінення власних сил та здібностей [56].

Огляд таких ірраціональних вірувань означено у теорії реалізації цілей, що була запропонована Л. Мартіном й А. Тессером. Згідно з цією теорією

особистість часто потерпає від дезадаптивних когніцій у тих випадках, коли не може втілювати ту поведінку, що може пришвидшити виконання певної задачі й дійти до встановленої мети. Тому румінації в когнітивній теорії є специфічними спробами продовжити визначену особистістю поведінку. З огляду на це румінації негативно впливають на успішність досягнення мети, адже прокрастинатор перебуваючи у ситуації невизначеності звертає увагу на причини не виконання завдань, а не на пошук кращих й ефективних стратегій діяльності [50]. Для деталізації механізмів феномену румінації Л. Мартін та А. Тессер застосовують теорію Б. Зейгарніка, яка передбачає детермінацію дій, думок й почуттів особистості її цілями [8]. Першорядний намір зумовлює виникнення цілої системи психоемоційної напруги, при зміні активності чи напряму якої виникають негативні когніції й почуття, що підштовхують до відновлення й завершення розпочатої діяльності [50].

Негативні автоматичні думки часто виникають у відповідь на отримання завдання, які характеризуються несприйняттям людиною завдання, уявної цінності завдання та уявленнями про те, що людина не зможе виконати це завдання. Такі негативні думки приводять до негативного настрою. П. Стіл у ході своїх досліджень прийшов висновку, що завдання, які не подобаються індивіду, є трудомісткими й складними, спонукають виникненню таких негативних автоматичних думок, що призводить до відкладання роботи. На початковому етапі відбувається етап дозволу, яких характеризується такими переконаннями: «У мене є достатньо часу, тому я можу виконати це завдання пізніше» (переоцінка наявного часу); «Це завдання не займе у мене багато часу» (недооцінка необхідного часу); «Я не в настрої/я надто напружений, щоб зараз працювати» (переконання, що працювати, коли немає настрою, не оптимально), або ж «Я не можу працювати якнайкраще, якщо не буду в певному місці/часі/ з конкретною людиною, тому я не можу цього зробити зараз» [57, 58].

Схоже пояснення дезадаптивного типу мислення в процесі відкладання важливих завдань присутнє в теорії Дж. Мандлера. Згідно з цією концепцією

виникнення будь-якого задуму спричиняє збудження у вегетативній нервовій системі, а досягнення поставленої мети слугує важливою умовою для розрядки нервового напруження, що було сформоване. Водночас відсутність активності, що спрямована на виконання важливого завдання з боку особистості прокрастинатора часто супроводжується відповіддю вегетативної нервової системи під виглядом нав'язливих негативних думок, що стосуються незавершеності завдання [8, 11].

Опираючись на дослідження А. Елліса й В. Кнауса вчені почали виокремлювати окремі типи ірраціональних переконань, що є характерними прокрастинаторам. Відтак результати досліджень канадського й американського вченого А. Бандури говорять про те, що негативні уявлення людини щодо власної ефективності є визначною причиною таких порушень поведінки [31]. Наперед хотілось би сказати, що самоефективність А. Бандура трактує як своєрідний когнітивний конструкт, крізь призму якого людина оцінює свою спроможність виконувати певні завдання й загалом впливати на ефективність свого функціонування. Тому спираючись на це в основі соціально-когнітивної концепції А. Бандури міститься твердження про те, що здатність особистості до регуляції своїх вчинків визначається її суб'єктивними переконаннями, а не фактами дійсності. Занижений рівень мотивації до виконання діяльності, що спрямована на виконання конкретного завдання породжує відсутність упевненості щодо отримання позитивних результатів зробленої роботи. Тому зрозумілим тут є те, що рушієм активності індивіда є його власні уявлення про свій потенціал, а не реальний рівень здібностей та навичок, які він має. Разом з цим зростання впевненості у власних силах щодо вирішення завдання породжує підвищення рівня мотивації щодо першочергового наміру та породжує активність задля реалізації задуманого плану. Наявність позитивних переконань щодо власної спроможності й компетентності щодо вирішення завдання породжує виникнення почуття контролю над ситуацією, своєю поведінкою. водночас сумніви щодо власної компетентності й спроможності до виконання

діяльності обумовлюють схильність до прокрастинації й бажання уникнути контакту із власною некомпетентністю [31]. Однак Д. Шунк й Ф. Паджарес вказують на те, що необґрунтовані переконання щодо власної успішності не є базою для якісного виконання завдання та отримання якнайкращого результату. Разом з тим це не знецінює наукові доробки А. Бандури, адже існує велика кількість досліджень, що засвідчують важливість впливу переконань у власних силах й ефективності на підвищення рівня мотивації, що породжує за собою активність [7, 8].

Також самоефективність науковці поєднують зі страхом невдачі. До прикладу, П. Грекко, інтерпретує страх невдачі з точки зору почуття тривоги, що «супроводжується тенденцією до уникнення особистістю ситуацій, у яких трапляється невдале завершення розпочатих справ» [11]. Самоефективність з точки зору А. Бека є специфічним когнітивним процесом, що полягає в усвідомленні, передбаченні й визнанні особистістю того, що його дії можуть привести до непередбачуваних, небажаних результатів. Вчений зауважує, що такі переконання можуть супроводжуватись так званим «паралічем волі» й у результаті призводять до прокрастинації, особливо тоді, коли завдання, які варто виконати, є терміновими [7, 11]. Самоефективність відіграє найважливішу роль у саморегуляції поведінки. До того ж вчені припускають, що існують негативні переконання на метакогнітивному рівні щодо уміння особистості контролювати процеси уваги та здійснювати самоконтроль. Дослідження Спада, Хіу та Нічкевіч (1994) виявили зв'язок між прокрастинацією й метакогнітивними переконаннями. Варто зазначити, що переконання щодо когнітивної впевненості великою мірою корелюють із рівнем прокрастинації. В такому випадку при отриманні завдань у прокрастинатора активізується певний ряд припущень, які було клінічно виявлено Дж. Феррарі: «Я не досягну поставленої мети», «Якщо я спробую, то зазнаю невдачі», «Якщо я не хочу виконувати завдання я повинен відкласти це, поки не почуватимусь краще», «Я дуже добре вмю виконувати завдання в останні хвилини» [51].

Дослідження причин прокрастинації Л. Соломоном та Е. Розблум виявили, що більш як 50% респондентів мають думки, що засвідчують страх невдач. Схожі результати, отримані Г. Шоувенбургом, підтверджують таку тезу. Водночас науковиця К. Лей досліджуючи роботи клінічних психологів висунула твердження про те, що прокрастинатори мають схильність проявляти страх досягнення успіху. Подібні твердження підтверджує й науковець Л. Рорер. Він стверджує, що прояви прокрастинації у поведінці людини часто обумовлюються побоюваннями наслідків власного успіху. Цікаво, що в такому випадку людина боїться бути відкинутою власною референтною групою через прояв вищого рівня власної ефективності, в порівнянні з іншими членами цієї групи. У результаті людина прокрастинує, аби бути приналежною до своєї референтної групи. До того ж Л. Рорер вказує на те, що індивід здатен уникати вдалого виконання завдання, аби майбутні задачі не мали підстав для невдачі. До прикладу: «Якщо я відмінно виконаю це завдання, то керівник дасть мені складнішу задачу з якою я не зумію впоратись» [7, 38].

Разом із тим у когнітивній теорії огляд страху невдачі часто пов'язують із перфекціонізмом. Дослідження вказують на те, що індивід може прокрастинувати задля отримання додаткових часових ресурсів задля кращого, ідеального виконання поставлених завдань. Разом з тим встановлені високі вимоги можуть призвести до невідповідності виконаного завдання встановленим стандартам [22, 23]. Говорячи про ірраціональні переконання найбільш поширеним, за версією В. Кнауца, є твердження «Я завжди маю виконувати всі завдання ідеально». З огляду на це людина нерідко формує специфічні критерії оцінки своєї активності, що часто супроводжується прокрастинацією через страх допущення помилок. З цього можна зробити висновок, що відкладання справ дає перевагу прокрастинатору, яка полягає у можливості тлумачити невдачу обмеженістю часу, а не власною некомпетентністю чи відсутністю потрібних навичок для виконання завдання [44]. Вивчення цієї проблематики когнітивним психологом Д. Бернсом доводить, що встановлення нереалістичних цілей з боку

перфекціоніста має супровід obsесивними думками щодо здійснення цієї мети, адже власна самооцінка перфекціоніста корелює із досягненнями. Однак у цій ситуації варто відрізнити невротичний та здоровий перфекціонізм. За словами Д. Хамачека прагнення до особистісного зростання, притаманне перфекціоністам, часто мобілізує особистість до генерації конструктивних змін життя [8, 44].

Наразі вчені Дж. Бурка й Л. Юен виявили перелік перфекціоністських переконань в особистостях, що схильні до прокрастинації. До них відносять:

1. «Усе, або ніщо»,– особистість схильна до дихотомічного мислення й свій результат бачить або як повністю негативний, провальний, або ж навпаки – ідеальний.
2. «Я не можу програти»,– індивід намагається уникнути конкуренції у своєму оточенні.
3. «Існує лише одне точне рішення»,– перфекціоніст відкладає прийняття важливих рішень, зокрема тому, щоб не помилитись.
4. «Варто діяти самостійно»,– особистість вважає слабкістю делегування своїх обов'язків та прохання про допомогу, далі при появі проблем це призводить до відкладання виконання завдання.
5. «Ідеальний результат не вимагає зусиль»,– перфекціоністи вважають, що на виконання завдань не має прикладатись багато сил, тому при появі труднощів чи форс-мажорів особистість здатна прокрастинувати [33].

На думку вченого Р. Тейлора когнітивною базою для розвитку прокрастинації слугує локус контролю. Згідно з результатами досліджень Б. Пауерса низький рівень прокрастинації був характерним індивідам з інтернальним локусом контролю, проте праці інших науковців вказують на відсутність кореляційного зв'язку між прокрастинацією та локусом контролю, тому наведений факт потребує детальних теоретичних та емпіричних досліджень [60].

Дослідження феномену прокрастинації в українській психологічній літературі здебільшого характеризується теоретичними оглядами й узагальненнями напрацьованих даних зарубіжних вчених та дослідників з пострадянського простору.

В Україні проблему прокрастинації досліджували такі вчені як С. Журавльова, М. Дворник, Т. Мотрук, Д. Стеценко, Т. Колтунович, С. Бабатіна та інші. У сучасній психологічній науці на тему прокрастинації з'являється багато робіт, що описують відкладання справ у юнацькому віці, велику увагу приділяють академічній прокрастинації. Також у полі наукового інтересу українських дослідників присутній пошук причин виникнення прокрастинації, індивідуально-особистісні характеристики прокрастинаторів, соціально-культурні чинники виникнення прокрастинації, а також демографічні особливості цього феномену. Проте аналіз останніх публікацій дає право стверджувати, що існують не досліджені аспекти у теоретичному й емпіричному полі, що потребують подальших досліджень. Поява подібних досліджень справді є актуальною у наш час, адже феномен прокрастинації широко розповсюджений і на українських студентів, тому вивчення особливостей виникнення прокрастинації та способи її запобігання є важливими.

За результатами дослідження Т. Мотрук, Д. Стеценко, прокрастинація проявляється в діяльності, відповідно вона властива лише людині й тягне за собою негативні наслідки. По-перше, для ефективності діяльності індивіда особисто, і по-друге, для його соціальної адаптації (зрештою, певною мірою вносить свою специфіку в соціальну адаптацію); змінює структуру та організацію діяльності; може мати регулярний характер і стати типовим патерном поведінки індивіда [22].

Широке коло досліджень українських науковців зосереджене на пошуках причин виникнення феномену прокрастинації. Так, Т. Вайда вважає причинами прокрастинації навмисне небажання займатися важливими справами, постійне

відтермінування виконання роботи й усвідомлення недоцільності таких дій; відчуття провини є однією з основних причин щоденного відкладання справ. Науковець виділяє також основні причини хронічної прокрастинації: лінь, слабкість характеру, недостатня підготовленість до виконання визначеної роботи, страх, відсутність радості від виконуваної роботи, детермінованість результату у часі (винагороди, оцінки), ситуативна перевантаженість, втома (фізична, розумова, психологічна чи духовна) [4].

Дослідження Т. Мотрук й Д. Стеценко також були спрямовані на пошуки причин прокрастинації. Результати наукових розвідок науковців засвідчують, що причинами виникнення прокрастинації є перфекціонізм, страх, страх успіху, що базується на додаткових обов'язках, які можуть виникати в результаті успішного виконання завдання. Також науковці виділяють причиною прокрастинації особистісну й ситуативну тривожність, не вміння організувати свій час, що базується на поганій орієнтації у часі, не визначеність в пріоритетності справ. Емпіричні розвідки вчених дозволяють стверджувати, що основними чинниками виникнення прокрастинації є мотивація на досягнення успіху та рівень особистісної тривожності [23].

Т. Колтунович та О. Поліщук досліджуючи феномен прокрастинації стверджують, що існує великий список справ і речей у яких людина прокрастинує, проте найсуттєвішим є уникнення дискомфорту та прагнення до задоволення «тут і тепер». На думку вчених основними детермінантами є дві їх групи – перманентні (які є стабільними у часі й мало піддаються зміні) та ситуативні (які виникають випадково й розвиваються завдяки впливу ситуації, що склалася). Разом з тим вони можуть бути:

1. Психофізіологічними (темперамент, нейротизм, імпульсивність, низький життєвий тонус).
2. Емоційними (тривожність, емоційне вигорання, страх, фобії).

3. Мотиваційними (відсутність мотивації, ситуативна мотивація, очікування короткострокової вигоди).
4. Поведінковими (відсутність самодисципліни, завчені з дитинства патерни поведінки та ін.).
5. Ресурсними (низька компетентність, нестача ресурсів, стан здоров'я та ін.).
6. Часовими (розмиті терміни виконання, дефіцит часу, відсутність/неясна часова перспектива, наявність хронофагів («пожирачів часу») і ін.) [18].

Вчені вважають, що прокрастинація є явищем, що має більшу кількість компонентів, ніж ними було описано, тому важливим є дослідження в рамках конкретних підходів, що дасть змогу розглянути проблему з різних точок зору.

Аналіз й узагальнення наукових напрацювань українських вчених (М. Дворник, С. Бабатіної, Д. Стеценко, С. Соболевої та ін) дозволив скласти загальну картину причин прокрастинації українськими науковцями. До них належать:

1. Відсутність мотивації до навчання (вступ до ЗВО за бажанням батьків, основна мета – отримання диплома про вищу освіту, відсутність перспектив у майбутній професії).
2. Порушення вольової сфери (прокрастинаторам характерні нерозвинені та несформовані вольові процеси, такі люди не вміють чи не здатні долати труднощі).
3. Невміння організувати себе і свій час, підвищений рівень тривожності, низька самооцінка, слабкість характеру, втома, недостатня готовність до виконання справ, стрес як наслідок невпевненості у своїх силах.
4. Страх перед майбутнім, страх перед успіхом (страх не впоратись що не із поставленими задачами, побоювання щодо недостатності здібностей, умінь або часу).
5. Перфекціонізм.

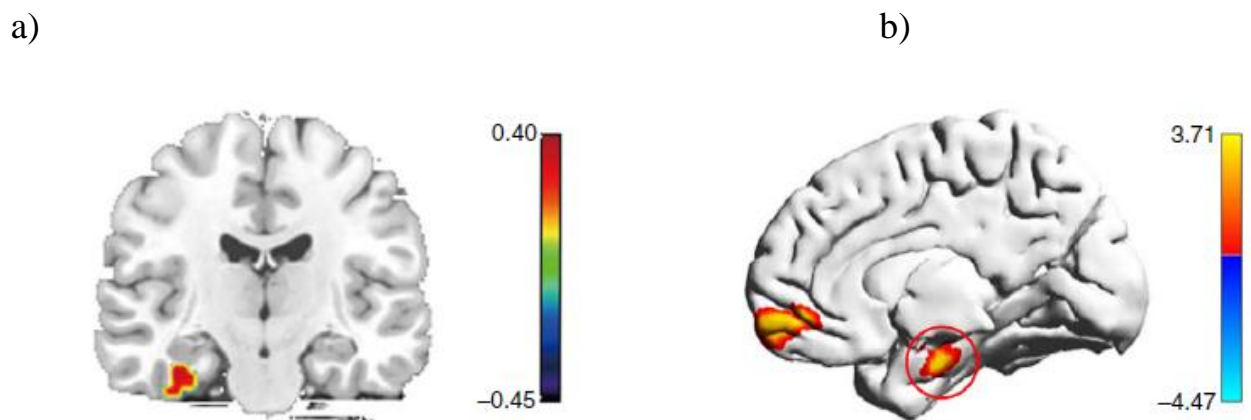
6. Невміння постановки цілей та вибудовування їх ієрархії, невідання планування своєї діяльності, невідання розставляти пріоритети.
7. Недостатність безпосередньої комунікації з оточенням та надлишок віртуальної комунікації.
8. Завищена самовпевненість, лінь, безпорадність.
9. Недостатність настанов і контролю з боку викладачів.
10. Соціальні та сімейні проблеми.
11. Зовнішні фактори, що відвертають увагу, перекладання відповідальності за власні вчинки на зовнішні обставини.
12. Нехтування особистими інтересами.
13. Ірраціональні переконання [1, 4, 6, 14, 22, 26].

Отже, поняття прокрастинації у вітчизняній та іноземній літературі найчастіше трактують як здатність особистості відкладати справи на потім. Проаналізувавши це питання ми дійшли висновку, що у рамках когнітивно-поведінкового підходу причини виникнення прокрастинації пов'язують з ірраціональними переконаннями, які ґрунтуються на когнітивних спотвореннях та неправильній обробці інформації. На основі когніцій виникають так механізми поведінки як рішення відкласти справу, обіцянку виконати її пізніше, заміщення відтермінованого завдання іншою активністю, пошук виправдань щодо власної бездіяльності задля позбавлення від почуття провини. Також прокрастинацію пов'язують із румінаціями та негативними автоматичними думками.

1.1.2. Теоретична характеристика анатомо-фізіологічної складової виникнення феномену прокрастинації.

На сьогодні дослідження анатомо-фізіологічної складової й нейронних корелятивів виникнення прокрастинації розвинена на низькому рівні. Існує ряд досліджень, що розкривають цю тему, проте їх недостатньо. На цей час великий інтерес представляє дослідження кори парагіпокампа й префронтальна кора. Такі дослідження намагаються встановити відношення утворень у парагіпокампі й

префронтальній корі до виникнення феномену прокрастинації [64]. Останні дослідження Чжан В., Ван Х. та Фен Т. доводять, що парагіпокампальна звивина є однією із найміцніших нейронних ділянок, що має зв'язок із феноменом прокрастинації. Використовуючи функціональну магнітно-резонансну томографію (фМРТ) у стані спокою, вчені вперше виявили, що спонтанна нервова активність у парагіпокампальній звивині позитивно корелює з прокрастинацією (див. рис 1а). Крім того, результати VBM (морфометрія на основі вокселів) також показали, що об'єм сірої речовини кластера в парагіпокампальній звивині був позитивно пов'язаний із прокрастинацією (див. рис 1b) [62].



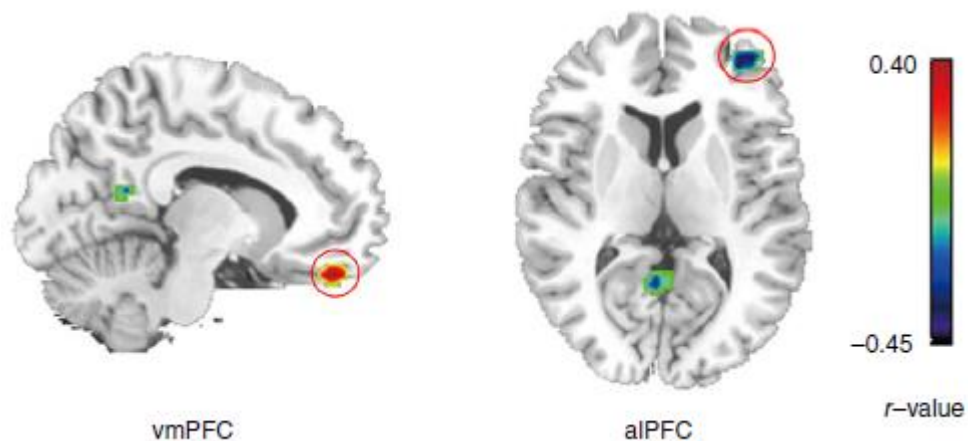
(рис 1. Спонтанний метаболізм, пов'язаний з прокрастинацією (а), об'єм сірої речовини, пов'язаний із прокрастинацією (б))

На сьогодні дослідження вчених вказують, що парагіпокампальна кора тісно пов'язана із багатьма когнітивними процесами, в тому числі й відіграє роль у виникненні феномену прокрастинації [34]. Дослідження вказують, що аномалії у парагіпокампальній звивині в осіб з високим рівнем прокрастинації вказують на дефіцит епізодичного мислення щодо майбутнього, яке пов'язане із майбутньою часовою перспективою. Подальші дослідження показали, що прокрастинатори справді показують гірші результати продуктивності в епізодичному майбутньому мисленні; обсяг сірої речовини в парагіпокампальній звивині й прокрастинація можуть бути опосередковані перспективою майбутнього часу

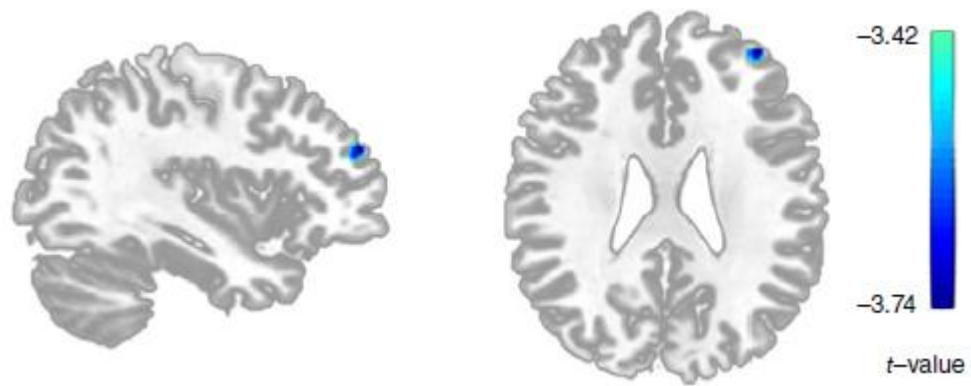
[34]. Нові дослідження вказують на те, що особистість пов'язує завдання із майбутньою винагородою за його виконання через функціональний зв'язок між гіпокампом й путаментом (останній кодує цінність майбутньої винагороди), тому зниження зв'язку між завданнями й майбутньою винагородою за їх виконання пов'язане із прокрастинацією [62, 63].

Подібні дослідження вказують, що у вентромедіальній префронтальній корі (vmPFC) та латеральній передній корі (lPFC) прокрастинаторів існують певні відхилення. Виявлено, що збільшення спонтанної нейронної активності у vmPFC і зниження нейронної активності у передній та бічній частині префронтальної кори слугує індивідуальним схильностям до прокрастинації (див. рис 2 а). Разом з тим результати VBM показали, що об'єм сірої речовини в dlPFC негативно корелює з прокрастинацією (див. рис. 2b) [47, 48].

a)



b)



(рис 2. а) Спонтанний метаболізм, пов'язаний з прокрастинацією; б) dIPFC пов'язаний із прокрастинацією)

Було виявлено, що пошкодження vmPFC може призвести до широкого спектра патологічної поведінки, яка відображає імпульсивність і дефіцит емоційної дерегуляції. Також аномалії у vmPFC та IPFC можуть бути пов'язані з прокрастинацією через їх зв'язок із саморегуляцією. Відомо, що vmPFC і dIPFC (Дорсолатеральна префронтальна кора) служать префронтальними центрами, які підтримують регуляцію емоцій, тому вченими висувається гіпотеза, що ці регіони можуть зменшити прокрастинацію через свою роль у придушенні негативних емоцій і переоцінці негативних стимулів. Ця можливість підтверджується подібністю між функціональними зв'язками, представленими в прокрастинаторів і мережах, що опосередковують регуляцію емоцій [64].

Таким чином аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що відношення утворень у парагіпокампі й префронтальній корі до виникнення феномену прокрастинації. Парагіпокампальна звивина є однією із найміцніших нейронних ділянок, що має зв'язок із феноменом прокрастинації. Люди, здатні відкладати справи на потім, показують гірші результати продуктивності в епізодичному майбутньому мисленні; обсяг сірої речовини в парагіпокампальній звивині й прокрастинація можуть бути опосередковані перспективою майбутнього часу. Збільшення спонтанної нейронної активності у vmPFC і зниження нейронної активності у передній та бічній частині префронтальної кори слугує індивідуальним схильностям до прокрастинації.

1.1.3. Чинники та умови запобігання академічної прокрастинації

Початок навчання, особливо у ЗВО, студентський вік є періодом життя особистості є періодом активної соціалізації, характеризується розвитком вищих психічних функцій, становленням особистості. Разом з тим цей період життя є стресогенним в особистості, адже інтенсивні навчальні й повсякденні навантаження можуть негативно впливати на особистість й призводити до виникнення прокрастинації. Тому ми можемо вважати, що саме студенти та юнацький вік є актуальним для дослідження феномену прокрастинації [10].

Чинники та умови виникнення прокрастинації, в тому числі академічної ми розглядали у попередніх підрозділах, тому тут звернемо увагу на чинники й умови її запобігання.

Аналіз останніх наукових напрацювань українських та закордонних вчених із запобігання прокрастинації дозволяє виділити основні чинники та умови запобігання академічної прокрастинації. Праці вчених Т. Вайда, С. Бабатіної, С. Соболевої доводять, що важливими умовами й чинниками запобігання академічної прокрастинації є:

1. Визначення особистих пріоритетів у діяльності, їх конкретизація та визначення черговості їх реалізації. Сюди входять мобілізація власних ресурсів для виконання важливих академічних завдань. Наступним етапом буде підготовка до виконання завдання (збір матеріалів й ресурсів, необхідних для виконання завдання). Наступною умовою є планування виконання менш важливих завдань.

2. Розділення етапів виконання складних завдань. Варто розбити складне завдання на менші й поступово приступати до їх виконання.

3. На думку вчених налаштування на роботу є важливою умовою задля запобігання академічної прокрастинації.

4. Чіткість планування власної активності й дозвілля є важливою умовою задля запобігання прокрастинації.

5. Розвито вольових процесів.

6. Абстрагування від негативних впливів стресу й стресових ситуацій.
7. Техніки управління часом (тайм-менеджмент) [1, 4].

Серед описаних умов й чинників запобігання академічної прокрастинації у сучасній психологічній літературі велику увагу приділяють технікам управління часом. тайм-менеджмент включає у свою структуру конкретні етапи:

1. Визначення реальних й конкретних цілей;
2. Розробка плану досягнення поставлених цілей;
3. Самоконтроль за процесом досягнення цілей, в тому числі за кожним пунктом складеного плану;
4. Реалізація плану [1, 4].

Значення тут має складення плану на різні проміжки часу (день, тиждень, місяць, рік і аж до глобальних життєвих цілей та планів).

Огляд психологічної літератури дає підстави вважати, що суттєвим чинником запобігання академічної прокрастинації є вироблення у студента прагнення до успіху, що своєю чергою буде знижувати тривожність та почуття страху перед невдачами. Надання самостійності та умов для творчого підходу до виконання завдань, а разом з тим зменшення контролю сприятиме вихованню навички брати на себе відповідальність за результати виконаної роботи.

Отже, короткий огляд чинників та умов запобігання прокрастинації дозволив нам виділити основи, які позитивно впливатимуть на подолання академічної прокрастинації, що підтверджується дослідниками в цій області. З цього випливає, що важливими у запобіганні академічної прокрастинації є проведення різноманітних тренінгів для студентів із розвитку вольових якостей, підвищення мотивації, тренінги, що спрямовані на розвиток умінь із планування часу. Бесіди та інформування щодо ефективної самоорганізації також є важливим елементом у боротьбі із прокрастинацією, тому здійснення такої просвітницької діяльності тьюторами й викладачами також можуть бути ефективними у подоланні прокрастинації.

Отже, чинниками та умовами запобігання прокрастинації є визначення особистих пріоритетів, розділення етапів виконання складних завдань, налаштування на роботу, чіткість планування власної активності, розвиток вольових процесів. Важливим чинником запобігання академічної прокрастинації вчені вважають вироблення у студента прагнення до успіху, що буде знижувати тривожність та почуття страху перед невдачами. Надання самостійності та умов для творчого підходу до виконання завдань та зменшення контролю сприятиме вихованню навички брати на себе відповідальність за результати виконаної роботи.

1.2. Проблема білінгвальної освіти в сучасних наукових дослідженнях

1.2.1. Теоретична характеристика білінгвізму та білінгвальної освіти в психологічній науці.

Дослідження питання білінгвізму в сучасному суспільстві почало набирати нових обертів. Активна академічна мобільність, потреба у вивченні іноземної мови як елемент для відкриття нових можливостей, навчання за кордоном все більше актуалізують цю тему. Повномасштабне вторгнення росії на територію України призвело до міграції великої кількості українців, у тому числі студентів, за кордон. Зважаючи на це опанування іноземною мовою в сучасних реаліях є актуальним питанням, разом з яким постає питання білінгвізму не тільки в побуті, але й у навчальній діяльності. Відсторонення від російського контексту дозволяє українцям відкривати англomовний комунікативний простір й встановлювати тісну взаємодію. До того ж англійська мова вже давно стає універсальним засобом комунікації у всьому світі, джерелом отримання нових знань, культурних відкриттів. Сучасне мовознавство та суміжні науки, в тому числі й психолінгвістика, все частіше приділяють увагу проблемі мовної взаємодії. Актуальності додає той факт, що 60-70% людей у світі володіє двома або більше мовами. Такий відсоток збільшується серед студентської молоді, що часто вивчає іноземну мову на академічному рівні в ЗВО.

Вивчення питання білінгвізму поширене у мовознавстві, соціолінгвістиці, психолінгвістиці. Останній підхід до вивчення білінгвізму використовують такі дослідники як Л. Засекіна, Т. Ушакова, І. Зимня, Р. Фурмакіна О. Залевська та інші. З точки зору психології це явище вивчається у контексті розвитку мовлення. Наразі психологічна наука підходить до розгляду білінгвізму із двох підходів: діяльнісного та когнітивного. найчастіше дослідження зосереджуються на вивченні загальнотеоретичних концепцій, їх аналізу та систематизації. З точки зору когнітивного підходу білінгвізм розглядається як відображення знань людини, що репрезентує характерні особливості її картини світу [21].

Вивчення проблеми білінгвізму у сучасній психолінгвістиці базується перш за все на загальнотеоретичних концепціях, які були розроблені у межах діяльнісного й когнітивного підходів. Разом з тим у нашій роботі ми будемо послуговуватись поняттям білінгвальне навчання. Білінгвальне навчання – процес навчання двома мовами. Білінгв – людина, яка для спілкування використовує дві мови. У психолінгвістиці для відокремлення застосовують поняття «перша мова» (M1), «друга мова» (M2), «рідна мова» (PM) та «іноземна мова» (IM). У психолінгвістиці рідна мова може бути і не першою, тобто PM може дорівнювати як і M1 так й M2. Разом з тим M2 може з часом витіснити M1 й стати домінантною, основною (рідною). Аналіз літературних джерел дозволяє зробити певні висновки. Перш за все це:

- Опанування M2 у природних умовах без цілеспрямованого навчання, в процесі спілкування.
- Опанування IM в штучних умовах під керівництвом вчителя/викладача.

Класифікація типів білінгвізму здійснюється за такими критеріями:

1. Середовище виникнення: а) побутове (природне) – білінгвізм формується у своєрідному мовному оточенні у процесі широкої мовленнєвої практики із додатковим сприянням засобів масової комунікації (в цьому випадку може не відбуватись усвідомлення особливостей мовної системи). Б)

- штучний (навчальний) білінгвізм, що передбачає вивчення другої мови спеціальними способами й методами.
2. Вік засвоєння другої мови: А) ранній білінгвізм – життя у двомовній культурі з дитинства. Б) пізній білінгвізм – засвоєння другої мови здійснюється у старшому віці вже після опанування рідної мови.
 3. Кількість здійснюваних операцій: а) сприймальний (рецептивний) білінгвізм – людина обмежується лише приблизним розумінням мови, майже не розмовляє й не пише другою мовою. б) репродуктивний білінгвізм (відтворювальний) – людина може розуміти й відтворювати тексти другою мовою. В) Продуктивний (утворювальний) білінгвізм – людина вільно розуміє, розмовляє, пише й відтворює тексти другою мовою [12].

Психолінгвістичні дослідження вказують, що процес опанування РМ та ІМ має схожі механізми [21]. Особливості мовленнєвої діяльності РМ й ІМ дуже подібні – при їх засвоєнні людина проходить схожі етапи мовленнєвого розвитку, робить схожі помилки. Разом з тим існують певні відмінності: вивчення РМ не має в основі конкретних готових схем, людина в процесі опанування може робити помилки, виникають труднощі, пов'язані із співвідношенням мовних явищ із мовною системою, адже на етапі вивчення РМ починають формуватися мовні й когнітивні критерії. В процесі опанування ІМ людина повинна відмежовуватись від системи норм, уявлень й правил РМ, якщо ІМ значно відмінна від РМ. Навпаки ж перенесення уявлень РМ при вивченні ІМ може мати позитивний вплив лише у тому випадку, коли мовна система подібна. Вивчення ІМ часто супроводжується допущенням багатьох видів помилок. Важливим у цьому питанні є індивідуальні відмінності осіб, які вивчають мову. Це може бути й тип темпераменту, спосіб мислення особистості, проте важливим залишається домінування конкретного каналу сприйняття інформації – слухового, зорового, моторного, тому врахування цих особливостей допоможе ефективному опануванню ІМ.

Дослідження проблеми білінгвізму в психологічній літературі, зокрема в когнітивному підході набрали обертів із 90-х років минулого століття і стали окремою галуззю досліджень, що були передбачені проведенням ряду експериментів [43]. Такі експерименти часто були пов'язані із суміжними темами й науками, що призводить до відмінності між експериментами. Велика кількість досліджень орієнтовно можна поділити на три групи, які обумовлені історичним, теоретичним контекстом та спрямованістю досліджень.

Ще на початку ХХ століття психологи, як правило, не надто активно проводили дослідження стосовно білінгвізму, залишаючи великий пласт роботи педагогам й лінгвістам. Лише у 1954 році Ервін й Огсвуд розробили психологічну модель білінгвальної пам'яті, що включала ідеї лінгвіста Вайнрайха. Вайнрайх запропонував модель, що базується на трьох типах мовних систем – співіснуючий білінгвізм, злитий двомовний і субординативний умовний білінгвізм. Модель Ервіна й Огсуда відображала біхевіористський підхід, та наголошувала на механізмах пам'яті, а не її природі. Вчені вмістили у свою модель субординаційну двомовність (якщо білінгв вивчає другу мову на основі першої мови, то референтами нових слів будуть їхні перекладні еквіваленти в першій мові). Вчені припустили, що білінгви при вивченні своїх мов у різних середовищах розробляють систему пам'яті координат, у якій представлення слів у різних мовах є окремими (коіснуюча модель Вайнрайха). Двомовні люди, які вивчають свої мови, використовуючи їх взаємозамінно, розвивають систему пам'яті, де уявлення складені, тобто вони однакові для еквівалентних слів перекладу (об'єднана модель Вайнрайха). Така модель білінгвізму була першою, що породила нові експерименти на наступні 30 років, однак подальший розгляд цієї моделі припинився [43].

У 1963 році Пол Колерс опублікував статтю, яка пов'язувала моделі організації двомовної пам'яті з моделями природи репрезентації. Він описав те, що по суті було складеною моделлю Ервіна та Огсуда (1954), і назвав її «спільною» моделлю. Колерс пізніше випробував окремі та спільні моделі,

попросивши двомовних суб'єктів створити асоціації зі словами всередині однієї мови та між мовами. Колерс виявив, що для всіх досліджуваних приблизно дві третини асоціацій з еквівалентами перекладу були різними. Він дійшов висновку, що досвід і спогади зберігаються окремо за допомогою уявлень, характерних для мови оригіналу. Схоже дослідження проводили Макнамар (1967) та Тейлор (1971). Перший попросив досліджуваних створити асоціації або однією мовою, або перемикатися між мовами у своїх відповідях, і виявив, що вони створили більше асоціацій в одномовних умовах. Тейлор повторив цей результат і також виявив, що суб'єкти виробляють більше внутрішньомовних первинних асоціацій, ніж міжмовних асоціацій. Пізніше, разом із Колерсом вони дійшли висновку, що існує більше асоціацій всередині, ніж між мовами [36].

Пізніше психологи звернулися до питання визначення механізму, який контролює здатність білінгва переходити з однієї мовної системи на іншу, взявши ідею із нейрофізіологічної теорії. Цю ідею застосували до двомовної пам'яті Пенфілд і Робертс (1959), які припустили, що розділення мов здійснюється автоматичним перемиканням на нейрофізіологічному рівні. Хоч жодних доказів цьому не було знайдено, проте це породило ряд експериментів кінця 60-х початку 70-х рр

Колерс (1966) провів перші експерименти з перемикання мови. Досліджуваним пропонувалось зачитувати уривки тексту, який був складений із двох мов. Згідно з результатами такого експерименту Колерс дійшов висновку, що на рівні кодування існує перемикач мови, який є посередником між кодуваннями специфічних для мови стимулів й функціонування перемикання мови вимагає часу. Подібні експерименти пізніше проводили Макнамара, Краутхаммер і Болгар (1968), Альберт і Облер (1978), Далрімпл-Елфорд (1985). Проте вже у 1980-х роках питання про те, чи існує своєрідний когнітивний перемикач почало зникати.

У 1970-х роках було проведено ряд досліджень, щоб перевірити, чи навчання однією мовою переноситься на іншу мовну систему. Янг і Сегерт (1966) виявили як позитивну, так і негативну передачу знань між еквівалентами перекладу. Пізніше Обермейер і Казаріан виявили негативне перенесення в межах мови і між мовами в експерименті з вивчення списку частково-цілого. Кінтш (1969) тестував швидкість вивчення коротких двомовних списків слів, у яких усі слова в кожному списку поєднувалися з однією цифрою. Результати привели до висновку, що міжмовна інтерференція виникає у вторинній пам'яті, а не в первинній. Такі експерименти продемонстрували, що вивчення слова однією мовою впливає на те, як його еквівалент перекладу вивчається пізніше.

У 1980-х роках відбулася зміна методології білінгвальних досліджень, від досліджень пригадування та розпізнавання до досліджень, які використовують як міру час реакції. У 1973 році Оллер і Туліус порівняли час читання англійського тексту. Для одних англійська була РМ, для інших ІМ. Результати показали, що двомовні люди повільніше обробляють символи своєю другою мовою. Марш і Макі (1976) виявили подібний результат під час вимірювання часу, необхідного двомовним людям для обчислення відповідей на прості математичні задачі: вони обчислювали набагато швидше своєю рідною мовою. Наступні експерименти також продемонстрували, що двомовні суб'єкти швидше обробляють інформацію рідною мовою.

Наступні експерименти були проведені, щоб визначити, чи можуть білінгви ігнорувати лексичне значення слів неактивної мови, приймаючи лексичні рішення щодо слів активної мови. У таких дослідженнях респондентам показують список «слів». Деякі з них є справжніми словами, а деякі є «не словами», утвореними зміною однієї чи двох літер справжнього слова. Досліджуваного просять визначити що є справжнім словом, а що є «не словом». На основі цього психолог Джерард Нас (1983) просив білінгвів приймати лексичні рішення щодо слів їхньої М2. Деякі з «не слів» насправді були справжніми словами їхньої М1. Він виявив, що досліджувані повільніше

реагували на обидва типи псевдо не слів, ніж на звичайні не слова. Альтенберг і Кернс (1983) провели аналогічний експеримент і отримали подібні результати, проте їх висновок полягав у тому, що при обробці мовних стимулів вся обробка специфічна для мови системи активуються одночасно.

Зважаючи на збільшення рівня актуальності білінгвізму разом з тим вже давно актуальною є проблема білінгвального навчання. Соціально - економічні, культурні чинники, політичні процеси, що відбуваються у світі актуалізують важливість впровадження й удосконалення білінгвального навчання, особливо англійською мовою. Білінгвальне навчання в Україні перш за все обумовлено ширшою інтеграцією до європейського та американського простору, культури й міжкультурної комунікації. Разом із тим є внутрішні потреби, коли в країні навчаються іноземні школярі й студенти, питання білінгвальної освіти стає дедалі актуальнішим.

У світі, особливо у США, білінгвальна освіта великого значення набула ще у 1960-х роках., проте першими книгами щодо білінгвальної освіти були роботи Сіссонса й Аукампа про Канаду й Південну Африку. У питання білінгвальної освіти почало розглядатись із 1963 року, у Канаді білінгвальна освіта в умовах виховання у садочках розглядалась з 1965 року, набагато раніше це питання виникло в Ірландії (1922 р.), початок білінгвальної освіти в Уельсі датується 1939 роком. У Європі ж перші прояви впровадження білінгвального навчання прослідковувались ще у 19 ст.

Розвиток методів впровадження білінгвальної освіти набув широкої популярності у США з 1963 року. Велика кількість емігрантів з Європи сприяли актуалізації питання білінгвальної освіти. Проте перші публічні приклади білінгвальної освіти у США датуються серединою XIX ст, коли могла застосовуватись система англо-німецького мовного навантаження (Wiley, 1998). На той момент такий спосіб освіти був прийнятний не у багатьох штатах, проте активно впроваджувався там, де емігрантів чи колонізаторів було більше (Огайо,

Пенсильванія, Техас, Дакота та ін.) Що у 1900-х роках в США у школах певних етносів викладали голландську, данську, німецьку, польську, італійську, іспанську, французьку мови на рівні з англійською [3].

Водночас дослідження білінгвальної освіти в Україні набули популярності з кінця 90-х років. Поява таких досліджень спричинена бажанням інтегруватись в європейський простір, для відкриття нових можливостей. Також важливими були тодішні соціально-економічні реалії населення України. Проте наявність напрацювань у сфері білінгвальної освіти поки що важко сказати, що існує цілісна концепція білінгвальної освіти в Україні. Разом з тим вже сформовано певні аспекти цієї проблеми, що потребують подальших досліджень.

Отож під білінгвальною освітою ми розуміємо освітній процес у змісті якого передбачено навчання двома мовами – РМ та ІМ. Процес освіти побудований таким чином, аби способи використання двох мов у освітньому процесі були різноманітними: вербальна, візуальна, письмова, аудіальна тощо. Також додаткові дидактичні матеріали (підручники, посібники, таблиці, карти, візуальні допоміжні матеріали) мають відповідати мовним вимогам групи, у якій запроваджено білінгвальне навчання. Важливою перевагою такого способу освіти є мультикультурність навчання. Одним з недоліків білінгвальної освіти в Україні є відсутність матеріалів для педагогів щодо впровадження й застосування методів білінгвальної освіти, що призводить до низького рівня кваліфікації працівників сфери освіти, перш за все вчителів й викладачів, щодо форм і методів білінгвального навчання.

У сучасних ЗВО статус білінгвального навчання неоднозначний. Одні заклади бояться впроваджувати такий спосіб в освітній процес, інші ж можуть бездумно використовувати такі методи. Наразі застосування білінгвального навчання стає базою для навчання висококваліфікованих фахівців у багатьох галузях. Починати навчання за системою білінгвальної освіти рекомендують починати зі старших курсів й на магістеріумі [13]. Разом з тим білінгвальне

навчання підходить далеко не у всіх випадках і може бути введене лише за переліку певних потреб. На думку сучасних українських науковців це:

1. Існує нагальна необхідність (у випадку, коли в університеті навчається велика кількість іноземних студентів, що володіють англійською мовою і на нижчому рівні українською). В такому випадку створення спеціальних груп з білінгвальним навчанням дозволяє здобувати освіту рідною та іноземною мовою.
2. Високі стандарти освіти у ЗВО вимагають від студентів навчання двома мовами для того, аби випускники були фахівцями у певних сферах, які зможуть використовувати світові наукові здобутки й безперешкодно впроваджувати власні здобутки на світовому рівні.

Отже білінгвальна освіта є важливим засобом для підготовки професіоналів у своїй сфері діяльності. Білінгвальна освіта відкриває широке коло можливостей для академічної мобільності, сприяє розвитку нових досліджень на світовому рівні. Білінгвальне навчання дозволяє вдосконалювати професійні компетенції, отримувати ширше коло знань, вивчати іноземну культуру й мати базу для інтеграції в іноземний простір [13]. Наразі білінгвальна система освіти є актуальною в Україні, проте потребує нових досліджень, що базуватимуться на розробці ефективних методів її впровадження у навчальний процес, методології самого процесу білінгвального навчання. Також існує потреба у підготовці фахівців у сфері викладання, аби впроваджені методи навчання були ефективними.

Отже, у когнітивному підході білінгвізм розглядається як відображення знань людини, що репрезентує характерні особливості картини світу людини. Також розглянуто класифікацію типів білінгвізму: за середовищем (побутовий і штучний); вік засвоєння другої мови (ранній білінгвізм та пізній); кількість здійснюваних операцій: (сприймальний, репродуктивний та продуктивний). білінгвальна освіта – це двомовний процес навчання. Сам процес вибудовується

так, аби способи використання двох мов у освітньому процесі були різноманітними (вербальна, візуальна, письмова, аудіальна). Білінгвальна освіта вважається вагомим засобом для підготовки професіоналів, вона відкриває широке коло можливостей для академічної мобільності, сприяє розвитку нових досліджень на світовому рівні, дозволяє вдосконалювати професійні компетенції, вивчати іноземну культуру.

1.2.2. Теоретичний огляд нейропсихологічних передумов білінгвізму.

Наразі вивчення нейропсихологічних передумов білінгвізму може викликати інтерес вчених у зв'язку з актуалізацією важливості білінгвізму й білінгвальної освіти, тому важливими є структурні дослідження передумови виникнення білінгвізму в мозку людини.

З нейролінгвістичної точки зору білінгвізм розглядається як процес взаємозв'язку мовних систем у мозку людини. Існування такого твердження передбачає встановлення й виявлення багатьох питань. Важливими з яких є: 1. Локалізація мов у ГМ. 2. Чи двомовна система є комбінованою або окремою. 3. Який вплив на мислення й мовлення має двомовна система. Якою мірою в такому випадку обумовлюється спосіб мислення білінгва. Тому відповіді на подібні питання зможуть прояснити нейропсихологічні механізми білінгвізму.

Перш за все розглянемо проблему локалізації в організації двох мов у ГМ. Нейролінгвісти вже давно висували припущення про те, що локалізація двох мов знаходиться то в одних, то в інших ділянках мозку. Деякі дослідження підтверджували, що у ранніх білінгвів не було виявлено відмінностей між мовними центрами, тому мовні зони розвинулись спільно в одній і тій же області ГМ. Вчені вважають, що рідна мова актуалізується неусвідомлено і по суті автоматично, в той час, як вивчення М2, особливо в дорослому віці, актуалізується свідомо, адже мають місце застосування мовних правил. Пізніші дослідження дозволяють припустити, що базовим фактором тут є уміння двомовної особистості реагувати на конкретні мовні завдання. Тут існує багато

досліджень, що встановлюють спільність структур мозку, що відповідають за засвоєння РМ та набутої мови. Саме тому білінгви вільно використовують у спілкуванні дві мови, адже активізуються ті ж ділянки кори ГМ. Важливим є те, що ці зони ГМ залишаються активними навіть за умови, що друга, набута мова вивчалась пізніше [36].

Вагомою перевагою білінгвізму є більша сила когнітивних та сенсорних процесів, які допомагають особистості продуктивніше обробляти інформацію, що надходить із зовнішнього середовища. Часто у білінгвів більша увага до деталей, зосередженість на отриманні нової інформації. Переваги білінгвізму та їх користь є важливими у зрілому віці. До прикладу це сприяє повільнішому погіршенню когнітивних процесів, підтримує когнітивний резерв. До питання когнітивного резерву належить здатність ефективного використання зв'язків у мозку задля забезпечення його нормального функціонування у процесі старіння, а білінгвізм може стимулювати розширення цього резерву разом із цим зберігаючи продуктивність когнітивних механізмів [30].

Отже, білінгвізм розглядається як процес взаємозв'язку мовних систем у мозку людини. Згідно з дослідженнями описаними вище, рідна мова актуалізується неусвідомлено й автоматично, а вивчення М2 (особливо в дорослому віці) актуалізується свідомо, адже мають місце застосування мовних правил. Білінгвам властива більша увага до деталей, зосередженість на отриманні нової інформації, тому існують переваги білінгвізму, які, до прикладу, є важливими у зрілому віці (повільніше погіршення когнітивних процесів, підтримка когнітивного резерву).

1.3. Проблема психологічної стійкості (резилієнсу) в сучасних наукових дослідженнях

Актуальні проблеми й виклики світу спонукають вивчати питання резилієнсу все частіше. Вторгнення росії в Україну, COVID-19 та інші соціальні, культурні й політичні питання, що пов'язані зі стресом актуалізують

вивчення поняття стійкості. Проблема психологічної стійкості у психологічній літературі набула поширення не так давно. Історія виникнення поняття «резилієнс» починає історію свого використання лише з 1800-х років. В цей час резилієнс розглядають як неусвідомлений захисний механізм. 1950 і початок 1960 років резилієнс у психологічній літературі починає розглядатись як усвідомлена стратегія копіngu, двадцятьма роками пізніше – як захисний фактор та фактор ризику. Окремо про поняття резилієнсу почали говорити у контексті психічного здоров'я. Так, з 70-х років поняття резилієнсу почали застосовувати щодо проблем психічного здоров'я у дітей, які почувуються добре попри несприятливі умови світу та ризику, які у ньому є.

У загальному, термін «резилієнс» походить від англійського слова «resilience» і перекладається як «стійкість, пластичність, пружність» [28]. Визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) говорить, що резилієнс – «це здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, особиста ресурсність» [5]. Поширення психологічних досліджень з теми резилієнсу особистості спонукало вчених з різних підходів визначити чим же воно насправді є. Дослідження зосереджувались на визначення суті резилієнсу: він є динамічним процесом чи особливістю особистості. Проте вивчення цього поняття з точки зору різних підходів призвело до розбіжностей поглядів багатьох учених. Також вивчення резилієнсу пов'язують із виявленням характеристик індивідів, особливо молоді, що є успішними, проте які жили у складних умовах [28].

Кінець 60-х початок 70-х років характеризувався поширеністю вивчення феномену резилієнсу. Вперше результати дослідження резилієнтності опублікував Н. Гармезі у 1973 р. Вчений визначав захисні фактори, що обумовлюють стійкість [40]. Одне з перших використань терміну резилієнс було здійснено Е. Вернер задля опису дітей, що виростили у бідних сім'ях, чи які виростили із батьками, що мають алкогольну залежність, або психічні порушення. Пізніше резилієнс набув дедалі більшої поширеності у дослідженнях після

огляду стійкості А. Мастеном у контексті вивчення дітей, матері яких хворіють на шизофренію [40]. Пізніші дослідження почали присвячувались людям, які у дорослому віці нормально функціонували попри пережиті у дитинстві стреси [5]. Нарешті з початком 2000-х років у психологічній літературі починають з'являтися дослідження резилієнсу, що стосуються інших вікових категорій й етнічних груп.

Починаючи із 90-х років акцент дослідження резилієнтності почав зміщуватись від ідентифікації захисних факторів до розуміння конкретних процесів, з допомогою яких особистість може справлятися із труднощами і стресами [5,40]. Наразі ж резилієнс розглядають у рамках впливу на людину несприятливих факторів зовнішнього середовища (екстремальні, стресові умови), а також здатності до збереження нормального функціонування у таких умовах середовища і також після такого впливу [35]. Наразі для визначення резилієнсу найчастіше використовують визначення резилієнтності, схвалене Американською психологічною асоціацією (АРА), в якому резилієнтність розуміється як «процес позитивної адаптації в умовах негараздів, травм, трагедій або значного стресу» [5]. Важливими факторами, що розглядаються в контексті резилієнтності й подолання життєвих негараздів є особистісний адаптаційний потенціал, «адаптаційний потенціал», «життєстійкість», «стресостійкість», «особистісний потенціал», «саногенний потенціал» та «резилієнтність».

Сучасні наукові дослідження (М. Rutter, Е. Werner) розглядають резилієнтність у трьох найважливіших напрямках:

1. Когнітивно-поведінковий – вивчення процесів емоційної регуляції поведінкових реакцій у стресових ситуаціях.
2. Конструктивний – опанування активної життєвої позиції
3. Екологічний підхід – подолання важких життєвих обставин [5].

Розробка теоретичних моделей резилієнсу була здійснена на основі досліджень Дж. Річардсон, К. Болтон, завдяки їх працям Е. Мастен було створено теоретичну модель резилієнтності. Вона складається із 4 окремих фаз:

1. Конфронтація з факторами ризику (травмуючими подіями);
2. Активація захисних факторів та факторів вразливості;
3. Взаємодія між захисними факторами та факторами вразливості;
4. .можливі результати: резильєнтність, дезадаптація [20].

Наступні дослідження резилієнсу призвели до виходу крос культурного підходу, що відображає зв'язок стійкості із расовою приналежністю, статтю, віком, місцем проживання. Такий підхід дозволяє ширше вивчати питання резилієнсу.

Також поширення вивчення резилієнсу розглядається у психолінгвістиці. У межах цієї науки резилієнтність розглядається з точки зору позитивної адаптації, коли не відчуючи психологічних труднощів людина успішно пристосовується до нових умов середовища; умовна адаптація демонструє групу ризику (репрезентує схильність особистості до виникнення психологічних труднощів, бар'єрів і деструктивних факторів під час пристосування до життєвих обставин. Разом з тим негативна адаптація характеризується неможливістю пристосування людини до нових умов життя через певні психолого-фізіологічні проблеми [5, 20].

Описи факторів резилієнсу й чинники позитивної адаптації, а не дослідження самого процесу набувають у наукових колах все більшої поширеності. Сучасні науковці комплексно підходять до вивчення резилієнсу. Так, Д. Геллерштайн вивчаючи резилієнс виокремлює дві його основні складові: фізичну резилієнтність (показник стресостійкості й толерантності) й психологічну резильєнтність (яка містить у собі розвиток та підтримку соціальних контактів, використання соціальної підтримки, віднайдення смислів під час важких життєвих подій. Наразі сучасна психологічна наука розглядає

резилієнс з кількох сторін. Перш за все стійкість розглядають як рису особистості, індивідуальну характеристику, що має здатність захистити психіку від впливу травматизації, негараздів у житті й запобігає розвитку психічних розладів; також цю рису розглядають як гнучкість, міцність характеру, здатність адаптуватись і зберігати функціональність за умови несприятливих зовнішніх впливів. Наступний підхід до трактування резилієнсу полягає у його поясненні як динамічного процесу: позитивна адаптація відбувається в умовах життєвих чи зовнішніх негараздів. У цьому підході резилієнс пояснюється як безперервний процес появи чи розвитку нових ресурсів адаптації й відновлення та сил, що має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків [5, 20].

Як у закордонних, в українських дослідженнях резилієнс особистості розглядають як збереження стану добробуту не дивлячись на негаразди, швидке відновлення після травматизації, позитивну адаптацію не зважаючи на тривале перебування у стані стресу, а також здатність долати труднощі й зберігати функціональність в умовах стресу. Разом з тим українські вчені часто вживають терміни життестійкість, життєздатність та стійкість до травми на одному рівні із терміном резилієнс. Так, вчені пояснюють ресурси подолання стресових ситуацій, надзвичайних подій, наслідків стресу для психіки. Т. Титаренко у своїх дослідженнях, що стосуються психологічного здоров'я в умовах тривалої травматизації пов'язаної із війною вказує, що людина, яка здатна до конструктивного переосмислення своїх власних переживань на фоні війни, має схильність до зростання життестійкості, покращення саморегуляції [27]. Українська дослідниця О. Чиханицева вказує, що життестійкість тісно пов'язана зі здатністю до подолання різноманітних стресів, підтримкою високого показника фізичного та психологічного здоров'я, оптимізмом, самоефективністю, здатністю долати життєві перешкоди та труднощі при тому здобуваючи досвід й силу на майбутнє [29].

Отже, резилієнтність, резилієнс, життєстійкість розглядається доволі не довго у психологічній літературі як у світі, так і в Україні. Під цим поняттям зазвичай розуміють здатність особистості зберігати функціональність в умовах тривалого стресу, надзвичайних ситуацій. Поняття резилієнсу досі викликає суперечки у наукових колах щодо його трактування: це риса особистості чи динамічний процес. Останні українські наукові розвідки у дослідженні резилієнсу орієнтуються на його особливості у контексті війни. Повномасштабне вторгнення росії в Україну ще більше актуалізує дослідження цього процесу. У загальному, термін «резилієнс» походить від англійського слова «resilience» і перекладається як «стійкість, пластичність, пружність». Узагальнюючи можна вважати, що резилієнс – це здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, особиста ресурсність, здатність захистити психіку від травм, негараздів у житті й запобігає розвитку психічних розладів, гнучкість, міцність характеру, здатність адаптуватись і зберігати функціональність за умови несприятливих зовнішніх впливів; безперервний процес появи чи розвитку нових ресурсів адаптації й відновлення та сил, що має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків.

Висновки до розділу 1.

Отже, теоретичний огляд, аналіз й узагальнення проблеми прокрастинації, білінгвізму та білінгвальної освіти проведений, а також їх нейропсихологічні механізми вказують на актуальність вивчення цих проблем. У розділі 1 ми з'ясували когнітивні передумови виникнення поняття прокрастинації, в тому числі й академічної. До них належать ірраціональні переконання, румінації, негативні автоматичні думки. Визначили, що важливим елементом, що передує виникненню прокрастинації є ірраціональні переконання, тривожність, перфекціонізм. Ми виявили чинники й умови виникнення, запобігання й запобігання академічної прокрастинації. Виявлено, що важливими для запобігання прокрастинації є визначення пріоритетів у діяльності, розділення етапів роботи при отриманні складних завдань, розвиток вольових процесів,

техніки управління часом. Досліджено прояви прокрастинації від початку їх вивчення і до сьогодні. Актуалізовано тлумачення цього поняття у психологічній літературі, досліджено поле вивчення прокрастинації з точки зору когнітивно-поведінкового підходу, оглянуто моделі вивчення прокрастинації закордонних та українських науковців протягом усього періоду вивчення цього феномену. Виявлено, що важливим елементом виникнення прокрастинації є ірраціональні переконання особистості, румінації (Стейтон, К. Лей, й Г. Флетт). Було описано ці ірраціональні переконання та румінації, що призводять до відкладання справ. (А. Елліс й В. Кнаус) Виявлено схильність прокрастинаторів до, страху, страху досягнення успіху. (К. Лей) Виявлено основні перфекціоністські переконання особистості, що призводять до прокрастинації (Дж. Бурка й Л. Юен). Виявили основні чинники відкладання справ, що були досліджені українськими вченими (С. Журавльова, М. Дворник, Т. Мотрук, Д. Стеценко, Т. Колтунович, С. Бабатіна та інші) Досліджено причини виникнення прокрастинації на основі аналізу робіт українських науковців Т. Колтунович та О. Поліщук та на основі їх аналізу складено цілісну картину бачення виникнення чинників та причин прокрастинації. Проаналізовано та узагальнено нейропсихологічні механізми виникнення феномену прокрастинації: виявлено ділянки мозку, що відповідають за зволікання. Також виділено чинники та умови запобігання академічної прокрастинації на основі праць українських та закордонних вчених (О. Журавльова, Л. Засекіна, С. Соболева, І. Бабатіна, К. Лей, П. Стіл).

Було проаналізовано сучасні психологічні джерела, що вивчають поняття білінгвізму та білінгвальної освіти в Україні та за кордоном (Л. Засекіна, Т. Ушакова, І. Зимня, Р. Фурмакіна, О. Залевська, О. Малихіна). На основі джерел описано поняття «перша мова» (М1), «друга мова» (М2), «рідна мова» (РМ) та «іноземна мова» (ІМ) у структурі білінгвізму. Виявлено класифікацію типів білінгвізму за середовищем, віком засвоєння, кількістю здійснених операцій. Описано механізми опанування ІМ, особливості мовленнєвої діяльності й відмінності в опануванні РМ та ІМ.

Зосереджено увагу на актуальності питання білінгвального навчання, його значенням для освіти в Україні, та світі. Описано історичний процес розвитку білінгвального навчання у світі та Україні. Розглянуто процес білінгвальної освіти в Україні та характеристики його застосування у сучасній системі освіти у ЗВО. Додатково було проаналізовано й виділено нейропсихологічні передумови виникнення білінгвізму, здійснено огляд досліджень, що вивчають локалізації мови у ГМ, систему мови та її вплив на мислення білінгва. Опрацьовано дослідження щодо переваг білінгвізму та його користі у зрілому віці.

Резилієнс в сучасних наукових джерелах розглядається доволі не довго. Під цим поняттям зазвичай розуміють здатність особистості зберігати функціональність в умовах тривалого стресу, надзвичайних ситуацій. Резилієнс як поняття по цей день викликає суперечки у наукових колах щодо його трактування – це риса особистості чи динамічний процес. Останні українські наукові розвідки у дослідженні резилієнсу орієнтуються на його особливості у контексті війни. Повномасштабне вторгнення росії в Україну ще більше актуалізує дослідження цього процесу.

Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ

2.1. Обґрунтування методичного забезпечення та процедури емпіричного дослідження психологічних чинників прокрастинації студентів – білінгвів.

Емпіричне дослідження було спрямоване на встановлення взаємозв'язку прокрастинації студентів - білінгвів із резилієнсом, як чинником запобігання прокрастинації.

Предметом дослідження виступає резилієнс як чинник запобігання прокрастинації студентів-білінгвів.

Об'єкт: прокрастинація студентів-білінгвів.

Гіпотеза 1: існує зв'язок прокрастинації студентів з їхнім рівнем навчального білінгвізму.

Гіпотеза 2: однією з причин прокрастинації студентів-білінгвів є низький рівень психологічної стійкості;

Емпіричне дослідження проводилось у чотири етапи:

1. Підбір психодіагностичного інструментарію;
2. Дослідження рівня вираженості прокрастинації та типу білінгвізму у студентів.
3. Обробка отриманих даних.
4. Аналіз та проведення підсумків емпіричного дослідження

Обґрунтування психодіагностичних методик. Для проведення нашого емпіричного дослідження було використано такі психодіагностичні методики:

1. Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової (адаптація Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі.);

2. Skala Pomiaru Prężności – SPP-25 Н. Огінська-Булік, З. Ючинський (адаптація В. В. Кондратюк, У. І. Нікітчук);
3. Методика діагностики самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера;
4. Вільний асоціативний тест.

Ми використали опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової в адаптації українських дослідників Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі задля визначення рівня вираженості прокрастинації на низькому, середньому й високому рівнях. Опитувальник містить 15 запитань із трьома варіантами відповідей: не погоджуюсь, важко визначитись, погоджуюсь. Використана нами методика дозволяє визначити загальний рівень прокрастинації, ступінь її вираженості, а також оцінює вираженість прокрастинації за такими шкалами: «Мотиваційна недостатність», «Перфекціонізм» та «Тривожність» [16].

Skala Pomiaru Prężności – SPP-25 Н. Огінська-Булік, З. Ючинський в адаптації науковців Національного університету «Острозька академія» В. В. Кондратюк, У. І. Нікітчук була використана для вимірювання рівня резилієнсу. Опитувальник містить 24 твердження із п'ятьма варіантами відповіді: безумовно не погоджуюсь, відносно не погоджуюсь, ані так, ані ні/ важко сказати, відносно погоджуюсь і безумовно погоджуюсь. Результати методики обраховуються сумуючи всі результати за ключем, а також визначають за п'ятьма шкалами. Шкали опитувальника мають такі назви: 1. Наполегливість і детермінація у діяльності; 2. Відкритість на новий досвід і почуття гумору; 3. Особиста компетентність у справлянні із труднощами та толерація до негативних емоцій; 4. Толерація до невдач і ставлення до життя, як до виклику; 5. Оптимістичне ставлення до життя і здатність до мобілізації у важких ситуаціях [53].

Шкала оцінки самоконтролю в спілкуванні Марка Снайдера використовувалась як додаткова методика для вимірювання рівня самоконтролю в спілкуванні. Шкала містить 10 запитань та два варіанти відповіді: так й ні. Сума

балів обраховується за ключем, який дозволяє виявити рівень самоконтролю в спілкуванні на низькому, середньому або ж високому рівні.

Вільний асоціативний тест використовувався задля встановлення типу білінгвізму (перекладний/вільний). Асоціативний тест містить 30 слів-стимулів; слова є різними частинами мови (іменники, дієслова, прикметники, прислівники). Для виявлення результатів тестування було використано матрицю асоціативних реакцій, яка розміщена в тесті. Матриця містить список слів по кожному респонденту й тип реакції – логічна (центральна або периферична) й граматична (синтагматична або парадигматична). Логічні реакції з'ясовують зв'язки між стимулом й реакцією.

Логічні зв'язки – це зв'язки за змістом між стимулами та реакціями, переважання периферичних асоціативних реакцій свідчать про погане знання мови порушення динамічних особливостей – загальмованість розумових процесів і т.п. Своєю чергою граматичні реакції поділяються на 2 типи: синтагматичні (зв'язок між різними граматичними категоріями) й парадигматичні (зв'язок у межах однієї граматичної категорії). Збільшення синтагматичних реакцій говорить про комплексність мислення респондента [17].

Учасники емпіричного дослідження: вибірку склали 40 студентів Національного університету «Острозька академія» спеціальностей «Германські мови та література (переклад включно)» та «Початкова освіта (з поглибленим вивченням англійської мови)». Середній вік респондентів складав від 17 до 22 років ($M_{вік} = 19,5$ р). Жінок – 92,5 % та 7,5 % чоловіків, середнє значення тривалості вивчення англійської мови за вказаними в анкеті респондентами даними – 11.2р. Рівень володіння іноземною мовою на думку респондентів: (A1) Початковий – 0%, (A2) Нижчий середнього – 2%, (B1) Середній – 17%, (B2) Вище середнього – 32%, (C1) Розширений – 27%, (C2) Володіння – 22%; серед них лише навчаються – 47,5%, навчаються й працюють – 52,5%.

Процедура емпіричного дослідження.

Емпіричне дослідження проводилось в онлайн режимі. Респондентам за допомогою корпоративної електронної пошти було надіслано Google-форму з опитувальниками.

Першим опитувальником для проходження респондентам надавався Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової в адаптації українських дослідників Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі. Методика спрямована на визначення рівня вираженості прокрастинації на трьох рівнях: низькому, середньому й високому. В опитувальнику поміщено 15 запитань із трьома варіантами відповідей: не погоджуюсь, важко визначитись, погоджуюсь. Опитувальник був стимульним матеріалом для визначення загального рівня прокрастинації, ступені її вираженості, а також оцінки вираженості прокрастинації за шкалами: «Мотиваційна недостатність», «Перфекціонізм» та «Тривожність».

Другим опитувальником, що був вміщений до проходження за допомогою Google-форми був тест Skala Pomiaru Prężności – SPP-25 Н. Огінська - Булік, З. Ючинський в адаптації В. Кондратюк та У. Нікітчук. Методика була використана нами задля вимірювання рівня резилієнсу. Опитувальник містить 24 тверджень із п'ятьма варіантами відповіді: безумовно не погоджуюсь, відносно не погоджуюсь, ані так, ані ні/ важко сказати, відносно погоджуюсь і безумовно погоджуюсь. Результати методики обраховуються сумуючи всі результати за ключем, а також визначають за п'ятьма шкалами. Шкали опитувальника мають такі назви: 1. Наполегливість і детермінація у діяльності; 2. Відкритість на новий досвід і почуття гумору; 3. Особиста компетентність у справлянні із труднощами та толерація до негативних емоцій; 4. Толерація до невдачі і ставлення до життя, як до виклику; 5. Оптимістичне ставлення до життя і здатність до мобілізації у важких ситуаціях [53].

Третьою, додатковою, методикою, виступала Шкала оцінки самоконтролю в спілкуванні Марка Снайдера. Шкала містить 10 запитань та два варіанти

відповіді: так й ні. Шкала використовувалась нами задля отримання рівня самоконтролю у студентів - білінгвів.

Останнім, четвертим, стимульним матеріалом у нас виступав Вільний асоціативний тест, який використовувався задля визначення типу білінгвізму (вільного або перекладного) з допомогою стимульних слів й асоціативної матриці.

Отже, процедура емпіричного дослідження була проведена з допомогою Google-форм з використанням чотирьох методик, які були призначені для визначення рівня вираженості прокрастинації, рівня резилієнсу, рівня самоконтролю в спілкуванні та визначення білінгвізму (вільного або перекладного). Процедура дослідження проводилась із 40 респондентами. Отримані дані використовувались для підтвердження гіпотез дослідження.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження психологічних чинників прокрастинації студентів - білінгвів

2.2.1. Психологічні особливості прокрастинації студентів умовах навчального білінгвізму.

Застосування методики «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової в адаптації українських дослідників Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі. дало такі результати:

1. Загальний рівень вираженості прокрастинації: високий – 59%, середній – 34%, низький – 7%
2. Результати за шкалою «Мотиваційна недостатність»: високий – 11%, середній – 52%, низький – 37%
3. Результати за шкалою «Перфекціонізм»: високий – 30%, середній – 55%, низький – 15%

4. Результати за шкалою «Тривожність»: високий – 42%, середній – 17%, низький – 41%

Таблиця 1

Показники рівня прокрастинації

	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Загальний показник	59%	34%	7%
Шкала «Мотиваційна недостатність»	11%	52%	37%
Шкала «Перфекціонізм»	30%	55%	15%
Шкала «Тривожність»	42%	17%	41%

З цього ми можемо зробити висновок, що більшість респондентів мають високий рівень загального показника прокрастинації.

Аналіз результатів за шкалою «Мотиваційна недостатність» і переважання (52%) її середнього ступеня говорить про те, що студенти в умовах білінгвального навчання можуть виконувати певні завдання й задачі, ставити цілі, проте їх мотивація при цьому недостатня. Разом із тим низький результат (37%) за шкалою «Мотиваційна недостатність» можемо проінтерпретувати як здатність студента в процесі білінгвального навчання старанно виконувати завдання, ставити цілі й виконувати їх завдяки достатньому рівню мотивації. Високий результат (11%) за цією шкалою свідчить про недостатню

вмотивованість студентів до виконання завдань у процесі білінгвального навчання.

Аналіз результатів прокрастинації за шкалою «Перфекціонізм» говорить про переважання середнього (55%) рівня перфекціонізму, що дає змогу нам стверджувати, що дещо завищені вимоги до себе у процесі виконання роботи, кризовий стан, приводять до прокрастинації у цій групі респондентів. Разом із тим високий показник перфекціонізму (30%) перешкоджає процесу виконання завдань, адже занадто високі вимоги до себе, прагнення до досконалості сприяють виникненню прокрастинації. Низький рівень за шкалою «Перфекціонізм» свідчить, що в цій групі респондентів менше досліджуваних (15%) не схильні до перфекціонізму.

Аналіз отриманих результатів за шкалою «Тривожність» вказує на те, що у більшості (42%) респондентів підвищений рівень тривожності сприяє відкладанню завдань. Виникнення негативних, ірраціональних думок щодо отриманих завдань може сприяти виникненню феномену прокрастинації. Високий рівень тривожності може пояснюватись загальною кризовою ситуацією в Україні, тому прояви тривожності негативно впливають на успіхи в навчанні. Середній рівень тривожності притаманний 17% респондентів, що свідчить про виникнення у них негативних думок, проте вони здатні боротись із ними. Такий рівень свідчить про здатність до втрати контролю над власними почуттями, що може характеризувати поведінку як не повністю стійку., хоча такі студенти впевнені, врівноважені та загалом стійкі. Разом з цим 41% респондентів мають низький рівень тривожності, тобто великій частині досліджуваних не приходилось переживати негативних думок, відчувати тривогу щодо навчання в умовах двомовності, що не сприяло на виникнення їх прокрастинації. Такий результат пояснюється високим рівнем стресостійкості до роботи й навчальних проблем.

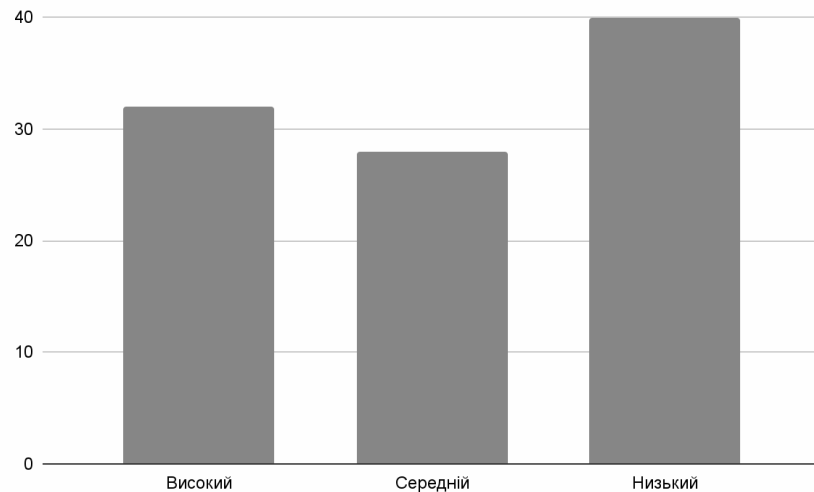
Вищевказані результати прокрастинації характерні для цієї вибірки в умовах білінгвального навчання. Разом з тим застосовувався вільний асоціативний тест, що визначає одночасне володіння двома мовами (українською

та англійською). Його основою є обрахунок й аналіз асоціативних реакцій на слова-стимули, які наведені двома мовами, що вказувались студентами у результаті почергового перегляду слів-стимулів кожною із мов (українською та англійською).

Отже, за даними емпіричного дослідження психологічних особливостей прокрастинації студентів білінгвів виявлено високий (59%) загальний рівень вираженості прокрастинації. Разом із тим виявлено, що перевага середнього рівня мотиваційної недостатності свідчить про здатність студентів в умовах білінгвального навчання виконувати певні завдання й задачі, ставити цілі, проте їх мотивація при цьому недостатня. Виявлено, що переважання середнього (55%) рівня перфекціонізму, дещо завищені вимоги до себе у процесі виконання роботи приводять до прокрастинації у цій групі респондентів. Також 42% показник за шкалою «Тривожність» сприяє відкладанню завдань.

2.2.2. Прокрастинація студентів - білінгвів залежно від рівня їхньої психологічної стійкості.

Використання методики Resiliency Assessment Scale (SPP-25), Н. Огінської-Булік та З. Ючинського (2008) демонструє відкритість респондентів до нового досвіду, вміння впоратися з негативними емоціями та здатність мобілізуватися у складних ситуаціях. Стійкість, що розглядається авторами, як механізм саморегуляції, є універсальною і має захищати від негативних наслідків пережитих подій, як травматичних, так й повсякденного життя. Тому шкалу можна використовувати для вимірювання особистісної схильності людей, що піддаються стресу, у тому числі травматичного характеру, що важливо у контексті нашого дослідження. Таким чином ми отримали наступні результати: високий рівень резилієнсу характерний 32% респондентів, середній – 28%, низький – 40%.



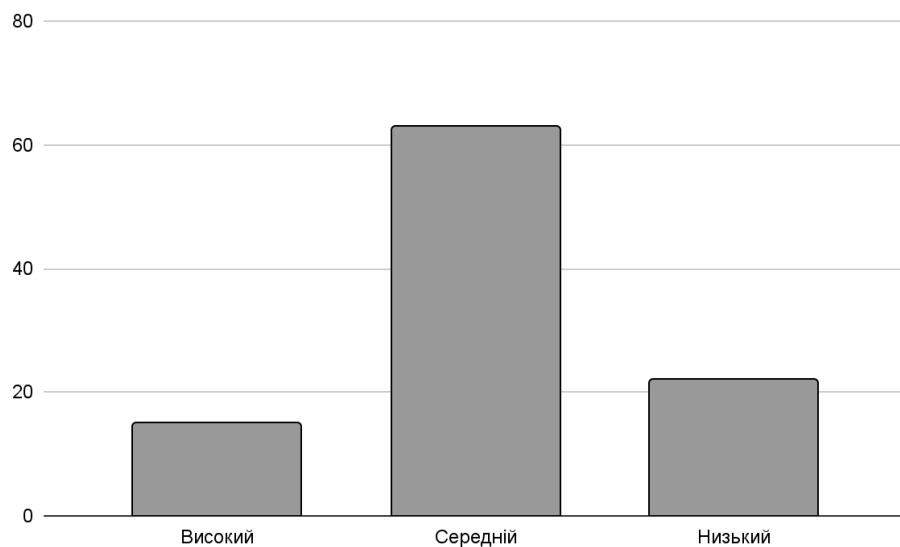
(Рис 3. Розподіл рівня резилієнсу)

З огляду на отримані дані можемо констатувати, що більшість респондентів мають низький рівень стійкості. Такі люди можуть бути невпевненими у собі, не продуктивними, можуть не усвідомлювати мотивів власних дій. Такі люди частіше переживають негативні емоції, схильні до стресу, можуть обирати неефективні стратегії подолання стресу.

Разом з тим велика частина респондентів має високий показник загального рівня стійкості (32%). Це означає, що таким людям характерні оптимізм, здатність трактувати зовнішнє середовище як безпечне й сприятливе, такі люди часто очікують більше позитиву, ніж негативу. Такі люди сприймають стресові події перш за все як виклик, а погіршення ситуації й переживання невдач не сприймають як брак компетентності чи існування ворожості зі сторони світу. Такі індивіди характеризуються емоційною стійкістю. Також високий рівень резилієнсу свідчить про ставлення до труднощів, як до можливості отримати новий досвід задля саморозвитку.

Середній показник загального рівня стійкості, який характерний меншій кількості досліджуваних (28%) говорить про те, що респондентам часто характерні емоційна стабільність, відкритість до досвіду, оптимізм, відчуття контролю або самоефективності. Також такі люди часто переживають позитивні емоції. Проте виникають ситуації, коли у стресових ситуаціях респонденти можуть не проявляти вищепераховані характеристики.

Додатково було використано опитувальник «Методика діагностики оцінки самоконтролю в спілкуванні М. Снайдера». Аналіз отриманих даних дав такі результати: високий рівень – 15%, середній рівень – 63%, низький рівень – 22%. Такий переважний показник середнього рівня самоконтролю свідчить про поведінкову стійкість студентів не залежно від ситуації та водночас нестриманість в емоційних проявах. Тим часом високий показник, що характерний значно меншій кількості свідчить про їхню легкість гнучко реагувати на зміну ситуації, добре відчувати й передбачити враження, яке вони справляють на оточення.



(рис. 4 показники рівня самоконтролю в спілкуванні)

Зважаючи на отримані результати за методикою «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової та її шкалами, а також методикою Resiliency Assessment Scale (SPP-25), Н. Огінської-Булік та З. Ючинського та її шкалами ми здійснили статистичний обрахунок даних із застосуванням методу рангової кореляції Спірмена. Обрахунки було проведено за допомогою комп'ютерної програми SPSS Statistics version 21. Результати кореляційного розрахунку за вищеописаними методиками дали такі результати:

1. Виявлено помірну обернено пропорційну двосторонню кореляцію між загальним показником рівня резилієнсу й шкалою «Мотиваційна

недостатність» на рівні $p=0,05$ в значенні $r=-0,377$. Результати, які демонструє Таблиця 2 підтверджують помірну прямопропорційну двосторонню кореляційну залежність усіх шкал прокрастинації. Можемо припустити, що розвиваючи резилієнс респондентів, ми тим самим будемо зменшувати рівень мотиваційної недостатності, а отже й відповідно показники інших шкал прокрастинації.

Таблиця 2

Результати застосування коефіцієнта кореляції Спірмена між показниками прокрастинації та загальним рівнем резилієнсу

	Мотиваційна недостатність	Перфекціонізм	Тривожність	Загальний рівень резилієнсу
Мотиваційна недостатність	1,000	0,632**	0,637**	-0,377*
Перфекціонізм		1,000	0,502	-0,001
Тривожність			1,000	-0,219
Загальний рівень резилієнсу				1,000

Примітки: * - значимість на рівні $p \leq 0,05$; ** - значимість на рівні $p \leq 0,01$

2. Виявлено помірну обернено пропорційну двосторонню кореляцію між шкалою резилієнсу «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» та шкалою прокрастинації «Мотиваційна недостатність» на рівні $p=0,01$ у значенні $r=-0,413$. Такі результати вказують на важливість відкритості на

- новий досвід й почуття гумору як складової резилієнсу задля запобігання мотиваційної недостатності, що є важливою складовою прокрастинації, для представників групи.
3. Виявлено помірну обернено пропорційну кореляцію між шкалою «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» із загальним рівнем вираженості прокрастинації на рівні $p=0,05$ у значенні $r=-0,362$. Ці результати загалом засвідчують важливість розвитку відкритості на новий досвід й почуття гумору задля запобігання прокрастинації.
 4. Виявлено помірну обернено пропорційну кореляцію між шкалою «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» та шкалою «Тривожність» на рівні $p=0,05$ у значенні $r= -0,401$. Ці результати також засвідчують про важливість розвитку відкритості на новий досвід й почуття гумору задля запобігання тривожності, як складової прокрастинації.
 5. Виявлено помірну обернено пропорційну двосторонню кореляцію між шкалою резилієнсу «Толерація до невдач і ставлення до життя як до виклику» зі шкалою прокрастинації «Мотиваційна недостатність» на рівні $p=0,05$ у значенні $r= -0,325$. Наведений результат свідчить про користь розвитку толерації до невдач й ставлення до життя як до виклику, задля запобігання мотиваційної недостатності у студентів білінгвів у процесі двомовного навчання задля запобігання прокрастинації.
 6. Не виявлено статистично значущих даних між іншими шкалами прокрастинації та резилієнсу. Також не виявлено статистично значимих даних між прокрастинацією та комунікативним самоконтролем та резилієнсом та комунікативним самоконтролем. Ймовірно, такий результат вказує на те, що самоконтроль не є основним чинником запобігання прокрастинації у цій вибірці респондентів.

Таблиця 3

Результати застосування коефіцієнта кореляції Спірмена між показниками шкал прокрастинації та шкалами резилієнсу

	Загальний рівень вираженості прокрастинац ії	Мотиваційна недостатність	Перфекціоні зм	Тривожність
Загальний рівень резилієнсу	-0,205	-0,377*	-0,001	-0,219
Наполегливіс ть і детермінація у діяльності	0,049	-0,196	-0,054	0,124
Відкритість на новий досвід і почуття гумору	-0,362*	-0,413**	-0,139	-0,401*
Особиста компетентніс ть у справлянні з труднощами та толерація до негативних емоцій	-0,174	-0,306	0,028	-0,219
Толерація до невдачі і ставлення до	-0,229	-0,325*	-0,008	-0,281

життя, як до виклику				
Оптимістичне ставлення до життя і здатність до мобілізації у важких ситуаціях	-0,139	-0,301	-0,050	-0,161

Примітки: * - значимість на рівні $p \leq 0,05$; ** - значимість на рівні $p \leq 0,01$

Використання вільного асоціативного тесту дало наступні результати: Вільний білінгвізм у групі виражений на 32,5%, перекладний білінгвізм у групі респондентів виражений на 67,5%. Результати кореляційного аналізу між показниками білінгвізму й резилієнсом дали такий результат: виявлено помірну прямопропорційну двосторонню кореляцію білінгвізму зі шкалою резилієнсу Відкритість на новий досвід і почуття гумору на рівні $p=0,05$ у значенні $r=0,373$. З цього ми можемо зробити висновок, що білінгвам часто властива відкритість на новий досвід та почуття гумору властиве білінгвам, як фактор резилієнсу. Таким чином вивчення іноземної мови білінгвами впливає на їх відкритість до нового досвіду та розвиває почуття гумору, адже вивчення мови передбачає і вивчення її культурного контексту, в тому числі й гумору.

Для підтвердження стійкості як чинника запобігання прокрастинації було використано Факторний аналіз. Перш за все для визначення ступеня можливості використання факторного аналізу ми використали Критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна. У результаті ми отримали значення 0,642, що характеризує ступінь адекватності вибірки як така, що має задовільну адекватність. Застосування критерію сферичності Барлетта для визначення нормальності для розподілу змінних вказує на значення p -рівня 0,000, що є менше, ніж 0,05 і вказує на придатність даних для проведення факторного

аналізу. Обидва критерії, значення яких, відповідно, 0,642 й 0,000, свідчать про достатню адекватність факторного аналізу (Додаток Е).

Для визначення кількості факторів було використано критерій Кайзера. Відповідно цьому число факторів дорівнює числу, яке дорівнює понад 1, проте нами нами було обрано 1 фактор. За отриманими результатами було визначено, що обраний фактор описує модель на 89,097% (Додаток Е).

Метод обертання було використано для забезпечення простоти моделі з допомогою критерію простоти індексу складності кожного фактора (Верімакс Кайзера). Аналізуючи результати факторного аналізу ми можемо віднести обрані змінні до наступних факторів:

Фактор 1. Загальний рівень резилієнсу (0,974), відкритість на новий досвід і почуття гумору (0,906), толерація до невдач і ставлення до життя як до виклику (0,930).

Фактор 1. Відповідно до змінних, що мають навантаження на цей фактор він отримує назву «Стійкість»

Отже, відповідно результатів проведення факторного аналізу було встановлено 1 фактор запобігання прокрастинації.

За результатами проведення факторного аналізу встановлено 1 фактор, що є чинником запобігання прокрастинації Це загальний рівень резилієнсу та шкала резилієнсу «Відкритість на новий досвід і почуття гумору».

Отже, досліджуючи прокрастинацію студентів-білінгвів залежно від рівня їх психологічної стійкості ми прийшли до наступного. Високий рівень резилієнсу характерний 32% респондентів, середній – 28%, низький – 40%. Результати свідчать, про те, що більшість респондентів може бути не впевненими у собі, не продуктивними, можуть не усвідомлювати мотивів власних дій; вони частіше переживають негативні емоції, схильні до стресу, можуть обирати неефективні стратегії подолання стресу. Виявлено кореляцію між загальним показником рівня резилієнсу й шкалою «Мотиваційна недостатність» на рівні $p=0,05$ в значенні $r=-0,377$; кореляцію між шкалою резилієнсу «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» та шкалою

прокрастинації «Мотиваційна недостатність» на рівні $p=0,01$ у значенні $r=-0,413$; кореляцію між шкалою «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» із загальним рівнем вираженості прокрастинації на рівні $p=0,05$ у значенні $r=-0,362$; кореляцію між шкалою «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» та шкалою «Тривожність» на рівні $p=0,05$ у значенні $r=-0,401$; кореляцію між шкалою резилієнсу «Толерація до невдач і ставлення до життя як до виклику» зі шкалою прокрастинації «Мотиваційна недостатність» на рівні $p=0,05$ у значенні $r=-0,325$. Вільний білінгвізм у цій групі респондентів виражений на 32,5%, перекладний білінгвізм у групі респондентів виражений на 67,5%, виявлено помірну прямопропорційну двосторонню кореляцію білінгвізму зі шкалою резилієнсу «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» на рівні $p=0,05$ у значенні $r=0,373$.

Висновки до розділу 2

У другому розділі ми проаналізували особливості прокрастинації та психологічної стійкості студентів в умовах білінгвального навчання, проаналізували взаємозв'язок прокрастинації із резилієнсом.

У дослідженні взяло участь 40 студентів спеціальностей «Германські мови та література (переклад включно)» та «Початкова освіта (з поглибленим вивченням англійської мови)» Національного університету «Острозька академія». Респонденти пройшли тестування з допомогою методик Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової (адаптація Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі.), Skala Pomiaru Prężności – SPP-25 Н. Огінська - Булік, З. Ючинський (адаптація В. В. Кондратюк, У. І. Нікітчук), Методика діагностики самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, Вільний асоціативний тест, з допомогою яких вдалось з'ясувати залежність прокрастинації від психологічної стійкості особистості та виділено чинники запобігання прокрастинації в умовах білінгвального навчання.

Застосування опитувальника «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової (адаптація Л.М. Карамушка, О.І. Бондарчук, Т.В. Грубі.) дозволило виявити перевагу високого (59%) та середнього (34%) показника рівня вираженості прокрастинації серед студентів-білінгвів.

Застосування Skala Pomiaru Prężności – SPP-25 Н. Огінська - Булік, З. Ючинський дозволило виявити перевагу низького рівня резилієнсу у респондентів (40%), разом з тим було виявлено й високий показник рівня стійкості (32%).

Результати кореляційного аналізу Спірмена дозволяють стверджувати, що існує залежність між прокрастинацією та резилієнсом та їх окремими шкалами. застосування факторного аналізу дозволяє стверджувати, що резилієнс є чинником запобігання прокрастинації студентів у процесі білінгвального навчання.

Результати факторного аналізу підтверджують гіпотезу про те, що резилієнс є чинником запобігання прокрастинації.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО БІЛІНГВІЗМУ

3.1. Принципи розробки та особливості застосування тренінгу розвитку психологічної стійкості студентів в умовах опанування англійською мовою

Базуючись на виділених у теоретичному та емпіричному дослідженнях чинників запобігання прокрастинації студентів в умовах білінгвального навчання було розроблено тренінгову програму задля запобігання прокрастинації в таких умовах.

Ґрунтуючись на емпіричному дослідженні було вирішено виділити основним чинником запобігання прокрастинації психологічну стійкість, тому програма запобігання прокрастинації орієнтована на розвиток цієї характеристики. Разом з тим у тренінговій програмі представлено методи роботи із мотиваційною та вольовою сферою, представлено елементи роботи з ефективною організацією часу. Така програма інтегрує у собі велику кількість чинників, які передують виникненню прокрастинації, а тому сфери описані в ній при об'єднанні у цілісну сферу допомагають запобігати виникненню прокрастинації.

Тренінг на тему: «Резилієнс як ціль запобігання прокрастинації»

Час тренінгової програми: 3,5 години

Метою тренінгової програми є запобігання прокрастинації у студентів-білінгвів в умовах двомовного навчання.

Завдання тренінгової програми задля запобігання прокрастинації:

1. Розвиток резилієнсу особистості
2. Розвиток мотиваційної та вольової сфери особистості
3. Розвиток навичок тайм-менеджменту як важливої складової планування діяльності задля запобігання прокрастинації.

Структура тренінгової програми:

Блок 1. Вступ. Знайомство. Теоретичні засади виникнення прокрастинації та основні чинники її виникнення.

Блок 2. Вправи на розвиток резилієнсу.

Блок 3. Вправи для розвитку навичок тайм-менеджменту.

Блок 4. Завершення. Зворотний зв'язок.

Хід проведення тренінгової програми

Блок 1. Знайомство із тренером, учасниками тренінгу, розминка. Вправа «Моя буква». Мета: знайомство учасників й тренера. Хід вправи: Починаючи з тренера кожен учасник стаючи в колі обирає для себе будь-яку літеру алфавіту, називає своє ім'я, озвучує букву групі й підбирає під неї якомога більше особистих характеристик, що починаються на цю букву, учасники діляться своїми характеристиками з групою. Наприклад: Мене звать Валентин, моя буква В, я відповідальний, вимогливий, вмотивований і тд. Час виконання 5-6 хв.

Наступним етапом тренінгу є встановлення правил та озвучення очікувань від роботи. Результати обговорення записуються на дошці чи наліпках. Час: 5-7 хв.

Хід роботи продовжується невеликим теоретичним блоком у якому пояснюються причини виникнення й чинники запобігання прокрастинації, опираючись на емпіричні дослідження. В процесі учасників запрошують виокремити власні причини виникнення цього феномену, результати записуються на дошці. Час 15-17 хв.

Блок 2. Блок характеризується практичним й теоретичним етапами роботи. Спочатку тренер знайомить групу із поняттям резилієнсу в контексті запобігання прокрастинації в умовах білінгвального навчання. Час 5 хв.

Вправа 1. Когнітивна переоцінка. Мета: відшукати переконання, що передують виникненню прокрастинації та їх усвідомлення. Учасникам по колу Пропонується простежити негативні думки, що пов'язані із важкими завданнями. учасники по колу озвучують думки, стараються віднайти причини таких думок. Після цього учасники діляться враженнями. Наступний етап роботи

характеризується звільненнями себе від негативних думок та їх переоцінки.

Тренер подає інформацію про те, що:

- Основна проблема криється не у самих завданнях, а в тому, як людина сприймає ці завдання. Здебільшого, реакція на подію залежить від того, як людина сприймає, оцінює та інтерпретує ситуацію.
- Спосіб, яким мислить людина, впливає на те, як вона себе почуває та діє, а також на фізичні реакції.
- Ідентифікуючи думки можна отримати доступ і ставити під сумнів дезадаптивні думки.
- Думки можна змінювати.

Учасникам пропонується змінити ставлення до ситуації й озвучити свої думки.

Час: 45 хв.

Вправа 2. Час: 45 хв. Адаптація вправи на посилення резилієнсу (Сальваторе Мадді та Сюзанна Кобаса). Завдання: чесно відповісти на наступні запитання:

1. В якому негативному сценарії розвитку ситуації щодо прокрастинації я відчуваю стрес? Далі учасникам слід уявити що цей сценарій настане. А тоді скласти план конкретних дій, задля запобігання такого сценарію і досягнення позитивного результату.
2. Наступний етап: обдумати найкращий сценарій розвитку подій. Також визначити його ймовірність та результати, які вони після нього отримають.
3. Придумати справді свій реалістичний сценарій й визначити його ймовірність та результати, які він за собою принесе. Завдання тренера: допомогти учасникам визначити емоційні ресурси для подолання стресових ситуацій.
4. Наступне завдання: складення список ресурсних активностей.

Вправа 3. Час 10 хв.

Учасникам пропонується дати відповідь на питання:

1. Пригадайте свій досвід, коли у вас була негативна емоційна реакція на зміни.
2. Пригадати свій досвід, коли ви були повністю стійкими до змін.
3. Обдумайте, чому в різних випадках ви могли реагувати по різному.

Вправа 4. Час: 15 хв. Учасникам у парах пропонується розповісти про ситуацію, коли вони прокрастинували. Другий учасник слухає історію і намагається виокремити ресурси, що допомогли розв'язувати проблему. Учасники міняються ролями. Після цього учасники виділяють (записують) ресурси свого колеги й обмінюються такими подарунками.

В кінці другого блоку дня учасники діляться враженнями й отримують домашнє завдання: «Практика Майндфулнес». Це вправа на увагу, усвідомлення, управління стресом та на формування стійкості.

Блок 3. Тренер запрошує учасників до обговорення теми управління часом, просить поділитись власними думками щодо ефективності управління часом. Результати обговорення записуються на дошці. Наступний етап – подача теоретичної інформації щодо важливості тайм менеджменту задля запобігання прокрастинації.

Вправа 1. Час: 20 хв. Планування дня з допомогою матриці Ейзенхауера. учасникам пропонують скласти актуальний список справ на наступний день й термінами їх виконання. наступний етап: оцінка важливості завдань. Далі учасникам тренінгу пропонується розділити аркуш паперу на 4 частини та кожен блок підписати відповідними заголовками: «Важливо і терміново», «Важливо, але не терміново», «Не важливо, але терміново», «Не важливо і не терміново». У першому блоці записуються найважливіші справи чи завдання, відкладання яких може негативно вплинути на особистість. У другому блоці вказуються актуальні поточні справи, що пов'язані із буденним життям. У третій блок учасники мають вписати справи чи завдання, що потребують їх уваги, проте не є терміновими. Четвертий блок варто заповнювати справами, які не є важливими

й терміновими. Зазвичай це проведення часу в мережі Інтернет, соціальних мережах і тд. Разом з тим не варто забувати про відпочинок, тому тренер акцентує на цьому увагу.

Водночас тренер має зауважити, що ефективність такого методу існує лише у короткотривалій перспективі (день, тиждень) і робота методу є ефективною лише при правильному визначенні важливості й терміновості завдань. В кінці учасники діляться своїми матрицями, результати обговорюються, в разі потреби коригуються тренером.

Вправа 2. час: 12 хв. Постановка задач і планування. Учасникам пропонується пригадати завдання, яке вони можуть виконати найближчим часом та спробувати описати план дій та конкретних кроків й часових проміжків для їх виконання. Результати записуються та обговорюються із тренером у групі, за потреби коригуються.

Блок 4. Час: 20 хв.

Обговорення результатів тренінгу, зворотний зв'язок. Шерінг.

3.2. Практичні рекомендації для тьюторів, викладачів ЗВО щодо запобігання прокрастинації студентів в умовах білінгвального навчання.

Ґрунтуючись на отриманих емпіричних й теоретичних результатах дослідження було сформовано список практичних рекомендацій для тьюторів, викладачів ЗВО щодо запобігання прокрастинації студентів в умовах білінгвального навчання.

На основі отриманих емпіричних даних рекомендуємо:

1. Розвивати у студентів-білінгвів психологічну стійкість задля зменшення рівня мотиваційної недостатності.
2. Розвивайте таку характеристику у студентів як відкритість на новий досвід й почуття гумору задля запобігання мотиваційної недостатності, як складової резилієнсу.

3. Розвивайте таку характеристику у студентів як відкритість на новий досвід й почуття гумору задля запобігання тривожності, як складової прокрастинації.
4. Вчіть студентів розвитку толерації до невдач й ставлення до життя як до виклику, задля запобігання мотиваційної недостатності у процесі двомовного навчання задля запобігання прокрастинації.

На основі теоретичних даних рекомендуємо:

1. Вчіть студентів умінням керувати часом, адже частина студентів прокрастинує тому, що не володіє техніками тайм-менеджменту. Описані тренінгові вправи у підрозділі вище допоможуть ефективніше справлятися із задачами й управляти своїм часом.
2. У процесі роботи над великим проєктом запропонуйте студентам розділити його на частини, виконувати поетапно. Важливо встановити дедлайни виконання окремого етапу. До того ж це додаткові можливості отримати рекомендації, зворотний зв'язок та правки щодо змісту виконуваного проєкту. Поетапне виконання завдання дозволить побачити загальну картину просування роботи, дозволяючи студенту розуміти скільки роботи він ще має виконати.
3. Часто студенти прокрастинують у тих випадках, коли отримують не чіткі інструкції до виконання завдань, тому викладачам варто наголошувати на чіткому формулюванні завдань і цілей щодо виконання завдань. Акцент на критеріях для оцінювання також допоможе чіткіше зрозуміти пріоритетність завдань і змотивує виконувати їх швидше та якісніше. Варто переконатись, що студенти розуміють суть завдання, тому це варто перевіряти. Відкритість до студентів та їх питань буде корисною, адже у студента часто виникає страх перед викладачем через його закритість.
4. Забезпечте ефективну комунікацію зі студентом (електронна пошта, месенджери, очні та дистанційні консультації). Це допоможе тримати зв'язок і вашу зацікавленість у виконанні студентами завдання. До того ж

в такому випадку відбувається зниження когнітивної напруги, що забезпечить потрібний рівень активності.

5. Старайтесь розробляти цікаві завдання, які подобаються студентам. зрозуміло, що не всі види завдань і контролю можуть бути цікавими, проте у руках педагога/викладача є багато інструментів для розробки таких завдань. Власний розвиток креативності допоможе у цьому.
6. Звертайте увагу на важливості завдання. Не пріоритетні завдання студенти частіше відкладатимуть, тому задля боротьби з прокрастинацією викладачеві варто пояснювати важливість виконуваної активності. Студент, який пам'ятає про важливість завдання обов'язково його виконає у виділені терміни.
7. Пам'ятайте про навантаження студентів. За умови, коли студенти знають про важливість завдання вони можуть фізично не встигнути його зреалізувати через велику завантаженість з інших предметів.
8. Пам'ятайте про екологічні методи надання зворотного зв'язку й не критикуйте студентів. наголошуйте на тому, що у процесі навчання помилки є можливістю навчитись чомусь новому. Не порівнюйте успіхи й не успіхи студентів з іншими студентами, важливіше підкреслювати розвиток студента у процесі його навчальної діяльності.
9. Не переносьте раніше встановлені терміни виконання роботи, аби студенти усвідомлювали важливість дедлайнів та Ваше серйозне ставлення до них.
10. Нагадуйте студентам про терміни виконання роботи завчасно. У ритмі сучасного життя студенти можуть просто збути про завдання. З іншої сторони використання платформи Moodle дозволяє автоматично інформувати про майбутні строки здачі через електронну скриньку.
11. Дозволяйте проявляти креативність і творчість студентів у процесі виконання завдань. Надання певної міри самостійності дозволить студенту ширше розглянути проблему, підійти до її розв'язання творчо.
12. Не тисніть на студентів, надмірна авторитарність може дискредитувати як викладача й спровокувати ще більші прояви прокрастинації

Висновки до розділу 3

У третьому розділі на основі теоретико-емпіричних пошуків було сформовано тренінгову програму щодо запобігання прокрастинації студентів в умовах білінгвального навчання у розрізі резилієнс підходу. Програма покликана запобігати прокрастинації у студентів-білінгвів в умовах двомовного навчання. Завдання програми зорієнтовані на розвиток резилієнсу особистості, як чинника, що впливає на прокрастинацію, розвиток мотиваційно-вольової сфери особистості й розвитку навичок управління часом.

Враховуючи важливість психологічного й педагогічного супроводу студентів в умовах білінгвального навчання було розроблено рекомендації для викладачів та тьюторів ЗВО щодо запобігання прокрастинації в умовах білінгвального навчання. Такі рекомендації насправді є універсальними для багатьох спеціальностей і можуть використовуватись не лише в умовах двомовної освіти.

ВИСНОВКИ

Прокрастинація – здатність особистості, відкладати справи на потім. наведене поняття найчастіше розглядається у межах трьох основних підходів: психоаналітичного, біхевіорального й когнітивно-поведінкового. Сучасні умови життя актуалізують тему дослідження здатності особистості відкладати завдання на потім, феномен прокрастинації посідає важливе місце у сучасній науці, адже може призводити до негативних наслідків й проблем у житті особистості, Особливо високий рівень прокрастинації часто відзначають у студентській молоді й студенти-білінгви у цьому питанні не виключення. Студентське життя є важливим періодом життя особистості, що передбачає становлення особистості. Прокрастинація у студентів, у тому числі й білінгвів, призводить до негативних наслідків, серед яких проблеми в навчанні й у ЗВО, на роботі, зниження рівня продуктивності, зниження рівня професійного та навчального розвитку, які приводять до виникнення страхів, підвищеного рівня тривожності. Згідно з когнітивно-поведінковим підходом, на який ми опирались у роботі, прокрастинація розглядається з точки зору включення її в поле суб'єктивного контролю. Згідно з цим науковці (А. Елліс, В. Кнаус, Дж. Сабіні, М. Сільвер, Л. Мартін, А. Тессер, К. Лей та ін.) вказують перш за все на здатність прокрастинатора мати ірраціональні переконання. Прокрастинацію поміщають у термін когнітивних спотворень й неправильної обробки інформації, яка ґрунтується на ірраціональних переконаннях («Я завжди повинен усе робити добре», «краще нічого не робити, ніж ризикувати й зазнати невдачі», «те, що я зараз страждаю не вартує майбутніх здобутків»). Такі когніції формують механізми поведінки: рішення відкласти справу, обіцянку виконати її пізніше, замістити відтерміноване завдання іншою активністю, пошук виправдань власної бездіяльності задля позбавлення від почуття провини. Також негативні уявлення людини щодо власної ефективності є визначною причиною таких порушень поведінки. Дослідження Л. Соломона, Е. Розблум, Г. Шоувенбургом засвідчують про наявність думок, щодо страху невдачі. разом з тим К. Лей

виявила схильність прокрастинаторів проявляти страх досягнення успіху, а прояви прокрастинації у поведінці обумовлюються побоюваннями наслідків власного успіху. Українські науковці Т. Мотрук, Д. Стеценко, Т. Вайда, визначаючи феноменологію прокрастинації вказують на особистісну й ситуативну тривожність, не вміння організувати свій час, що базується на поганій орієнтації у часі, не визначеність в пріоритетності справ, слабкість характеру, недостатня підготовленість до виконання роботи, страх, відсутність радості від виконуваної роботи, детермінованість результату у часі (винагороди, оцінки). Т. Колтунович та О. Поліщук основними детермінантами прокрастинації вважають 1) перманентні (які є стабільними у часі й мало піддаються зміні); 2) ситуативні (які виникають випадково й розвиваються завдяки впливу ситуації, що склалася).

Проаналізувавши та узагальнивши праці вчених М. Дворник, С. Бабатіної, Д. Стеценко, С. Соболевої та ін. ми склали загальну картину причин прокрастинації. До них належать відсутність мотивації до навчання (вступ до ЗВО за бажанням батьків, основна мета – отримання диплома про вищу освіту, відсутність перспектив у майбутній професії); порушення вольової сфери (прокрастинаторам характерні нерозвинені та несформовані вольові процеси, такі люди не вміють чи не здатні долати труднощі). Важливим елементом причин виникнення прокрастинації є невміння організувати себе і свій час, підвищений рівень тривожності, низька самооцінка, слабкість характеру, втома, недостатня готовність до виконання справ, стрес як наслідок невпевненості у своїх силах. Страх перед майбутнім, страх перед успіхом (страх не впоратись із поставленими задачами, побоювання щодо недостатності здібностей, умінь або часу також є чинниками виникнення прокрастинації. Також науковці часто виділяють перфекціонізм чинником виникнення прокрастинації. Разом із тим недостатність настанов і контролю з боку викладачів є передумовою виникнення цього феномену. Не розвинена здатність постановки цілей та вибудовування їх ієрархії, невміння планування своєї діяльності, невміння розставляти пріоритети,

недостатність безпосередньої комунікації з оточенням та надлишок віртуальної комунікації є передумовами виникнення прокрастинації. Також на виникнення прокрастинації впливають завищена самовпевненість, лінь, безпорадність, нехтування особистими інтересами., ірраціональні переконання. Акцент на психологічній стійкості у нашому дослідженні передбачений сучасними умовами життя у світі та війною в Україні. Поширеним поясненнями психологічної стійкості, або ж резилієнсу є стійкість, пластичність, пружність, здатність відносно добре справлятися з важкими ситуаціями, особиста ресурсність. Резилієнс розглядаємо у рамках впливу на людину несприятливих факторів зовнішнього середовища, екстремальних стресових умов (у нашому випадку таким фактором є війна), а також здатності до збереження нормального функціонування у таких умовах середовища і також після такого впливу.

Ми здійснили емпіричне дослідження залежності рівня прокрастинації студентів-білінгвів із їх рівнем психологічної стійкості в умовах білінгвального навчання. Вибірку склали 40 студентів Національного університету «Острозька академія» спеціальностей «Германські мови та література (переклад включно)» та «Початкова освіта (з поглибленим вивченням англійської мови)». Результати за методикою «Ступінь вираженості прокрастинації» М. Кисельової вказують на високий рівень вираженості загального рівня прокрастинації у більшості респондентів – (59%), середній – (34%), низький – (7%). Результати за шкалою «Мотиваційна недостатність»: високий – 11%, середній – 52%, низький – 37%. це свідчить, що більшість що студентів в умовах білінгвального навчання можуть виконувати певні завдання й задачі, ставити цілі, проте їх мотивація при цьому недостатня. Результати за шкалою «Перфекціонізм»: високий – 30%, середній – 55%, низький – 15%. такі результати свідчать про те, що більшості респондентів властиві дещо завищені вимоги до себе у процесі виконання роботи. Результати за шкалою «Тривожність»: високий – 42%, середній – 17%, низький – 41% свідчать про те, що велика кількість студентів з однієї сторони маючи підвищений рівень тривожності сприяє відкладанню завдань, а інша

частина респондентів не має таких проблем. Використання методики Resiliency Assessment Scale (SPP-25), Н. Огінської-Булік та З. Ючинського (2008) дало наступні результати: високий рівень резилієнсу характерний 32% респондентів, середній – 28%, низький – 40%. Згідно з отриманими даними та застосуваннями коефіцієнта рангової кореляції Спірмена ми отримали результати, що підтверджують Гіпотезу 2. Загалом було виявлено кореляцію між загальним показником рівня резилієнсу й шкалою «Мотиваційна недостатність», згідно з якими вважаємо, що розвиваючи резилієнс респондентів, ми тим самим будемо зменшувати рівень мотиваційної недостатності, а отже й відповідно показники інших шкал прокрастинації. Виявлена кореляція між шкалою резилієнсу «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» вказує на важливість відкритості на новий досвід й почуття гумору як складової резилієнсу задля запобігання мотиваційної недостатності, що є важливою складовою прокрастинації, для представників групи. Кореляція між шкалою «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» засвідчує важливість розвитку відкритості на новий досвід й почуття гумору задля запобігання прокрастинації. Також подібний результат виявлено між шкалою «Відкритість на новий досвід і почуття гумору» та шкалою «Тривожність», що говорить про важливість розвитку відкритості на новий досвід й почуття гумору задля запобігання тривожності, як складової прокрастинації. «Толерація до невдач і ставлення до життя як до виклику» корелює зі шкалою прокрастинації «Мотиваційна недостатність» і свідчить про користь розвитку толерації до невдач й ставлення до життя як до виклику, задля запобігання мотиваційної недостатності у студентів білінгвів у процесі двомовного навчання задля запобігання прокрастинації. Разом із тим нами не було виявлено статистично значущих відмінностей між іншими шкалами прокрастинації та резилієнсу. Також не виявлено статистично значимих даних між прокрастинацією та комунікативним самоконтролем, а також резилієнсом та комунікативним самоконтролем. Ймовірно, такий результат вказує на те, що самоконтроль не є основним чинником запобігання прокрастинації у цій вибірці респондентів. Однак застосування кореляційного аналізу стосовно стійкості та

білінгвізму дало позитивний результат, згідно з яким засвідчуємо наявність зв'язку між білінгвізмом й шкалою резилієнсу «Відкритість на новий досвід і почуття гумору», що свідчить про властиву білінгвам характеристику відкритості на новий досвід та почуття гумору. Тому ми можемо вважати, що вивчення іноземної мови білінгвами впливає на їх відкритість до нового досвіду та розвиває почуття гумору, адже вивчення мови передбачає і вивчення її культурного контексту, в тому числі й гумору.

Згідно з отриманими результатами ми сформувавши тренінг «Резилієнс як ціль запобігання прокрастинації». Він створений задля запобігання прокрастинації у студентів-білінгвів в умовах двомовного навчання. Завдання тренінгу орієнтовані на розвиток резилієнсу особистості, як чинника, що впливає на прокрастинацію, розвиток мотиваційно-вольової сфери особистості й розвитку навичок управління часом. Враховуючи важливість психологічного й педагогічного супроводу студентів в умовах білінгвального навчання було розроблено рекомендації для викладачів та тьюторів ЗВО щодо запобігання прокрастинації в умовах білінгвального навчання.

Майбутні наукові розвідки вбачаємо у підсиленні ширшою вибіркою та її різноманітністю, детальнішими дослідженнями білінгвізму респондентів та його взаємозв'язок з іншими феноменами, аналіз прокрастинацію у розрізі резилієнс підходу в іноземних студентів враховуючи білінгвальне навчання та визначення їх чинників запобігання прокрастинації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабатіна, С. І. (2013). Синдром академічної прокрастинації і соціальна відповідальність у студентському віці. *Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, (2 (38)), 24-25.
2. Бази́ка Є. Л. Стан прокрастинації як чинник, який пригнічує формування успішної особистості студента: результати дослідження / Є. Л. Бази́ка // [науково-практичний та освітньо-методичний журнал «Практична психологія та соціальна робота» / гол. ред. О.В. Губенко]. – Київ: №5 – 2014. – С. 23-30.
3. Бейкер, К. (2016). Основи білінгвальної освіти і білінгвізму. *Дніпро: Ліра*.
4. Вайда, Т. С. (2016). Прокрастинація як компонент поведінки працівників ОВС та її профілактика під час професійної підготовки курсантів у ВНЗ МВС України.
5. Григоренко, З. ІСТОРИЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ». *РЕДАКЦІЙНА РАДА*.
6. Дворник М. С. Соціально-психологічні практики відтермінування в конструюванні особистістю власного майбутнього: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Дворник Марина Сергіївна. – Київ, 2014. – 200 с.
7. Журавльова, О. (2020). Методологічні засади дослідження феномену прокрастинації. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*, (48), 88-111.]
8. Журавльова, О. В. (2020). Психологія прокрастинації особистості студента: дис. д-ра псих наук: 19.00. 07.
9. Журавльова, О. В., & Журавльов, О. А. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХО-ТА НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНИХ ПРОВІВ ПРОКРАСТИНАЦІЇ. *Концептуальні шляхи розвитку науки (частина II): матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції м. Київ, 14–15 травня 2020 року.*–Київ: МЦНІД, 2020.–52 с., 18.

10. Журавльова, О., Засєкіна, Л., & Журавльов, О. (2019). Академічна прокрастинація в іноземних студентів бакалаврату в умовах лінгвокультурної інтеграції.

11. Журавльова, О., Журавльов О. (2019). Когнітивно-поведінковий підхід до тлумачення сутності поняття «прокрастинація». *«Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Психологія»*, (9), 4-8.

12. Засєкіна, Л. В., & Засєкін, С. В. (2002). Вступ до психолінгвістики.

13. Зозуля, І. Є. (2017, March). Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти. In *Materiály XIII Mezinárodní vědecko-praktická konference, «Dny vědy-2017», 22-30 března 2017 г.*

14. Іванух В. А. Психологічні чинники прокрастинації. Психологічні проблеми сучасності: тези X науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (11-12 квітня). – Львів, 2013. – С. 24-26.

15. Камінська, А. (2017). Прокрастинація як психологічний феномен, механізми формування, психокорекція методами когнітивно-поведінкової терапії.

16. Карамушка, Л. М., Бондарчук, О. І., & Грубі, Т. В. (2019). Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості.

17. Козляковський П.А. Експериментально-психологічні методи дослідження мислення, мови, інтелекту та креативності

18. Колтунович, Т. А., & Поліщук, О. М. (2017). ПРОКРАСТИНАЦІЯ–КОНФЛІКТ МІЖ «ВАЖЛИВИМ» І «ПРИЄМНИМ». *Young*, 45(5).

19. Костючик, В. П. ЧИННИКИ АКАДЕМІЧНОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СТУДЕНТІВ. *Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах: тези доп. І міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 28-29 травня 2020 р.*– Дніпро, 2020.–Т. 1.–608 с., 509

20. Лазос Г.П. Теоретико-методологічна модель резильєнтності як основа побудови психотехнології її розвитку. *Організаційна психологія. Економічна психологія*. 2019. № 2-3 (17) № 2-3 (17). <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.9>. с
21. Малихіна, О. Є. (2015). ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ БІЛІНГВІЗМУ.
22. Мотрук, Т. О., & Стеценко, Д. В. (2014). Прокрастинація як інгібітор розвитку успішної особистості. *Актуальні питання сучасної психології*, 292-297
23. Мотрук, Т.О. Стеценко, Д.В. (2014). Прокрастинація як інгібітор розвитку успішної особистості. *Актуальні питання сучасної психології: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 292–297.
24. Перетьятко, Л., (2014). Білінгвізм в умовах загальноосвітнього навчання. *Психологія і особистість*, (1), 86-99.
25. Пришупа, Ю. Ю. (2019). Білінгвальне навчання як фактор успішної професійної адаптивності.
26. Соболева, С. (2014). Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Педагогіка. Психологія. Філософія*, (34), 190-197.
27. Титаренко, Т. М. (2018). Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації..
- 28.. Хамінич О.М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2016. С. 160-165.].
29. Чиханцова О. Життєстійкість самодетермінованої особистості. *Психологія обдарованості*, 2019. С. 368-375.
30. Шнуровська, Л. В. (2013). Нейрологія білінгвізму: фактори та ознаки. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер.: Філологія*, (16, № 2), 150-157.)

31. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287].
32. Bialystok, E. (2010). Bilingualism. *Wiley interdisciplinary reviews: Cognitive science*, 1(4), 559-572.
33. Burka, J.B., Yuen, L.M. (2008). Procrastination: Why you do it, what to do about it. Cambridge: Da Capo Press.,+ монографія Журавльова
34. Cheng, Y.-Y., Shein, P. P., & Chiou, W.-B. (2012). Escaping the impulse to immediate gratification: The prospect concept promotes a future-oriented mindset, prompting an inclination towards delayed gratification. *British Journal of Psychology*, 103, 129–141.
35. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a new resilience scale: the ConnorDavidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18. P. 71-82. 8. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71. P. 543-562.)
36. Cook V. The consequences of bilingualism for cognitive processing / V. Cook // *Tutorials in Bilingualism : Psycholinguistic Perspectives*. – Lawrence : Erlbaum, 1997. – P. 279–300.
37. Ellis, A. (1991). The revised ABC's of rational-emotive therapy (RET). *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 9, 139–172.
38. Ellis, A., David, D., Lynn, S.J. (2010). Rational and irrational beliefs: A historical and conceptual perspective. In D. David, S. J. Lynn, & A. Ellis (Eds.), *Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice* (p. 3–22)
39. Ferrari, J.R., Johnson, J.L., McCown, W.G. (1995). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. Plenum Press.
40. Fletcher D., Sarkar M. Review of Psychological Resilience. *European Psychologist*. 2013, vol. 18 (1). P. 12-23.
41. Freeman, E.K., Cox-Fuenzalida, L.-E., Stoltenberg, I. (2011). Extraversion and arousal procrastination: Waiting for the kicks. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 30(4), 375–382.

42. Hoffmann, C. (2014). *Introduction to bilingualism*. Routledge.
43. Keatley, C. W. (1992). History of bilingualism research in cognitive psychology. In *Advances in psychology* (Vol. 83, pp. 15-49). North-Holland.
44. Knaus, W.J. (2007). Nie odkładaj spraw na później. Jak sobie radzić z tą zgubną skłonnością. Warszawa: Jacek Santorski Wydawnictwa biznesowe.]
45. Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474–495.
46. Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483–494.
47. Liu, P., & Feng, T. (2017). The overlapping brain region accounting for the relationship between procrastination and impulsivity: A voxel-based morphometry study. *Neuroscience*, 360, 9–17.
48. Liu, P., & Feng, T. (2018). The effect of future time perspective on procrastination: The role of parahippocampal gyrus and ventromedial prefrontal cortex. *Brain Imaging and Behavior*, 1–8.
49. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71. P. 543-562.
50. Martin, L.L., Tesser, A. (1996). Some ruminative thoughts. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *Advances in social cognition*, Vol. 9. Ruminative thoughts (p. 1–47). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.]
51. Mathieson, F. (2008). Cognitive Conceptualisation of Procrastination. A Review of the Literature, Proposed Model and Suggestions for Treatment. *New Zealand Clinical Psychologist*, 18(1), 2-8.
52. Milgram, N.A., Dangour, W., Raviv, A. (1992)
53. Ogińska-Bulik, N., & Juczyński, Z. (2008). Skala pomiaru prężności–SPP-25. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 39-56.
54. Silver, M., Sabini, J. (1981). Procrastinating. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 11(2), 207–221.

55. Spada, M.M., Hiou, K. & Nikcevic, A.V. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(3), 319-326.
56. Stainton, M., Lay, C. H., Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 297–312.
57. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory mechanisms. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
58. Steel, P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 2007, V. 133, №1
59. Stober, J. & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*. 25(1), 49-60.
60. Taylor, R.R. (1979). Procrastination: the Personality and Situational Correlates of Procrastination Behavior for Achievement Tasks. *LSU Historical Dissertations and Theses*, 3356.
61. Vicenzi, & Meneghelli, (2006). Procrastination and difficulties in planning academic studies: A clinical study. *Psicoterapia Cognitiva e Comportamentale*, 12(1), 83-93.
62. Zhang, S., Becker, B., Chen, Q., & Feng, T. (2019). Insufficient task-outcome association promotes task procrastination through a decrease of hippocampal-striatal interaction. *Human Brain Mapping*, 40, 597–607.
63. Zhang, S., Liu, P., & Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 10(4), e1492.
64. Zhang, W., Wang, X., & Feng, T. (2016). Identifying the neural substrates of procrastination: A resting-state fMRI study. *Scientific Reports*, 6, 33203

ДОДАТКИ

Додаток А

ОПИТУВАЛЬНИК «СТУПІНЬ ВИРАЖЕНОСТІ ПРОКРАСТИНАЦІЇ» М. КИСЕЛЬОВОЇ
(Киселева М.А.)

Загальна характеристика опитувальника: Опитувальник «Ступінь вираженості прокрастинації» дозволяє визначити характеристики прокрастинації за трьома шкалами («Мотиваційна недостатність», «Перфекціонізм», «Тривожність») та загальний рівень прокрастинації [12]. Опитувальник складається з 15 тверджень, які оцінюються за 3-бальною шкалою. Інструкція для учасників дослідження: Будь ласка, уважно прочитайте твердження та оцініть ступінь Вашої згоди чи незгоди з кожним пунктом, використовуючи запропоновану шкалу відповідей. Якщо Ви повністю не погоджуєтесь з твердженням, обведіть "0", якщо Вам важко визначитися, обведіть "1", якщо повністю погоджуєтесь, обведіть "2".

Текст опитувальника:

0 балів- Не погоджуюся, 1 бал - Важко визначитися, 2 бали- Погоджуюся

№ Твердження

Відповідь

1. Я відкладаю прийняття рішень до останнього моменту. 0 1 2

2. Я відкладаю реалізацію бажаної мети, щоб виконати своє завдання якнайкраще. 0 1 2

3. Після реалізації наміченої мети, я відчуваю тривогу, що не виконав(ла) своє завдання вчасно. 0 1 2

4. Приймавши рішення я, як правило, відкладаю на невизначений термін його реалізацію. 0 1 2

5. Я повинен виконати заплановане якнайкраще, тому спочатку виконую другорядні завдання. 0 1 2

6. Я відкладаю реалізацію бажаної мети, щоб виконати своє завдання не турбуючись заздалегідь. 0 1 2

7. Перш ніж прийняти рішення, я витрачаю багато часу на те, щоб примусити себе цілеспрямовано думати про нього 0 1 2
8. Всі заплановані завдання мені потрібно зробити якнайкраще, тому я не поспішаю з виконанням як головних, так і другорядних завдань. 0 1 2
9. Я відчуваю тривогу, коли потрібно прийняти важливе рішення. 0 1 2
10. Перш ніж реалізовувати основне завдання, я витрачаю багато часу на реалізацію другорядних. 0 1 2
11. Чим складніше заплановане завдання, тим менше я змотивований прийняти швидке рішення і, тим більше задоволення я отримую від його реалізації. 0 1 2
12. У мене викликає тривогу реалізація прийнятого рішення, тому я намагаюся не поспішати з його прийняттям. 0 1 2
13. Я відкладаю реалізацію бажаної мети, щоб отримати задоволення, виконуючи завдання в екстремально короткі терміни. 0 1 2
14. Для мене важливо виконати складне завдання якомога краще, тому я витрачаю багато часу і на процес прийняття рішення, і на процес його реалізації. 0 1 2
15. Я відчуваю тривогу в процесі прийняття важливого рішення, тому витрачаю багато часу на виконання другорядних завдань, перш ніж приступити до головної мети. 0 1 2

Обробка та інтерпретація отриманих результатів:

Назва шкали	Номер твердження
«Мотиваційна недостатність»	1, 4, 7, 10, 13
«Перфекціонізм»	2, 5, 8, 11, 14
«Тривожність»	3, 6, 9, 12, 15
«Загальна прокрастинація»	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15

Рівні вираженості шкал прокрастинації:

Назва шкали	Рівні вираженості шкал		
	Низький	Середній	Високий
«Мотиваційна недостатність»	0-3 бали	4-6 балів	7-10 балів
«Перфекціонізм»	0-3 бали	4-6 балів	7-10 балів
«Тривожність»	0-3 бали	4-6 балів	7-10 балів
«Загальна прокрастинація»	0-5 балів	6-14 балів	15- 30 балів

SKALA POMIARU PRĘŻNOŚCI – SPP-25

(Н. Огінська - Булік, З. Ючинський)

SPP - 25 (N. Ogińska – Bulik, Z. Juczyński)

Люди по-різному ведуть себе у важких ситуаціях. Прошу зазначити закреслюючи відповідну цифру, в якій мірі кожне з тверджень відноситься особисто до тебе.

Кожна з цифр означає:

0 - безумовно не погоджуюсь

1 - відносно не погоджуюсь

2 - ані так, ані ні/важко сказати

3 - відносно погоджуюсь

4 - безумовно погоджуюсь

1. Я роблю зусилля, щоб дати собі раду, незалежно від того на скільки важка проблема
2. Я вмію розпізнавати забавні сторони ситуації, з якими маю справу
3. Я вмію пристосуватись до кожної, навіть найважчої ситуації
4. Я з легкістю пристосовуюсь до нових ситуацій
5. У важких ситуаціях я помічаю багато можливостей вирішення проблеми
6. Я роблю рішучі зусилля, щоб досягнути мети
7. Я є відкритим на новий досвід
8. У стресовій ситуації я концентруюсь і чітко думаю
9. Загалом важкі ситуації зміцнюють і розвивають мене

10. Пережиті труднощі мобілізують мене до діяльності
11. Я ніколи не здаюся і завжди борюся за своє
12. Я навіть у важкій ситуації знаходжу щось, з чого можна посміятись
13. Я вважаю себе сильною людиною
14. Я вмію прийняти пережиті невдачі
15. Я вмію віднайтись навіть у найбільш несприятливих умовах
16. Коли я щось планую, то виконую це від початку до кінця
17. Я вмію подивитись на ситуацію з різних перспектив
18. У важких ситуаціях я вмію дати собі раду з неприємними відчуттями
19. Зі своїх невдач я вмію зробити висновки на майбутнє.
20. Боротьба з важкими ситуаціями є для мене джерелом задоволення
21. Як правило, коли я маю щось зробити, то роблю це відразу.
22. Моє життя має значення
23. Я люблю життєві виклики
24. Незалежно від перешкод і труднощів, я вважаю, що життя є захоплюючим
25. Завжди, незалежно від ситуації, я проявляю оптимістичне ставлення до життя

Ключ SPP – 25

Обраховується загальний результат для всього опитувальника – сумуючи усі результати.

Та по шкалам:

1. Наполегливість і детермінація у діяльності: 1, 6, 11,16,21
2. Відкритість на новий досвід і почуття гумору: 2, 7, 12, 17, 22

3. Особиста компетентність у справлянні із труднощами та толеранція до негативних емоцій: 3,8, 13,18,23
4. Толеранція до невдачі і ставлення до життя, як до виклику: 4, 9, 14, 19, 24
5. Оптимістичне ставлення до життя і здатність до мобілізації у важких ситуаціях: 5, 10, 15, 20, 25.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ОЦІНКИ САМОКОНТРОЛЮ В СПІЛКУВАННЯ М. СНАЙДЕРА

Шкала самомоніторингу. Уважно прочитайте десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них ви повинні оцінити як вірно або невірно стосовно собі. Якщо пропозиція здається Вам вірним або переважно вірним, дайте відповідь «Вірно», якщо невірним або переважно невірним - «Невірно».

Варіанти відповіді: правильно/ не праивльно

1. Мені важко наслідувати поведінку інших людей
2. Я сприймаю як спектакль свої спроби справити враження на інших людей або підтримувати відносини з ними
3. Мені здається, що я міг би бути непоганим актором
4. Я справляю на інших враження людини, що зазнає значно глибші емоції, ніж це є насправді
5. Я рідко перебуваю в центрі уваги оточуючих мене людей
6. У різних ситуаціях і з різними людьми я поводжуся як зовсім інша людина
7. Я можу доводити тільки ті ідеї, в які я вірю
8. Для того, щоб не залишитися на самоті і подобатися іншим людям я намагаюся бути таким, яким вони мене хочуть бачити і ніяким іншим
9. Я можу вводити в оману інших людей, демонструючи дружелюбність навіть якщо вони не подобаються мені
10. Я не завжди такий, яким здаюся

Підрахунок результатів: по одному балу нараховується за відповідь «так» на запитання № 1, 5, 7 і за відповідь «вірно» на всі інші питання. Підрахуйте суму балів.

Люди з високим комунікативним контролем, по Снайдеру, постійно стежать за собою, добре знають, де і як себе вести, управляють вираженням своїх емоцій. Разом з тим, у них утруднена спонтанність самовираження, вони не люблять непрогнозованих ситуацій. Їх позиція: «я такий, який я є в даний момент». Люди з низьким комунікативним контролем більш безпосередні і відкриті, у них більш стійке «Я», мало піддане змінам в різних ситуаціях.

0-3 бали: у Вас низький комунікативний контроль. Ваша поведінка стійко, і Ви не вважаєте за потрібне змінюватися в залежності від ситуацій. Ви здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Деякі вважають Вас «незручним» через Вашої прямолінійності.

4-6 балів: у Вас середній комунікативний контроль, Ви щирі, але не стримані в своїх емоційних проявах, зважаєте в своїй поведінці з оточуючими людьми.

7-10 балів: у Вас високий комунікативний контроль. Ви легко входите в будь-яку роль, гнучко реагуєте на зміну ситуації, добре відчуваєте і навіть в змозі передбачити враження, яке ви справляєте на оточуючих.

Прямий (вільний) асоціативний тест

Інструкція респондентам. “У відповідь на пред’явлене слово-стимул запишіть у своїх зошитах будь-яке слово, що спало вам на думку”. Експериментатор зачитує список слів-стимулів так, щоб після кожного залишалось 5-6 секунд, необхідних для запису реакції. При наявності відповідної апаратури доцільно фіксувати індивідуальний час асоціативної реакції для його наступного аналізу.

Список слів-стимулів

1. Армія 2. Музика 3. Хвороба 4. Рука 5. Гладкий 6. Свистіти 7. Солодкий 8. Вікно 9. Спати 10. Погода 11. Дерево 12. Танці 13. Лікар 14. Нога 15. М'який 16. Пекти 17. Гіркий 18. Двері 19. Гуляти 20. Вітер 21. Квітка 22. Свято 23. Ліки 24. Черевик 25. Блискучий 26. Кричати 27. Солоний 28. Стіна 29. Ходити 30. Сонце

Для встановлення асоціативних залежностей між стимулами і реакціями респонденти складають табл. Матриця асоціативних реакцій

Після виконання асоціативного експерименту послідовно порівнюються між собою пари стимул – реакція за двома категоріями: логічні і граматичні реакції. Логічні реакції, у свою чергу, поділяються на підгрупи центральні і периферичні, граматичні – на підгрупи синтагматичні і парадигматичні. Надзвичайно великий інтерес викликає психологічний аналіз асоціативних реакцій на рідній та іноземних мовах. З цією метою експериментатор спочатку проводить вільний асоціативний тест рідною мовою, а потім, через деякий час, – іноземною. Звичайно це досліджувана мова, але в білінгвів може бути і друга мова, якою вони володіють так вільно, як і першою. Інструкція в другому випадку наступна: “У відповідь на пред’явлене слово-стимул запишіть будь-яке слово, що прийшло в голову іноземною мовою”. При аналізі результатів будується точно така ж матриця, як і раніше, з розподілом типів відповідей за логічними і граматичними реакціями. Найчастіше, особливо у випадках неповного володіння другою мовою, різко збільшується число периферичних випадкових реакцій, аж до повторення слова-стимулу або його перекладу. За рахунок цього зменшується кількість синтагматичних граматичних реакцій, тому що випробувані не пройшли етапу оволодіння злитими,

комплексними уявленнями. На думку ряду авторів, визначає ступінь вільного або перекладного білінгвізму кожного випробуваного:

При коефіцієнтах більше 50% білінгвізм виявляється в середній формі, і чим він вище, тим більше доказів вільного володіння двома і більше мовними структурами. Передбачається, що при єдиній сенсорно-перцептивній базі асоціативні реакції або цілком співпадуть, або хоча б співпадуть за семантичним простором (наприклад, українська реакція на стимул “армія” може бути “вояки”, а англійська – “general”). При коефіцієнтах менше 50% білінгвізм носить перекладний і явно недостатній для вільного спілкування характер.

Кореляції

			заг_рез	наполегл	відкритість	особиста	толеранція	оптим_ставл	білінгв	самомонітор
ро Спирмена	заг_рез	Коефіцієнт кореляції	1,000	,705**	,876**	,913**	,845**	,901**	,254	-,129
		Знч. (2-сторон)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,114	,427
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
наполегл	наполегл	Коефіцієнт кореляції	,705**	1,000	,548**	,585**	,424**	,585**	,083	-,135
		Знч. (2-сторон)	,000	.	,000	,000	,006	,000	,610	,405
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
відкритість	відкритість	Коефіцієнт кореляції	,876**	,548**	1,000	,768**	,702**	,752**	,373*	-,194
		Знч. (2-сторон)	,000	,000	.	,000	,000	,000	,018	,231
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
особиста	особиста	Коефіцієнт кореляції	,913**	,585**	,768**	1,000	,805**	,786**	,250	-,098
		Знч. (2-сторон)	,000	,000	,000	.	,000	,000	,119	,548
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
толеранція	толеранція	Коефіцієнт кореляції	,845**	,424**	,702**	,805**	1,000	,679**	,258	-,203
		Знч. (2-сторон)	,000	,006	,000	,000	.	,000	,107	,208
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
оптим_ставл	оптим_ставл	Коефіцієнт кореляції	,901**	,585**	,752**	,786**	,679**	1,000	,181	,029
		Знч. (2-сторон)	,000	,000	,000	,000	,000	.	,265	,858
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
білінгв	білінгв	Коефіцієнт кореляції	,254	,083	,373*	,250	,258	,181	1,000	-,204
		Знч. (2-сторон)	,114	,610	,018	,119	,107	,265	.	,206
		N	40	40	40	40	40	40	40	40
самомонітор	самомонітор	Коефіцієнт кореляції	-,129	-,135	-,194	-,098	-,203	,029	-,204	1,000
		Знч. (2-сторон)	,427	,405	,231	,548	,208	,858	,206	.
		N	40	40	40	40	40	40	40	40

** Кореляція значима на рівне 0.01 (2-стороння).

* Кореляція значима на рівне 0.05 (2-стороння).

Кореляції

			Прокр_загал	мотивац_недост	перфекціон	тривожн	заг_рез	наполегл	відкритість	особиста	толеранція	оптим_ставл	самомонітор
ро Спирмена	Прокр_загал	Коефіцієнт кореляції	1,000	,870**	,794**	,868**	-,205	,049	-,362*	-,174	-,229	-,139	-,110
		Знч. (2-сторон)	.	,000	,000	,000	,205	,762	,022	,282	,155	,392	,500
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
мотивац_недост	мотивац_недост	Коефіцієнт кореляції	,870**	1,000	,632**	,637**	-,377*	-,196	-,413**	-,306	-,325*	-,301	-,138
		Знч. (2-сторон)	,000	.	,000	,000	,016	,227	,008	,054	,041	,060	,397
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
перфекціон	перфекціон	Коефіцієнт кореляції	,794**	,632**	1,000	,502**	-,001	,054	-,139	,028	-,008	,050	-,134
		Знч. (2-сторон)	,000	,000	.	,001	,995	,743	,393	,863	,963	,760	,410
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
тривожн	тривожн	Коефіцієнт кореляції	,868**	,637**	,502**	1,000	-,219	,124	-,401*	-,219	-,281	-,161	,039
		Знч. (2-сторон)	,000	,000	,001	.	,174	,447	,010	,174	,079	,322	,813
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
заг_рез	заг_рез	Коефіцієнт кореляції	-,205	-,377*	-,001	-,219	1,000	,705**	,876**	,913**	,845**	,901**	-,129
		Знч. (2-сторон)	,205	,016	,995	,174	.	,000	,000	,000	,000	,000	,427
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
наполегл	наполегл	Коефіцієнт кореляції	,049	-,196	,054	,124	,705**	1,000	,548**	,585**	,424**	,585**	-,135
		Знч. (2-сторон)	,762	,227	,743	,447	,000	.	,000	,000	,006	,000	,405
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
відкритість	відкритість	Коефіцієнт кореляції	-,362*	-,413**	-,139	-,401*	,876**	,548**	1,000	,768**	,702**	,752**	-,194
		Знч. (2-сторон)	,022	,008	,393	,010	,000	,000	.	,000	,000	,000	,231
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
особиста	особиста	Коефіцієнт кореляції	-,174	-,306	,028	-,219	,913**	,585**	,768**	1,000	,805**	,786**	-,098
		Знч. (2-сторон)	,282	,054	,863	,174	,000	,000	,000	.	,000	,000	,548
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
толеранція	толеранція	Коефіцієнт кореляції	-,229	-,325*	-,008	-,281	,845**	,424**	,702**	,805**	1,000	,679**	-,203
		Знч. (2-сторон)	,155	,041	,963	,079	,000	,006	,000	,000	.	,000	,208
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
оптим_ставл	оптим_ставл	Коефіцієнт кореляції	-,139	-,301	,050	-,161	,901**	,585**	,752**	,786**	,679**	1,000	,029
		Знч. (2-сторон)	,392	,060	,760	,322	,000	,000	,000	,000	,000	.	,858
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
самомонітор	самомонітор	Коефіцієнт кореляції	-,110	-,138	-,134	,039	-,129	-,135	-,194	-,098	-,203	,029	1,000
		Знч. (2-сторон)	,500	,397	,410	,813	,427	,405	,231	,548	,208	,858	.
		N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40

** Кореляція значима на рівне 0.01 (2-стороння).

* Кореляція значима на рівне 0.05 (2-стороння).

Мера адекватности и критерий Бартлетта

Мера выборочной адекватности Кайзера-Мейера-Олкина.		,642
Критерий сферичности Бартлетта	Прибл. хи-квадрат	249,170
	ст.св.	15
	Знч.	,000

Общности

	Начальные	Извлеченные
Загальний_рів_рез	1,000	,962
Відкритість	1,000	,886
Толерація	1,000	,883
Заг_прокр	1,000	,973
Мотив_недост	1,000	,817
Тривожність	1,000	,823

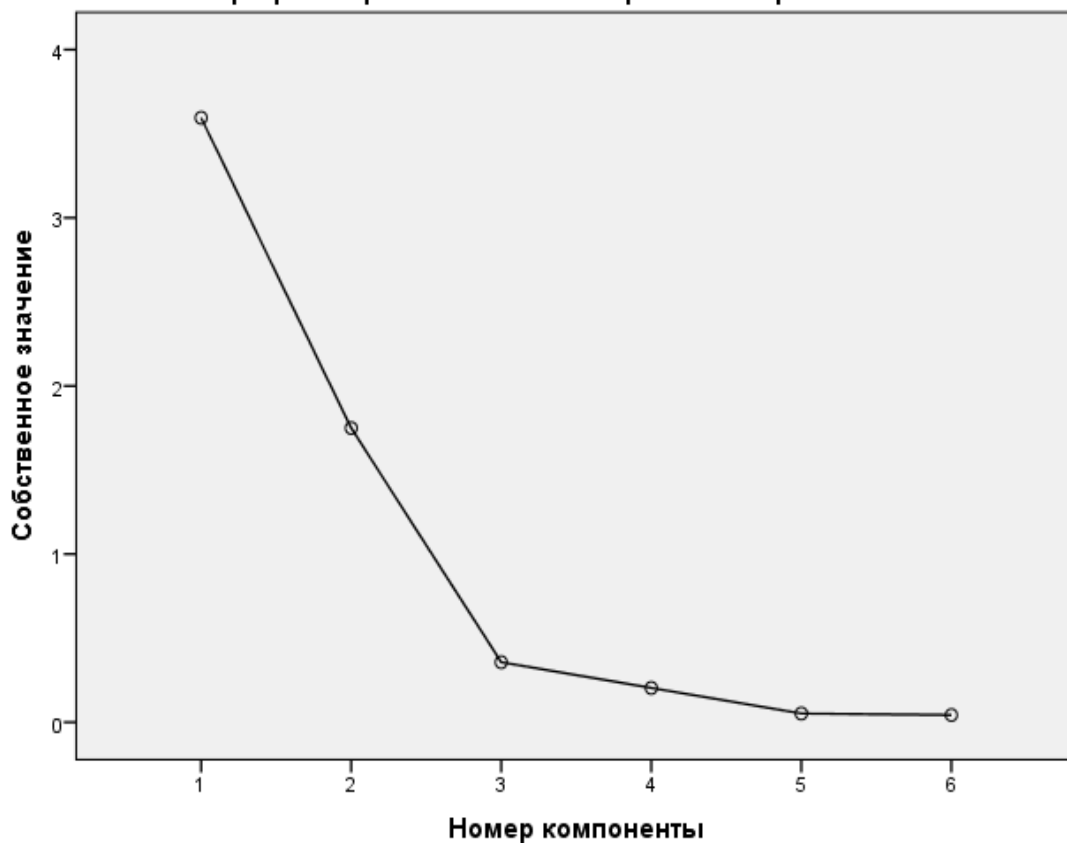
Метод выделения: Анализ главных компонент.

Полная объясненная дисперсия

Компонента	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов нагрузок вращения		
	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %	Итого	% Дисперсии	Кумулятивный %
1	3,595	59,912	59,912	3,595	59,912	59,912	2,730	45,495	45,495
2	1,750	29,159	89,071	1,750	29,159	89,071	2,615	43,576	89,071
3	,357	5,951	95,022						
4	,204	3,399	98,421						
5	,052	,863	99,284						
6	,043	,716	100,000						

Метод выделения: Анализ главных компонент.

График нормализованного простого стресса

Матрица компонент^а

	Компонента	
	1	2
Відкритість	,835	,434
Загальний_рів_рез	,789	,583
Мотив_недост	-,782	,453
Толерація	,771	,536
Заг_прокр	-,758	,631
Тривожність	-,702	,575

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

а. Извлеченных компонент: 2

Матрица повернутых компонент^а

	Компонента	
	1	2
Загальний_рів_рез	,974	-,115
Толерація	,930	-,137
Відкритість	,906	-,256
Заг_прокр	-,121	,979
Тривожність	-,118	,900
Мотив_недост	-,260	,866

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.^а

а. Вращение сошлось за 3 итераций.

Матрица преобразования компонент

Компонента	1	2
1	,729	-,685
2	,685	,729

Метод выделения: Анализ методом главных компонент.

Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.