

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

# **Problems of modern psychology**

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

**Issue 44**

Kamianets-Podilskyi  
«Aksioma»  
2019

DOI 10.32626/2227-6246.2019-44

UDC 378(082):159.9

P68

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



OAJI

Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

#### Reviewers:

**Z.P. Virna** – Dr. in Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Lutsk, Ukraine;

**V.O. Moliako** – Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine;

**Arkadiusz Marzec** – Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, Republic of Poland.

*The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Minutes № 5 from 09.04.2019), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University (Minutes № 4 from 25.04.2019)*

#### International Editorial Board:

**S.D. Maksymenko**, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Dr. in Psychology, Professor, Director of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Editor-in-Chief), Kyiv, Ukraine; **A.M. Hrys**, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.O. Kondratenko**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **O.M. Korniyaka**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.M. Lytvynchuk**, Dr. in Psychology, Senior Researcher, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **T.O. Pirozhenko**, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.Z. Serdiuk**, Dr. in Psychology, Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; **L.A. Onufriieva**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor (Executive Editor), Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **N.V. Bakhmat**, Dr. in Pedagogy, Assistant Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kamianets-Podilskyi, Ukraine; **N.O. Mykhalechuk**, Dr. in Psychology, Professor, Rivne State University of Humanities, Rivne, Ukraine; **V.I. Shebanova**, Dr. in Psychology, Professor of the Department of Practical Psychology, Kherson, Ukraine; **I.V. Vashchenko**, Dr. in Psychology, Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine; **O.V. Drobot**, Dr. in Psychology, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, National Aviation University, Kyiv, Ukraine; **V.Y. Lunov**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor, Bogomolets National Medical University, Kyiv, Ukraine; **I.O. Fourmanov**, Dr. in Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology, Belarusian State University (Republic of Belarus); **Ewa Lodygowska**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Clinical Psychology and Psychoprophylaxis, Institute of Psychology, University of Szczecin (Republic of Poland); **Magdalena Chęć**, Dr. in Social Sciences (in the Field of Psychology), the Department of Clinical Psychology and Psychoprophylaxis, Institute of Psychology, University of Szczecin (Republic of Poland); **Rodolfo Suárez Ortega**, Ph.D. in Psychology, Professor (Colombia); **Helen Medvedskaya**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Brest State A.S. Pushkin University, Brest (Republic of Belarus).

#### International Scientific Council:

**Beata Piechota**, PhD, lecturer, Department of Pedagogy, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Pigońia in Krosno (Republic of Poland); **Urszula Gruca-Miąsik**, Dr. Hab. in Social Sciences in the Field of Pedagogy, Institute of Pedagogy of Rzeszów University (Rzeszów, Republic of Poland); **Danuta Marzec**, Professor, Dr. Hab., Jan Długosz University in Częstochowa, (Republic of Poland); **Marek Paluch**, Associate Professor, Dr. Hab. in Humanities, Rzeszów University (Republic of Poland); **Beata Balohova**, Professor, Dr. Hab., Praso University (Slovak Republic); **Alisa Petrasova**, Assistant Professor, Praso University (Slovak Republic); **Alfred Pritz**, Professor, Dr. in Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria); **Anton Fabian**, Professor, Dr. Hab., Pavol Jozef Šafárik University in Kosice (Slovak Republic); **Juraj Stencl**, Dr. in Psychology, Assistant Professor, St. Elizabeth Higher School of Health Care and Social Work, Bratislava (Slovak Republic); **E.Z. Ivashkevych**, Doctor in Psychology, Assistant Professor, Professor of the Department of General Psychology and Psychological Diagnostics, Rivne State University of the Humanities (Ukraine); **V.I. Luhovyi**, the First Vice President of NAPS of Ukraine, Academician of NAPS of Ukraine, Dr. in Pedagogical Science, Professor (Ukraine); **N.I. Tavrovetska**, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Kherson State University (Ukraine); **T.S. Yatsenko**, Academician of NAPS of Ukraine, Dr. in Psychological Science, Professor (Ukraine).

**P68 Problems of Modern Psychology** : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva. – Issue 44. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2019. – 396 p.

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

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

**UDC 378(082):159.9**

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

*The collection of research papers was renewed in the List of specialized scientific editions of  
Ukraine in psychology. The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine  
№ 261 of 06.03.2015.*

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

<http://journals.uran.ua/index.php/2227-6246>  
[kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

© Authors of the papers, 2019  
© «Aksioma», publication, 2019

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

# **Проблеми сучасної психології**

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

**Випуск 44**

Кам'янець-Подільський  
«Аксиома»  
2019

DOI 10.32626/2227-6246.2019-44

УДК 378(082):159.9

П68

Research Bible

ERIH PLUS

WCOSJ

ICV 2013: 5.68

ICV 2014: 39.96

ICV 2015: 65.56

ICV 2016: 62.05

ICV 2017: 74.05

cejsh.icm.edu.pl

Google Scholar

CROSSREF (DOI)

ISSN 2227-6246 (Print)

ISSN 2663-6956 (Online)



OA:J1

#### Рецензенти:

**Ж.П. Вірна** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна;

**В.О. Моляко** – академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна;

**Аркадійш Мажець** – професор, доктор габлітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові, Республіка Польща.

*Рекомендовано до друку рішеннями Вчених рад  
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
(протокол № 5 від 09.04.2019 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 25.04.2019 р.)*

#### Міжнародна редакційна колегія:

**С.Д. Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (головний редактор), Київ, Україна; **А.М. Грись**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.О. Кондратенко**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **О.М. Корніяка**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.М. Литвинчук**, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Т.О. Піроженко**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.З. Сердюк**, доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ, Україна; **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна; **Н.В. Бахмат**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кам'янець-Подільський, Україна; **Н.О. Михальчук**, доктор психологічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна; **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Херсон, Україна; **І.В. Ващенко**, доктор психологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна; **О.В. Дробот**, доктор психологічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, Київ, Україна; **В.С. Луньов**, кандидат психологічних наук, доцент, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, Київ, Україна; **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор, Білоруський державний університет (Республіка Білорусь); **Ева Лодиговська**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра клінічної психології і психопрофілактики, Інститут психології, Щецинський Університет (Республіка Польща); **Магдалена Хенч**, доктор соціальних наук (у галузі психології), кафедра клінічної психології і психопрофілактики, Інститут психології, Щецинський Університет (Республіка Польща); **Радольфо Суарез Ортега**, доктор філософії в психології, професор (Колумбія); **Олена Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь).

#### Міжнародна наукова рада:

**Беата Пехота**, доктор педагогічних наук, кафедра педагогіки, Державна Вища школа заводова ім. С. Пігонія у м. Кросно (Республіка Польща); **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор габілітований суспільних наук у галузі педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського Університету (м. Жешів, Республіка Польща); **Данута Мажець**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща); **Марек Паллох**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Жешівський університет (Республіка Польща); **Беата Балогова**, професор, доктор габілітований, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Аліса Петрасова**, доцент, Пряшівський університет (Словацька Республіка); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету імені Зігмунда Фрейда (Австрійська Республіка); **Антон Фабіан**, професор, доктор габілітований, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словацька Республіка); **Юрай Штенцл**, доктор наук, доцент, Вища школа охорони здоров'я та соціальної роботи св. Єлизавети, м. Братислава (Словацька Республіка); **Е.З. Івашкевич**, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної психології та психодіагностики, Рівненський державний гуманітарний університет (Україна); **В.І. Луговий**, перший віце-президент НАПН України, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Україна); **Н.І. Тавровецька**, кандидата психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, Херсонський державний університет (Україна); **Т.С. Яценко**, академік НАПН України, доктор психологічних наук, професор (Україна).

**П68 Проблеми сучасної психології** : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 44. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. – 396 с.

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

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

**УДК 378(082):159.9**

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

*Збірник поновлено у Переліку наукових фахових видань України з психології. Наказ Міністерства освіти і науки України за № 261 від 06.03.2015 року*

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

## CONTENT

<b>Bragina Kateryna.</b> The Nature of Hubristic Motivation and Development of Hubristic Syndrome through the Prism of Conflict ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	11
<b>Vashchenko Iryna &amp; Rittel Yuliia.</b> Features of Socio-Psychological Adaptation of Personality in the Situation of Ethnic Migration .....	31
<b>Havryliuk Iryna.</b> Empirical Study on the Level of Expression of the Sovereignty of the Students' Psychological Space ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	53
<b>Dryhus Mariia.</b> The Conceptual Paradigms of the Psychological System of M. I. Demkov ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	72
<b>Ivashkevych Eduard &amp; Onufriieva Liana.</b> Nature of Social Intelligence of the Personality and its Basic Functions ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	98
<b>Ivashkevych Ernest &amp; Simko Ruslan.</b> Self-actualization as a Factor of the Development of Students-Philologists' Readiness to Provide Professional Activities ( <i>in Ukrainian</i> ) ...	120
<b>Mykhalchuk Nataliia &amp; Koval Iryna.</b> Psycholinguistic Content of the Emotional Concept of «Fear» in the Contemporary English Language Picture of World ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	142
<b>Musiiaka Nataliia.</b> Microgenesis of the Deterministic Influence of Pupils' Frustrated Need for Success Depending on Their Academic Achievements ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	162
<b>Osyka Olha &amp; Osyka Kostiantyn.</b> Theoretical Analysis of Philosophical and Psychological Bases of Busido Moral Principles ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	187
<b>Petrovska Inha.</b> Stages of Civic Identity Formation ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	212

<b>Prakhova Svitlana &amp; Makarenko Natalia.</b> Directions on Prevention of School Anxiety of Junior Schoolchildren: the Today's Realities and the Prospects of the «New Ukrainian School» (Based on the Example of the Longitudinal Study) ( <i>in Ukrainian</i> ).....	234
<b>Prymachok Liudmyla.</b> Psychological Principles of Physical Rehabilitation of Patients with Ischemic Stroke in the Course of Their Staying at the Stationary Stage of Treatment ( <i>in Ukrainian</i> ).....	255
<b>Rybak Oksana.</b> Empirical Study of the Interconnection between Value Orientations and Ethnic Identity of Student Youth ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	278
<b>Rudzevych Iryna &amp; Alla Yatsiuryk.</b> Personal Correlates of Creativity of Teenagers ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	298
<b>Chuiko Halyna &amp; Hudyma Oleksandr.</b> The Spiritual Crisis of a Personality as a Sign of the Information Society ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	322
<b>Shtepa Olena.</b> The Indicators of Psychological Resources Actualization ( <i>in Ukrainian</i> ) .....	346
<b>Yavorska-Vietrova Iryna.</b> The Features of Reflexivity Development, Depended on Pupils' Personal Efficiency .....	368



## ЗМІСТ

<b>Брагіна Катерина.</b> Природа губристичної мотивації та розвитку губристичного синдрому крізь призму конфлікту....	11
<b>Ващенко Ірина, Рігтель Юлія.</b> Особливості соціально-психологічної адаптації особистості в ситуації етнічної міграції ( <i>англ. мовою</i> ) .....	31
<b>Гаврилук Ірина.</b> Емпіричне дослідження рівня вираження суверенності психологічного простору в студентів .....	53
<b>Дригус Марія.</b> Концептуальні парадигми психологічної системи М. І. Демкова .....	72
<b>Івашкевич Едуард, Онуфрієва Ліана.</b> Природа соціального інтелекту особистості та його базові функції .....	98
<b>Івашкевич Ернест, Сімко Руслан.</b> Самоактуалізація як чинник формування готовності студентів філологічних спеціальностей до виконання професійної діяльності .....	120
<b>Михальчук Наталія, Коваль Ірина.</b> Психолінгвістичний зміст емоційного концепту «страх» у сучасній англійській мовній картині світу.....	142
<b>Мусяка Наталія.</b> Дослідження мікрогенези детермінантного впливу фрустрації потреби досягнення успіху в школярів із різними навчальними досягненнями .....	162
<b>Осика Ольга, Осика Костянтин.</b> Теоретичний аналіз філософсько-психологічних основ моральних принципів бусідо .....	187
<b>Петровська Інга.</b> Етапи становлення громадянської ідентичності особистості .....	212
<b>Прахова Світлана, Макаренко Наталя.</b> Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення	

та перспективи «нової української школи»  
(на прикладі лонгітюдного дослідження)..... 234

**Примачок Людмила.** Психологічні засади фізичної  
реабілітації хворих на ішемічний інсульт у процесі  
їх перебування на стаціонарному етапі лікування..... 255

**Рибак Оксана.** Емпіричне дослідження взаємозв'язку  
ціннісних орієнтацій та етнічної ідентичності  
студентської молоді..... 278

**Рудзевич Ірина, Яцюрик Алла.** Особистісні кореляти  
креативності у підлітковому віці..... 298

**Чуйко Галина, Гудима Олександр.** Духовна криза  
особистості як ознака інформаційного суспільства..... 322

**Штепа Олена.** Показники актуалізованості  
психологічних ресурсів..... 346

**Яворська-Ветрова Ірина.** Особливості розвитку  
рефлексивності залежно від особистісної  
ефективності учнів..... 368

## The Nature of Hubristic Motivation and Development of Hubristic Syndrome through the Prism of Conflict

### Природа губристичної мотивації та розвитку губристичного синдрому крізь призму конфлікту

**Kateryna Bragina**  
Postgraduate Student  
in Psychology Department

**Катерина Брагіна**  
аспірантка спеціальності 053  
«Психологія»

E-mail: [fox.minstrel@gmail.com](mailto:fox.minstrel@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-9314-2432>

Researcher ID: D-2403-2019

*Lesya Ukrainka Eastern  
European National University,  
Lutsk, Ukraine*  
13, Voli Avenue, Lutsk,  
Volyn region, 43025

*Східноєвропейський  
національний університет  
імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, Україна*  
просп. Волі, 13, м. Луцьк,  
Волинська область, 43025

*Original manuscript received February 24, 2019*

*Revised manuscript accepted March 29, 2019*

#### **ABSTRACT**

*The article shows the theoretical research of the nature of the hubristic motivation as a component of personality and theoretical investigation of the possibility of its implementation through the prism of conflict. The problem is relevant in the context of human interaction and communication, because hubristic traits such as cynicism, selfishness, ambition or cunning, form a vital*



*part of any personality and despite the stereotypes the ignoring them is impossible. Sometimes it is even harmful to humans because it causes internal conflict and leads to increased psychological stress. The article analyzes the current views on hubristic desire and their influence on self-perception. The theoretical approach carried out the review of the problem of conflict and development of personality. The features of manifestation of negative features of character and formation of a hubristic syndrome as a destructor of interpersonal interaction and adequate perception of the world are described, a comparative analysis with a narcissistic syndrome and erosion of the power are carried out. In the article there have been given the main symptoms of the hubristic syndrome, variations of its manifestation and ways of its prevention. The article shows the nature of psychological homeostasis and its manifestation in people with an expressed desire for power and a desire for self-development. The advantages of reducing the tension by getting a person into a conflict, including provoking it consciously or unconsciously, as well as the danger posed to the person by hidden negative aspects of the character are considered in the theoretical research. In the article the examples of manifestations of hubristic desires in social interaction, including childhood are given. The article shows the connection between the desire of getting the power and the desire of self-realization with the tendency of a person to enter into conflict. Also the importance to argue for the sake of preventing the growth of frustration through unrealized hubristic motivation is described. The theoretical review proves the need for further study of this problem at the practical level, since in the modern world the character traits are still considered as a negative phenomenon that must be controlled and suppressed.*

**Key words:** *hubristic motivation, hubristic qualities, conflict, homeostasis, hubris syndrome, narcissistic disorder.*

## Вступ

Губристична мотивація як прагнення до підвищення своєї самооцінки є вагомим і природним бажанням особистості, оскільки зумовлює її активність до саморозвитку і самоствердження. На сучасному етапі уникнути конфліктів неможливо, оскільки усвідомлене задоволення губристичних бажань особистості потребує від неї вибору способу, як цього можна досягти. Крім того, необхідне проведення адекватної оцінки щодо досяжності своїх бажань, своєї здатності мобілізувати мотивацію, інтелектуальні

ресурси та поведінкові зусилля на їх реалізацію, прогнозування наслідків від прийнятого рішення, а за необхідності – здійснення відповідного впливу на перебіг подій, від яких залежить задоволення губристичних бажань особистості. Однак гіпертрофована форма реалізації мотиву самоствердження за принципом вищості або як компенсація іншої фрустрованої потреби можуть призвести до так званого губристичного синдрому, котрий не лише змінює погляди людини на спілкування та соціум, а й призводить до пошуку компенсації відчуття неповноцінності, посилення бажання впливати на поведінку інших людей тощо. З цього випливає припущення, що губристична мотивація та конфлікт є двома пов'язаними між собою явищами.

**Мета статті** полягає у теоретичному узагальненні матеріалу щодо природи губристичної мотивації й окресленні шляхів розвитку губристичного синдрому в межах конфлікту.

### **Завдання статті**

1. Здійснити теоретичний огляд наукових джерел із проблеми губристичної мотивації у сучасній психології.
2. Проаналізувати основні симптоми губристичного синдрому та детермінанти його прояву.
3. Розкрити важливість перебування у конфлікті для людей із яскраво вираженою губристичною мотивацією.

### **Методи дослідження**

Для досягнення поставленої мети використовувались теоретичні методи аналізу, синтезу, узагальнення.

### **Результати та дискусії**

Згідно з Ю. Козелецьким, губристична мотивація – це прагнення людини до самоствердження, підвищення своєї самооцінки та значущості (Козелецький, 1991). Це не просто бажання отримати владу – особистість із вираженим прагненням до переваги хоче досягнути вершини доскона-

лості. Самоствердження є природним і основним рушієм активності особистості та регулятором її діяльності (Фоменко, 2017). Важливою умовою реалізації губристичної мотивації є конфлікт, який дає змогу людині зменшити рівень психологічного напруження та стресу, краще зрозуміти оточуючих і розкритись самій, отримати важливий соціальний досвід і дати оцінку своїм силам (Орлянський, 2007).

Проте це не єдиний спосіб задовольнити губристичні бажання. Окрім влади, людина може прагнути й до реалізації себе як особистості, як майстра своєї справи та фахівця, який повністю володіє власними ресурсами. У цьому випадку людина починає відточувати свої уміння та розвивати здібності, випробовує себе у різних галузях, у неї з'являються нові хобі. Проте такі, здавалось би, позитивні цілі не виключають задіяння людиною негативних аспектів у гонитві за бажаним. Прагнучи стати видатним спортсменом, людина може вдаватись до хитрощів або ж обману, наприклад, не повідомляючи важливу або доносячи хибну інформацію про змагання. Особистість, керована бажанням стати найкращою і досягнути влади, у своїй поведінці не цуратиметься застосування будь-яких методів, навіть якщо вони соціально неприйнятні.

Важливо й те, що розуміння губристичних рис – амбіційності, гордині, задрощів, самовпевненості – може різнитись залежно від умов, у яких зростала людина. Якщо в сім'ї дитині казали, що ціль виправдовує засоби, то, звісно, у дитини може сформуватись установка, що такі риси характеру, як амбіційність чи гординя, є нормальними та прийнятними. Інша ситуація може скластись, коли дитина росте неамбіційною, що, в свою чергу, може призвести до безпорадності або ж упевненості у відсутності в себе сил досягати бажаного.

Окремі губристичні риси, наприклад цинізм, можуть слугувати механізмом захисту – на думку А. Блазера, він є способом людини захистити себе від жорстокості оточуючих або ж мінімізувати значущість недосяжного об'єкта

(Blaser, 1976). В авраамічних релігіях такі людські риси, як гординя, нарцисизм, егоїзм або ж хитрість, вважаються неприйнятними, що зумовило негативне ставлення людей до подібних якостей характеру. Проте подібне відношення не виключає важливості їх наявності, а тим більше прояву, в особистості.

Варто зазначити, що високий рівень губристичної мотивації не дає людині перебувати в гомеостазі, адже статичність не дозволяє рухатись до цілі та змушує людину перебувати у стані фрустрації через неможливість задовольнити свої прагнення. Губристичній особистості необхідно постійно реалізувати бажання влади навіть на побутовому рівні. Зупиняючись у пошуках свого місця в соціумі, людина відчуває дискомфорт, адже відсутність змін для неї означає відсутність руху, а, отже, і розвитку. Для виходу з психологічного гомеостазу такої особистості необхідно потрапити в екстремальну ситуацію або ж у ту, котра потребує великих затрат енергії й активності. Це можуть бути імпульсивні вчинки або ті дії, під час яких людина ризикує власним життям.

Проте реалізувати губристичні прагнення можна і простішим способом, наприклад, провокуючи конфлікт. Хтось удається до цього свідомо, розуміючи, що має на меті створення конфліктної ситуації задля підкріплення своєї самооцінки та підвищення особистої значущості шляхом реалізації амбіційності. Деякі ж люди несвідомо потрапляють у конфліктну ситуацію. Коли людині вдається звільнитися від напруження, викликаного губрисом, задовольнити своє бажання влади, реалізувавши його шляхом вирішення конфліктної ситуації, відбувається досягнення мети – підкріплення власної самооцінки, втрачається потреба у продовженні конфлікту (Козьяков, 2012). Якщо ж уникнути напруження не вдалося, оскільки людина не досягла своєї мети – підкріплення власної самооцінки, то посилюється відчуття дискомфорту через виникнення неспроможності досягнення бажаного, що й змушує особистість знову

і знову повторювати спробу реалізації своїх губристичних прагнень за допомогою конфлікту.

Згадане раніше явище гомеостазу є не просто періодом стабільності в житті людини – це баланс між внутрішнім і зовнішнім світом. Його важливість описував Ж. Піаже, стверджуючи, що активність, яку суб'єкт спрямовує на досягнення гомеостазу, забезпечує його розвиток (Piaget, 1969). Це природне явище, котре можна відслідкувати не лише в психології, а й фізіології. Гомеостаз гармонізує функціонування організму людини як відкритої системи і забезпечує рівновагу між нею й оточуючим середовищем (Саркисов, 1977). Проте для осіб із сильним бажанням підкріплювати свою важливість постійний гомеостаз може спричиняти дискомфорт. Чим сильніше виражені у характері особистості такі риси, як гординя чи самовпевненість, тим важче пережити період подібного застою. Для утворення і розвитку мотивації людині необхідно виходити з такого стану, адже лише динаміка і зміна умов перебування можуть допомогти поставити нові цілі. Наприклад, згідно з теорією К. Левіна мотивація та бажання діяти виникають тоді, коли зовнішні й внутрішні поля знаходяться в дисонансі та не можуть збалансуватись (Lewin, 1951). Отже, не дивлячись на важливу роль явища гомеостазу в психіці людини, постійний баланс і стабільність може гальмувати її бажання до розвитку та роботи над собою.

Варіантів виходу з гомеостазу може бути безліч. Саме тому, свідомо чи несвідомо, людина розпочинає конфлікт або стає його учасником. Іноді її погляди можуть навіть збігатись із думками та принципами опонента, проте бажуючи зменшити психологічне напруження, викликане нереалізованим бажанням самоствердитись, особистість удається до цілеспрямованого провокування конфлікту задля задоволення губристичних прагнень у переважанні над іншими. Цей процес не стільки деструктивний, як природний і необхідний людині для підтримання своїх губристичних бажань у такому стані, який не викликати



дискомфорт. У той час, як одній людині легко вдається переживати періоди спокою, інша може прагнути постійних змін. Ситуації, що провокують викид адреналіну, дають змогу не лише реалізувати губристичні риси, а й відточити вже існуючі навички, розвинути вміння планувати свої дії та прогнозувати відповіді опонента.

Конфлікт змушує людину витрачати свої ресурси, знижує емоційний тонус і є доволі виснажливим процесом (Козьяков, 2012). Його природність, як і варіативність характеристик людей, робить конфлікт неминучим явищем, котре не вдасться проігнорувати (Ващенко, 2012). Теоретико-методологічні аспекти дослідження конфлікту та конфліктності особистості розглядаються авторами Л. А. Онуфрієвою та В. І. Співаком (Онуфрієва & Співак, 2015). Саме тому навіть людям із низьким рівнем губристичної мотивації варто відточувати своє вміння правильно поводитись під час конфліктів. Під цим розуміється координація своїх дій задля мінімізації шкоди для себе й оточуючих. Уникнення конфлікту далеко не завжди є найкращою тактикою, іноді краще вступити у відкриту конфліктну взаємодію задля відстоювання своєї думки.

Сам же конфлікт дає змогу не лише вивільнити губристичну енергію – він є варіантом реалізації людини як особистості. Це дозволяє відчувати ту владу, до якої прагне людина, керована бажанням підкріпити свою самооцінку. Якщо ж ціллю людини є не стільки влада, скільки пошук себе у світі та соціумі, то вміння переживати конфлікт забезпечить швидше досягнення своїх прагнень, оскільки на шляху до самореалізації уникнути зіткнення інтересів і думок неможливо.

Конфлікт не лише дає людині можливість утримувати губристичні бажання на оптимальному рівні й контролювати їх, а й сприяє розвитку гнучкості, отриманню нового досвіду, яким можна скористатися під час реалізації губристичних прагнень. Важливим чинником при цьому є здатність людини приймати іншу думку, визнавати свою

неправоту та здійснювати перегляд цінностей. Якщо губристична мотивація знаходиться на оптимальному рівні, то зробити це набагато легше. Оптимальний рівень характеризується вмінням об'єктивно оцінити поведінку іншої людини, вміти програвати та залежно від ситуації визнавати свою неправоту. Це доволі важко для особистості з високим рівнем губристичної мотивації, особливо якщо в її характері домінує гординя, адже поразка змушує її почуватися слабкою. Це негативне та деструктивне відчуття, оскільки гординя не просто не дозволяє людині приймати до уваги свою слабкість – вона ненавидить будь-який прояв своєї нездатності вплинути на ситуацію і виграти. Перебуваючи в конфлікті, вона методом спроб і помилок учиться переоцінювати свої вміння, шукати недоліки та підбирати алгоритми щодо роботи над ними.

Губристичні риси наявні в характері кожної людини, проте в різній мірі. У той час, як в однієї особи губристична мотивація знаходиться на високому рівні, в іншій вплив прагнення до досягнення досконалості може бути майже непомітним. Проте неможливо уникнути ситуацій, котрі б не змушували людину виражати свої негативні сторони. У силу того, що кожен із нас є носієм тих чи інших губристичних рис, рано чи пізно він реалізує їх. Ю. Козелецький виокремлює дві ситуації, коли людина може задовольнити свої губристичні прагнення: при отриманні влади або ж знайшовши своє місце у соціумі та реалізувавшись як майстер своєї справи (Козелецький, 1991). Для підтримання губристичної мотивації на оптимальному рівні слід не боятися конфліктів, що виникають. Стримування себе у конфліктах і постійний конформізм не дають губристичним прагненням бути реалізованими. Водночас невміння визнати свою неправоту також спотворює губристичні прагнення людини. Ігнорування подібних подій може призвести до фрустрації, а пізніше і до розвитку невротичності в особи, яка намагається стримати себе під час конфлікту. Надмірні ж прояви губристичних рис будуть деструктив-

ними для неї, адже призведуть лише до зростання губристичних бажань. Мова йде не про свідоме провокування конфліктів, хоча в окремих випадках воно також можливе. Ідеться про поведінку під час конфліктів, коли необхідно не просто проявляти гнучкість, а й задіювати свою хитрість або маніпулятивність. Оскільки в соціальному житті уникнути конфліктів неможливо, виникає думка, що подібні ситуації є не просто природними, а й необхідними для реалізації тих рис, які більшість із нас у собі приховує.

На нашу думку, явище конфлікту невід’ємно пов’язане з губристичною мотивацією, адже особистість із високим рівнем губристичних бажань намагатиметься підвищувати свою самооцінку та панівну позицію за допомогою реалізації бажання вступати у конфлікт задля демонстрації своєї сили, знання або хоробрості. Особливо високий ризик конфлікту може бути в тих соціальних групах, у яких декілька або ж усі учасники мають високий рівень губристичної мотивації. Двом особам із сильним прагненням підвищити свою самооцінку та підтвердити свою важливість важко спілкуватись у силу того, що кожен намагатиметься вийти переможцем у конфлікті. Хоча губристичні риси не завжди можуть усвідомлюватись людиною, проте їх наявність уже може несвідомо підштовхувати до конфлікту, особливо коли обидва опоненти мають бажання отримати домінуючу позицію в подібній ситуації. Запорукою ж отримання переваги є не так рівень губристичної мотивації, як уміння користуватися своїми рисами. Самого прагнення влади недостатньо, якщо людина не знає, як правильно поводитися під час конфлікту. Перевагу отримуватиме не той, хто хоче перемогти, а той, хто може спрогнозувати дії опонента та побудувати внутрішній алгоритм поведінки.

Уміння вступати в конфлікти не лише може навчити людину правильно застосовувати та реалізовувати свій губристичний ресурс – це дозволить розвинути в собі флексибільність і не дасть нереалізованим прагненням влади перерости у губристичний синдром – деформацію харак-

теру особистості, що проявляється в хворобливому прагненні до влади і впевненості у своїй досконалості. Термін «губристичний синдром» не вважається медичним, проте це не скасовує його важливості та вагомості у сучасній психології. Особливостями цього явища, згідно з Д. Оуеном і Д. Девідсоном, є: людина вбачає світ місцем, де можна просто проявити свою силу й енергію; проявляє активність лише для підтримання власного іміджу; відчуває непропорційне занепокоєння через образ і функціональність у суспільстві; мова стає надто завзятою й натхненною, при цьому людина відчуває себе майже месією; з'являється не просто відчуття приналежності до якоїсь групи – людина повністю уособлює себе з тією чи іншою організацією, членом якої вона є в даний момент часу; нерідко використовує займенник «ми», коли говорить про себе; проявляє зайву самовпевненість навіть у тих ситуаціях, де вона недоречна; не приховує свого презирства до інших і намагається його демонструвати якомога яскравіше; вважає себе підзвітною лише перед Богом або вищими силами; проявляє непохитну переконаність у неосудності своїх вчинків; утрачає зв'язок із реальністю; дії стають нерозсудливими й імпульсивними, сама ж людина поводить себе занадто невгамовно; стає надто прямолінійною навіть тоді, коли надмірна чесність не є практичною або доречною; виявляє некомпетентність і спирається не на соціальні, а на свої власні норми поведінки.

Губристичний синдром становить небезпеку, адже не дає людині змоги давати адекватну оцінку ситуації, у якій вона зараз перебуває (Davidson, 2009). Це може проявлятися як ерозія влади, коли дії людини стають усе менш продуктивними, а небажання прислухатися до чужих порад призводить до руйнування вже набутих досягнень. Людина не враховує чужу думку, яка не співпадає з її власною, і настільки впевнена у своїй досконалості, що не визнає будь-яку ймовірність припущення помилок. При цьому деяка ненависть до слабкостей і недоліків зберігається – сама

думка про ймовірну неповноцінність якогось уміння викликає відразу і змушує сумніватись у собі. У спілкуванні особи з високим рівнем губристичної мотивації нетерплячі й до помилок інших, оскільки оцінюють усіх у межах логічного конструкту «сильний – слабкий». Домінація в системі цінностей людини подібної ідеї вже обмежує її погляди та не дає змоги адекватно аналізувати оточуючий світ.

Звісно, це не єдині симптоми, що супроводжують прояв губристичного синдрому особистості. Спільні риси можна помітити і в нарцисичному розладі, коли людина впевнена у своїй унікальності, а її думки зайняті роздумами про уявні успіхи та перемоги (Свинаренко, 2014). Це також викривлює і реальність, у котрій вона існує, адже у неї виникає відчуття контролю не лише свого, а й чужого життя. Людина намагається контролювати думку оточуючих щодо себе та своїх дій, вважаючи, що її образ є досконалим. Проте причиною цього може слугувати нерозвинуте «Я-ідеальне», через що і створюється хибне уявлення щодо себе (Соколов, 2009). У випадку ж із губристичним синдромом домінує не просто образ себе як ідеального лідера або митця, а повна підвладність людини своєму бажанню досягнути успіху. Це можна порівняти із залежністю від почуття тріумфу, від тих емоцій, що вона відчуває у разі перемоги або під час керування ситуацією. На відміну від нарцисичного розладу, губристичний синдром не входить до міжнародної класифікації хвороб.

Згідно з Д. Оуеном, губристичний синдром має тенденцію до згасання, коли людина відходить від влади та втрачає своє панівне становище в соціумі (Owen, 2008). Проте подібний перехід може також призвести до зневірення в собі. Людина перестає вважати, що вона здатна хоча б на щось, і на зміну неадекватному завищенню своїх умінь приходить їх заниження. Замість того, щоб намагатися змінити ситуацію, людина просто визнає всі свої не лише пережиті поразки – вона починає «прогнозувати» і нові. Тому в цьому випадку наявність конфлікту в житті губрис-

тичної особистості особливо важлива. Хоча б невеликі сутички змусять людину не просто відволіктися від поразки, а й дадуть змогу мобілізувати внутрішні ресурси і знову стати продуктивною.

Губристичний синдром не лише змінює бачення світу та поведінку людини, а й впливає на міжособистісне спілкування (Davidson, 2009). Людині з помірним або низьким рівнем губристичної мотивації контактування з особою з губристичним синдромом приносить дискомфорт і не складатиметься злагоджено. Проте якщо в спілкуванні обидві сторони однаково сильно прагнуть до домінування, то конфліктів не уникнути, адже кожен намагатиметься отримати перевагу і зайняти лідерську позицію. Звісно, винятками є випадки, коли людина силою волі стримує свої губристичні потяги й бажання. Проте, як згадувалося раніше, це доволі важкий і неприємний процес, особливо для людини з яскраво вираженим губрисом. Тому для неї набагато легше і простіше буде вступити в протистояння з опонентом. Позитивне відношення до конфліктів – це диференційоване ставлення до них і конструктивне їх вирішення (Дзюба, 2009). Подібне спілкування не призводить ні до чого та не може тривати довго. Воно може дати певний досвід чи слугуватиме кроком до розвитку гнучкості у спілкуванні, але продовжувати подібну комунікацію для людей із високим рівнем губристичної мотивації важко, а для осіб із губристичним синдромом узагалі неможливо.

Губристичні риси присутні не лише в окремих індивідів – вони наявні й в окремих народів. А. Тойнбі стверджував, що цілі народи мають окремі губристичні прагнення (Грицанов, 2003). Проте невміння їх застосовувати на практиці може призвести до руйнування цілої цивілізації. Якщо неправильна реалізація губристичних прагнень може завдати шкоди окремій країні, то некоректне їх застосування тим більше шкідливе для людини. Ігнорування ж своїх негативних сторін є не менш шкідливим уже хоча б тому, що потрапляючи в небезпечну ситуацію, людина

не зможе відстояти себе, свою думку або навіть урятувати своє або чуже життя. В окремих випадках прояв гніву, хитрості чи здоровий егоїзм можуть допомогти знайти вихід зі складної ситуації. Спроби ж мінімізувати в собі негативні риси або й зовсім позбутися їх ні до чого не призведуть. У найкращому випадку людина зможе просто піддавати рефлексії та контролю кожен свою думку та дію, проте це викликатиме постійне напруження і забиратиме багато сил.

Губристичний синдром може проявитись у будь-якому віці. На відміну від більшості розладів, котрі яскраво помітні в більш зрілому віці, губристична мотивація може даватися взнаки вже у дитинстві, коли дитина прагне повернути до себе якомога більше уваги за допомогою крику чи плачу. Прикладом цього може слугувати ситуація, коли дитина вимагає у батьків придбати їй якусь іграшку. При цьому вона робить це не заради отримання омріяної забавки, а просто для того, щоб дорослі виконали бажання. Іграшка, на відміну від поведінки батьків, не відіграє для дитини важливої ролі. Це здійснюється радше несвідомо, адже у дошкільному віці ніхто не усвідомлює подібні бажання як мотив влади. Проте на основі попереднього досвіду і керуючись певними рисами характеру (амбіційністю, егоїзмом) дитина намагається взяти контроль над ситуацією. У дорослому ж віці бажання отримати своє може перерости у прагнення до переваги або лідерства.

Коли ж конфлікти відсутні або якщо людина займає в конфлікті пасивну позицію, то губристична мотивація залишається нереалізованою. Психологічний дискомфорт зростатиме залежно від того, як довго вона переживає подібне стримування себе. При цьому не варто виключати і ситуацію внутрішнього конфлікту (Вербіна, 2018). Не маючи змоги посперечатися або відчувати опозицію, людина починає переживати стан, коли вона вступає у конфлікт із самою собою – з однієї сторони, вона звинувачує себе за подібну слабкість, а з іншої – сердиться на ситуацію, оскільки не знає, як її вирішити. Можливості не збігаються з



бажаннями і, як правило, бажаючи це змінити, людина починає аналізувати ситуацію та намагається поводитись по-іншому. Проте у випадку, коли особа визнає свою безпорадність і полишає всі спроби реалізувати якісь зміни, то подібне рішення стане каталізатором невротичності: зростатимуть тривога, невпевненість у своїх силах, а іноді з'являтимуться і вегетативні порушення. Це лише зайвий раз підтверджує необхідність вступати у конфлікт задля задоволення губристичних прагнень, котрі хоч і різною мірою, проте наявні в кожній особистості.

Щодо самого конфлікту, то це явище є природним для кожної людини, адже усі час від часу потрапляють у суперечку. Він існує стільки ж, скільки існує соціум, і його основною причиною було неспівпадіння в поглядах або ж боротьба за владу чи соціальний статус. Л. М. Карамушка й Т. М. Дзюба стверджують, що конфлікт – це вид соціальної взаємодії між людьми, який виникає на основі залежності один від одного (Дзюба, 2009). Важливу роль при цьому відіграють і вроджені якості людини. Поведінка під час конфліктів може бути різною – від активної протидії конфліктанту до прийняття його позиції, або тривалої її конфронтації. Уникнення конфлікту неможливе до тих пір, поки людина перебуває в соціумі. Конфлікт не обов'язково може проявлятися у формі відкритого протистояння, а й може бути і прихованим. Проте навіть у таких випадках не вдається проігнорувати внутрішньо-особистісний конфлікт, продукований неспівпадінням бажань і можливостей (Орбан-Лембрик, 2002).

Якщо губристична мотивація людини знаходиться на оптимальному рівні, що не заважає буденній діяльності, вона не ігноруватиме конфлікт. Вона може визнати силу опонента, проте не захоче програвати, тому вдаватиметься до будь-яких засобів, щоб отримати перевагу. Конфлікт для неї не лише захоплююча ситуація – це своєрідний спорт або змагання, успіх у якому дасть змогу задовільнити губрис. Як спортсмен час від часу змушений тренуватися, щоб під-



тримувати м'язи в хорошому стані, так і губристична особистість удається до конфліктів. Раз за разом вона тренує свої вміння поводитись у конфлікті та прогнозувати його розв'язання. Найкращою ж для неї буде перемога, отримана внаслідок конфлікту з такою ж губристичною особистістю. Конфлікт із такими людьми дозволяє перейняти окремі форми та моделі поведінки, які можна використати в майбутньому. Це саме той випадок, коли подібне може лікувати подібне, чим частіше людина потраплятиме у конфлікти, тим легше їй буде їх переживати без шкоди для себе, прогнозувати вчинки опонента, його слова та вибудувати тактику й алгоритм урегулювання конфлікту.

### Висновки

На основі аналізу наукових джерел із проблеми губристичної мотивації та отриманих нами даних з'ясовано, що конфлікт є таким самим природним і неминучим явищем, як і губристична мотивація. У людей із яскраво вираженим губрисом існує необхідність потрапляти у конфлікти задля підтримання свого губрису на стабільному рівні шляхом реалізації в конфлікті негативних сторін характеру. Проаналізовано основні симптоми губристичного синдрому та детермінанти його прояву. Виявлено спільні риси з такими психологічними явищами, як нарцисичний розлад і ерозія влади, описано негативний вплив синдрому на соціальне життя та діяльність людини.

### Література

- Ващенко І. В., Кляп М. І. Конфліктологія та теорія переговорів. Київ : Знання, 2012. 402 с.
- Ващенко І. В., Сударкін О. О. Аналіз впливу оцінки ситуації й оцінки опонента на стратегію вибору поведінки в конфлікті. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Психологічні науки*. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2016. Вип. 8. С. 7–15.
- Вербина Г. Г., Русанова Н. А. Внутриличостний конфлікт в рамках дослідження життєвої перспективи людини. *Психологія. Ис-*

- торико-критические обзоры и современные исследования*. 2018. Вып. 1А. С. 30–36.
- Грицанов А. А. Новейший философский словарь. Минск : Книжный дом, 2003. 1280 с.
- Дзюба Т. М., Карамушка Л. М. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія. Київ – Полтава, 2009. 268 с.
- Козелецкий Ю. Человек многомерный: психологические эссе / Пер. с польск. С. А. Чачко. Киев : Лыбидь, 1991. 285 с.
- Козьяков Р. В. Психология управления. Москва : МГУП, 2012. 170 с.
- Орбан-Лембрик Л. Е. Основы психологии управления: монографія. Івано-Франківськ : Плай, 2002. 426 с.
- Онуфрієва Л. А., Співак В. І. Теоретико-методологічні аспекти дослідження конфлікту та конфліктності особистості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна* / За ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2015. Вип. XXIV. С. 207–220.
- Орлянський В. С. Конфліктологія. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 159 с.
- Саркисов Д. С. Очерки по структурным основам гомеостаза. Москва : Медицина, 1977. 348 с.
- Свинаренко Ю. В. Поняття нарцисизм та його характеристика. *Психологічне консультування і психотерапія*. 2014. Вип. 1–2. С. 265–271.
- Соколов С. Е. Ценностные корреляты нарциссических проявлений личности: в пределах психической нормы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2009. 236 с.
- Фоменко К. І. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія. Суми : СумДПУ, 2017. 540 с.
- Blaser, A. (1976). Irony and cynicism as defense mechanisms. *Confinia Psychiatrica*, 19 (2), 80–88.
- Davidson, J., & Owen, D. (2009). Hubris syndrome: An acquired personality disorder? A study of US Presidents and UK Prime Ministers over the last 100 years, *Brain*, 132 (5), 1396–1406. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/brain/awp008>.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York : Harper.
- Owen, D. (2008). *In Sickness and in Power: Illnesses in Heads of Government During the Last 100 Years*. Westport, Connecticut : Praeger Publishers.
- Piaget, J. (1951). *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge and Kegan Paul.

## References

- Vashchenko, I. V., & Kliap, M. I. (2012). *Konfliktologhiia ta teoriia perehoviv [Conflictology and Theory of Conversations]*. Kyiv : Znannya [in Ukrainian].
- Vashchenko, I. V., & Sudarkin, O. O. (2016). Analiz vplyvu otsinky sytuatsii y otsinky oponenta na stratehiiu vyboru povedinky v konflikti [Analysis of the impact of the situation of assessment and the opponent's assessment on the strategy of choosing behavior in the conflict]. *Visnyk Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytety imeni Ivana Ohienka. Serii: Psykholohichni nauky – Newsletter of Kamianets-Podilskyyi National Ivan Ohienko University. Series: Psychology, 8*, 7–15. Kamianets-Podilskyyi : PP «Medobory-2006» [in Ukrainian].
- Verbina, G. G., & Rusanova, N. A. (2018). Vnutrichnostnyj konflikt v ramkah issledovaniya zhiznennoj perspektivy lichnosti [Intra-personal conflict in the study of the life perspectives of the individual]. *Psihologija. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya – Psychology. Historical and critical reviews and current researches, 1A*, 30–36 [in Russian].
- Gricanov, A. (2003). Novejšij filosofskij slovar' [The newest philosophical dictionary]. Minsk : Knizhnyj dom [in Russian].
- Dziuba, T. M., & Karamushka, L. M. (2009). *Psykhologhiia upravlinnia konfliktamy v orhanizatsii (na materialy diialnosti osvितnikh orhanizatsii) [Psychology of conflict management in the organization (based on the work of educational organizations)]*. Kyiv – Poltava [in Ukrainian].
- Kozeleckiy, Ju. (1991). *Chelovek mnogomernyj (psihologicheskie jesse) [Multidimensional person (psychological essay)]*. Kiev : Lybid' [in Russian].
- Koz'jakov, R. V. (2012). *Psihologija upravlennija [Psychology of management]*. Moskva : MGUP [in Russian].
- Orban-Lembryk, L. E. (2002). *Osnovy psykhologhii upravlinnia [Fundamentals of Management Psychology]*. Ivano-Frankivsk : Plai [in Ukrainian].
- Onufrieva, L. A., & Spivak, V. I. (2015). Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia konfliktu ta konfliktnosti osobystosti [Theoretical and Methodological Aspects of the Study on Conflict and Proneness to Conflict of a Personality]. L.P. Melnyk, V.I. Spivak (Eds.). *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytety imeni Ivana Ohienka. Serii: Sotsialno-pedahohichna – Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyyi Ivan Ohienko National University. Series: Social and Pedagogical Sciences, 24*, 207–220. Kamianets-Podilskyyi : «Medobory-2006» [in Ukrainian].

- Orlianskyi, V. S. (2007). *Konfliktolopiia [Conflictology]*. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Sarkisov, D. S. (1977). *Ocherki po strukturnym osnovam gomeostaza [Essays of the structural fundamentals of homeostasis]*. Moskva : Medicina [in Russian].
- Svynarenko, Yu. V. (2014). Poniattia nartsyzym ta yoho kharakterystyka [The concept of narcissism and its characteristics]. *Psykholohichne konsultuvannia i psykhoterapiia – Psychological counseling and psychotherapy, 1–2*, 265–271 [in Ukrainian].
- Sokolov, S. E. (2009). Cennostnye korreljaty narcissicheskikh projavlenij lichnosti: v predelah psichicheskoy normy [Value correlates of narcissistic manifestations of personality : within the mental norm]. *Candidate's thesis*. Habarovsk [in Russian].
- Fomenko, K. I. (2017). Osobystist yak subiekt podolania krizovyh situatsii : psykhologichna teoriia I praktyka [*Personality as a subject of crisis situations overcoming: psychological theory and practice*]. Sumy : SSPU [in Ukrainian].
- Blaser, A. (1976). Irony and cynicism as defense mechanisms. *Confinia Psychiatrica, 19* (2), 80–88.
- Davidson, J., & Owen, D. (2009). Hubris syndrome: An acquired personality disorder? A study of US Presidents and UK Prime Ministers over the last 100 years, *Brain, 132* (5), 1396–1406. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/brain/awp008>.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York : Harper.
- Owen, D. (2008). *In Sickness and in Power: Illnesses in Heads of Government During the Last 100 Years*. Westport, Connecticut : Praeger Publishers.
- Piaget, J. (1951). *The Psychology of Intelligence*. London : Routledge and Kegan Paul.

**Брагіна Катерина. Природа губристичної мотивації та розвитку губристичного синдрому крізь призму конфлікту**

**АНОТАЦІЯ**

У статті акцентовано увагу на природі губристичної мотивації як компоненті особистості та розглянуто її через призму конфлікту. Визначено, що губристичні риси характеру, такі як цинізм, егоїзм, амбіційність або хитрість, є невід'ємною складовою будь-якої особистості та, не дивлячись на існуючі стереотипи, їх ігнорування неможливе, а іноді навіть шкідливе для людини, оскільки викликає внутрішній конфлікт і призводить до підвищення психологічного напруження. Проаналізовано сучасні погляди на губристичні прагнення та їх вплив на само-

сприйняття. Описано особливості прояву негативних рис характеру й утворення губристичного синдрому як деструктора міжособистісної взаємодії й адекватного сприйняття світу, здійснено його порівняльний аналіз із нарцисичним синдромом та ерозією влади. Розкрито симптоматику губристичного синдрому, варіації прояву та способи його запобігання. Описано природу психологічного гомеостазу та його прояви у людей із яскраво вираженим бажанням до отримання влади та прагненням до саморозвитку. Розглянуто переваги зменшення губристичного напруження за допомогою потрапляння особистості в конфлікт, зокрема і провокуючи його свідомо чи несвідомо, а також небезпеку, яку становлять для особистості нереалізовані негативні сторони характеру. Проаналізовано зв'язок прагнення влади та бажання самореалізації зі схильністю людини вступати у конфлікт. З'ясовано, що вступати у конфлікт важливо заради запобігання зростанню фрустрації через нереалізовану губристичну мотивацію.

**Ключові слова:** губристична мотивація, губристичні риси, конфлікт, гомеостаз, нарцисичний розлад.

### **Брагина Катерина. Природа губристической мотивации и развития губристического синдрома сквозь призму конфликта**

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье акцентировано внимание на природе губристической мотивации как компоненте личности и рассмотрена ее сквозь призму конфликта. Определено, что губристические черты характера, такие как цинизм, эгоизм, амбициозность или хитрость, являются неотъемлемой составляющей любой личности и, несмотря на существующие стереотипы, их игнорирование невозможно, а иногда даже вредно для человека, поскольку вызывает внутренний конфликт и приводит к повышению психологического напряжения. Проанализированы современные взгляды на губристические стремления и их влияние на самовосприятие. Описаны особенности проявления отрицательных черт характера и образования губристического синдрома как деструктора межличностного взаимодействия и адекватного восприятия мира, осуществлен его сравнительный анализ с нарциссическим синдромом и эрозией власти. Раскрыта симптоматику губристического синдрома, вариации проявления и способы его предотвращения. Описаны природа психологического гомеостазу и его проявление у людей с ярко выраженным желанием к получению власти и стремлением к самораз-

*виту. Рассмотрены преимущества уменьшения губристического напряжения с помощью попадания личности в конфликт, в том числе и провоцируя его сознательно или бессознательно, а также опасность, которую представляют для личности нереализованные отрицательные стороны характера. Проанализирована связь стремления к власти и желания самореализации со склонностью человека вступить в конфликт. Выяснено, что вступить в конфликт важно ради предотвращения роста фрустрации из-за нереализованной губристической мотивации.*

**Ключевые слова:** *губристическая мотивация, губристические черты, конфликт, гомеостаз, губристический синдром, нарциссическое расстройство.*

## Features of Socio-Psychological Adaptation of Personality in the Situation of Ethnic Migration

### Особливості соціально-психологічної адаптації особистості в ситуації етнічної міграції

**Iryna Vashchenko**

Dr. in Psychology,  
Professor

**Ірина Ващенко**

доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [jarinavv62@gmail.com](mailto:jarinavv62@gmail.com)

[orcid.org/0000-0003-4424-5790](https://orcid.org/0000-0003-4424-5790)

Researcher ID: C-4934-2019

*Taras Shevchenko National  
University of Kyiv,  
Kyiv, Ukraine*  
64/13, Volodymyrska street,  
Kyiv, 01601

*Київський національний  
університет імені  
Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна*  
вул. Володимирська, 64/13,  
м. Київ, 01601

**Yuliia Rittel**

Graduate Student of the Institute  
of Postgraduate Education

**Юлія Рітель**

магістрант Інституту  
післядипломної освіти

E-mail: [fonrittel@ukr.net](mailto:fonrittel@ukr.net)

[orcid.org/0000-0002--8963-5365](https://orcid.org/0000-0002--8963-5365)

Researcher ID: H-2426-2019

*Taras Shevchenko National  
University of Kyiv,  
Kyiv, Ukraine*  
64/13, Volodymyrska street,  
Kyiv, 01601

*Київський національний  
університет імені  
Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна*  
вул. Володимирська, 64/13,  
м. Київ, 01601



*Original manuscript received March 10, 2019*

*Revised manuscript accepted March 25, 2019*

The author's contribution: I. Vashchenko – 50%, Y. Rittel – 50%.

Авторський внесок: І. Ващенко – 50%, Ю. Ріттель – 50%.

## **ABSTRACT**

*The article is devoted to the problem of the features of socio-psychological adaptation of personality in the situation of ethnic migration. The emphasis is placed on the categories of voluntary ethnic migrants who are in the process of social and psychological adaptation to the conditions of the Ukrainian metropolis. The external and internal factors of social and psychological adaptation, influence of age of ethnic migrants from Kazakhstan on the success of the adaptation process are analysed. The difficulties encountered during social and psychological adaptation to the new society are empirically determined, and the parameters that influence the success of the interaction of different cultures in society. According to the results of the correlation analysis of the obtained data, it was found that voluntary ethnic migrants from Kazakhstan aged 18 to 35 years deciding to live, study and work in Ukraine consciously and independently, have acceptable and even high potential level of self-realization. It is proved that their ethnic identity is absolutely unrelated to the self-actualization tendencies of the person and its adaptability. However, ethnic identity significantly affects the socio-psychological adaptation of ethnic migrants, and sometimes even determines its success. The version of the program of comprehensive support and psychological support of ethnic migrants in the process of their social and psychological adaptation is proposed.*

**Key words:** *voluntary ethnic migration, adaptation of personality, socio-psychological adaptation, expressiveness of ethnic belonging, self-actualization, depression, Ukrainian metropolis, psychological support, ethnic identity.*

## **Introduction**

In modern society, with all its peculiarities, processes of transformation, crisis phenomena, changes in priorities, moral and cultural norms, realization of the personality of one's own potential becomes often difficult and sometimes impossible at all. It is not easy to overcome difficulties and to demonstrate self-actualization, especially as an ethnic mi-



grant who, often without adapting to a new society, is already forced to demonstrate efficiency, productivity and success as the modern living conditions require. Socio-psychological non-adaptation in society can lead to worrying states of migrants and increase the level of depression, which prevents setting up necessary contacts, reduction of social distance, the process of integration, etc. Consequently, ethnic migrants in such a scenario fall into a metaphorical closed circle, from which one rarely can find a way out alone.

Appeal to the problem of studying the socio-psychological adaptation of ethnic migrants is very relevant and represents an important branch of scientific knowledge, presented by numerous works of such authors as: F. Berezin (Berezin, 1988), Dzh. Berri (Berri, 2007), V. Hrytsenko (Hrytsenko, 2005), A. Nalchadzhian (Nalchadzhian, 1988), O. Ovsianyk (Ovsianyk, 2012), A. Smotrytskyi (Smotrytskyi, 2015), as well as works on the study of adaptation in the conditions of social transformations by K. Abulkhanova (Abulkhanova, 1981), L. Antsyferova (Antsyferova, 1994), O. Blynova (Blynova, 2011), L. Naidionova (Naidionova, 2012), N. Panina (Panina, 2005), T. Titarenko (Titarenko, 2007).

In general, socio-psychological adaptation is defined as the continuous process of adapting a person to a cultural, political, economical, elemental everyday social life, in which person lives and perform its activity (Akopov, 2015) as the actual result of the above-mentioned process (Barysheva, 2007).

The definition of psychological adaptation by F. Berezin, which fully reflects the process of social and psychological adaptation of the individual is interesting and traditionally often quoted in Ukrainian scientific circle (Berezin, 1988). According to the scientist, its essence is the process of establishing the optimal correspondence of the person and the environment, which is reflected in the implementation of his / her inherent activity, which allows the individual to meet the actual needs and realize the significant goals associated with them. Similar considerations are found in the works of O. Bly-

nova, who notes that the maintenance of mental and physical health, while simultaneously ensuring the compliance of human mental activity and its behavior with the requirements of the social environment, is a prerequisite (Blynova, 2011).

The question of the socio-psychological adaptation of an individual acquires particular relevance in the context of the life of ethnic migrants, who often encounter the reality of a new and unfamiliar environment, are forced to overcome the search for adaptive reactions and actions.

O. Blynova describes such mobilization reactions of the person as rational explanations justifying contradictions, conscious filtering of information coming from the environment and the actual change of basic identification of personality (Blynova, 2011).

The person who is in the process of socio-psychological adaptation to the new society with its unique features, often overcomes two opposite trends (on the principle of shuttle movement), which are manifested, firstly, in the pursuit of conservation and self-isolation, supported by the creation of separate, isolated diasporas, and secondly, the desire for assimilation, which sometimes leads to the loss of ethnic identity with complete dissolution in the new society.

In the context of socio-psychological adaptation of ethnic migrants the researchers usually deal with various complex pathological mental states of individuals that arise from the experience of stress and overcoming the crisis challenges that lead to mental stress, maladaptation, distress, depression, loss of meaning in life and decrease self-actualizing personality trends.

Note that in the research tradition to distinguish between the processes of acceptance, in which a group of ethnic migrants absorb another culture, response – when fully rejects new culture, opposes it, and adaptation per se, which actually involves a process of mutual adaptation, exchange and coordination of two different cultures in a unique pattern (Blynova, 2011; Hrytsenko, 2005; Dovhaleva, 2010; Kyrylova, 2013).

The study of the peculiarities of social and psychological adaptation of a person usually takes place, taking into account the significant aspects of various categories of citizens in general and migrants in particular. For example, a tangible difference will be found in groups of refugees, forced migrants (which is currently briefing for Ukraine), labor migrants and voluntary migrants. Focusing on voluntary migrants themselves, one must take into account that for them the attraction factors are stronger than the factors of squeezing out. It is logical that the main feature of this category of migrants is the orientation towards the higher needs of the individual, in contrast to those who move into the new conditions forced to survive or save life. And, in this case, it is expedient to talk about self-actualization trends and high adaptation resources that will promote integration in the new socio-cultural space. It is worth taking into account the specificity of the group of voluntary migrants in the Ukrainian metropolis (a sample of our study), the features of which can hardly be extrapolated to all ethnic migrants in Ukraine. Therefore, the very aspect of the peculiarities of the socio-psychological adaptation of voluntary ethnic migrants in the metropolis with its specific conditions of life is acquired.

It should be noted that the study of the specifics of socio-psychological adaptation of migrants in a mega-city is the subject of many studies of recent years. The social and cultural potential of the metropolis was studied by sociologists, social psychologists, social philosophers, cultural scientists, who noted the diversity of lifestyles, cultural forms, value orientations of their socio-cultural environment, envisaging the possibility of individual choice of the recipient of the most successful standard of life for him (Smotrytskyi, 2015).

An interesting trend of modern psychological research is the perception of the traditional approach to the consideration of the adaptation of migrants, with its focus on the ethno-cultural aspect of this process as an outdated stereotype. It is noted that in modern domestic scientific literature the sub-

cultures were stopped considering as a marginal formation, countercultures, which opposed the prevailing principles of culture (Smotrytsky, 2015). It is therefore recommended to take into account the fact that voluntary migrants in the process of adaptation can find a way out of the identity crisis in the formation of a positive social identity of the metropolitan type. It is noted that identification with the metropolis, and not with the country as a whole, contributes to the successful social and psychological adaptation of ethnic migrants (Ovsianyk, 2012). However, we argue that in the context of socio-psychological adaptation of ethnic migrants in Ukraine one has to take into account the specifically complicated situation in the state in recent years, which a priori affected the process of integrating recipients into society through its basic polarization and social instability.

In general, they note that ethnic migrants face adaptation difficulties in the new society, highlighting the parameters that influence the success of the interaction of different cultures in a society: a territory that can be perceived as common to only one group; duration of interaction (constant, long, short-term); purpose of interaction (joint activity, residence, study, leisure, etc.); feature of involvement in society; frequency and depth of social contacts; relative equality of status, rights, freedoms, etc.; quantitative ratio; obvious distinctive features (language, appearance, religion, etc.) (Blynova, 2011).

Considering the main barriers of social and psychological adaptation of ethnic migrants, we in the context of this work are primarily interested in individual factors, which include socio-demographic characteristics, personal characteristics and life experience of migrants. So, let's recall only briefly about group factors, which usually distinguish between similarities and differences between cultures of recipients and donors, especially cultures that include migrants and indigenous peoples.

Analyzing the external factors of social and psychological adaptation of the individual, we firstly draw attention to the

environment, its political, economic, cultural and other conditions that the migrant tries to become accustomed to. The most pressing issues of the external barriers to the adaptation of ethnic migrants in Ukraine have been just over the last five years in connection with the military conflict in the East of Ukraine, which completely destabilized the social situation in the state. Since the process of adaptation has a pronounced social character and is revealed in adaptation, interaction, ascent, use, etc., it is easy to simulate the situation in which volunteers migrated among the flows of forced migrants and the permanent population of our megacity.

The forms that a volunteer migrant finds for his adaptation depend on the reasons for his resettlement, the actual circumstances and conditions of life. One of the important variables is the installation of a volunteer migrant for integration in a new environment, since he deliberately decided to change his place of residence and life. However, this does not exclude either housing or household problems, nor employment problems, nor problems of adaptation to a new culture, language, rules, etc.

Among the significant difficulties of the adaptation of ethnic migrants, mention is also made of the relationship with local residents, which is influenced by the role and status structure (hosts and guests, insiders and aliens), as well as the degree of inclusion of migrants into society (active subjects or passive observers), the presence of social niche for migrants.

Mutual misunderstanding, distrust, prejudice, and misconceptions are among the leading factors that influence the complexity of socio-cultural adaptation on both sides, since not only ethnic migrants adapt to the new conditions of the social environment, but also local residents are forced to adapt to an increase in the number of culturally unusual for them persons and common accommodation with them. It is at this point that the need to understand the psychological problems encountered by an ethnic migrant in the process of social and psychological adaptation to a new society is actualized.

Traditionally, there are two aspects of studying such problems: firstly, social isolation is a lack of contacts with the surrounding environment, which negatively affects the mental state of man and the mechanisms of his social adaptation, and in the future can lead to loneliness, and subsequently to depression; and secondly, the differences between expectations and the real state of the situation, which leads to frustration and, as a consequence, the psychological tension of the individual.

On this basis, it can be said that ethnic migrants inevitably face the dilemma of accepting or non-acceptance of them by the social environment in which they decided to live themselves, but at the same time they meet with a high degree of frustration with their basic needs. Of course, the degree and depth of experience of the personality of her own social deprivation and isolation depends on the social and cultural peculiarities of the host society, the migration policy of Ukraine, the socio-economic and political climate, and so on. However, it is obvious that in the same environment, different migrants live in different ways in social and psychological adaptation, so one must also take into account the internal factors of the difficulties that arise in this process.

Internal factors of social and psychological adaptation of ethnic migrants become subject of psychological research unjustifiably less often than the external side of it. However, it is the reaction of adaptation, the personal characteristics of ethnic migrants is a guarantee of a state of satisfaction with the fullness of life.

The success of the process of socio-psychological adaptation is extremely influenced by the age of the migrant. It is well known that children are adapted much more easily to any environmental conditions (which, by the way, is not enough for them to change, because the most important environment is rather family) even in comparison with school-age children who are forced to adapt simultaneously to the difficult environment of younger children and older teens. However,

the hardest time seems to be for elderly people who change their place of residence extremely rarely, choosing old age and death in their homes, because they do not feel internal resources for adapting and mastering «alien» rules and norms, language and culture, etc.

The results of modern research are interesting, according to which women from traditional cultures adapt a new social environment more difficult than men, at first glance, due to lack of education and professional competences and experience. However, a more in-depth analysis shows that their difficulty is observed precisely because of the greater need for interaction with others, the more acute desire to be accepted, and hence the heavier experiences of social isolation and frustration.

Among the important factors of socio-psychological adaptation there is the cognitive simplicity of the personality that prevents the world from seeing in its various manifestations, instead it causes the black and white perception of the surrounding environment, which in turn increases the social distance between the migrant and the locals and promotes its isolation. Cognitively complex personalities are easier to establish a short distance with locals, even with significant differences in culture, everyday life, leisure, etc.

Studies of modern psychologists show that authoritarian, rigid and intolerant individuals are much more difficult to adapt in the new conditions of life, they are more difficult to understand the new culture, customs, and the peculiarities of the country in which they decided to live.

A significant factor in social and psychological adaptation is also recognized by the person's life experience, which also includes motivation for moving. Indeed, as we have already mentioned above, voluntary ethnic migrants are strikingly different from those who left their homes forcedly, saving their own lives, or escaping extreme poverty.

An important condition for successful adaptation is also recognition of the knowledge of the language, traditions, pe-

cularities of the society in which the ethnic migrant plans to live, as well as familiarity with the locals and the prior establishment of friendly contacts with them. After all, the restriction of social interaction is the first step to increasing the sense of nullity, alienation, inappropriateness, lack of equality, etc.

However, psychological research is currently aimed primarily at researching the problems of social and psychological adaptation of forced migrants, while the issue of integration of ethnic migrants arriving in our country during the period of the beginning of hostilities in the East of the country remains unexplored, although highly relevant. Given this, the problem of studying the peculiarities of socio-psychological adaptation of ethnic migrants in Ukraine, which requires a rethinking at the level of individual knowledge and scientific substantiation of ways to increase the socio-psychological adaptation of ethnic migrants in Ukraine, becomes a matter of particular importance.

**The aim of the study** is to find out the features of socio-psychological adaptation of ethnic migrants in Ukrainian society.

### **Tasks of the research:**

to carry out an analysis of modern scientific research into the problem of social and psychological adaptation; to identify psychological peculiarities of ethnic migrants in Ukraine and, in particular, their self-actualization tendencies, to determine the degree of socio-psychological adaptation of migrants from Kazakhstan in Ukrainian society and their depressive tendencies; ways of preserving the ethnic identity of migrants from Kazakhstan in the Ukrainian society; to formulate recommendations for increasing the socio-psychological adaptation of ethnic migrants in Ukraine.

### **Methods and technologies of research**

According to the purpose of empirical research, we have selected a methodical toolkit: K. Rogers and R. Diamond's



Method of diagnostics of socio-psychological adaptation of personality; J. S. Phinney's Methodology for studying the expressiveness of ethnicity, E. Shostrum's self-actualization test; T. Beck's Depression Inventory; Questionnaire for additional socio-demographic information of the subjects.

The study was attended by 108 ethnic migrants aged between 18 and 35 who live in Ukraine for no more than 5 years and are currently busy with the issues of adaptation, integration and self-realization in the modern Ukrainian society.

### Results and discussions

According to the results of an empirical study, ethnic migrants from Kazakhstan, based on socio-demographic indicators, are presented as follows:

- by age and sex of the subjects – 48 men, 26 people (54,2%) of which aged 19 to 25 (the period during which young people usually receive education) and 22 men (45.8%) – from 26 to 35 years (the age of the most intense professional development and self-actualization) and 60 women, 14 people (23.3%) aged 20 to 25 years and 46 women (76.7%) aged 36 to 57 years old;

- according to the material status of the subjects – a high level of wealth was determined by 71% of women and 53% of men. However, poverty levels are felt by 22% of the studied both sexes;

- by the level of education – 47% of men have higher education, 20% – only basic secondary (aged from 19 to 21 years), the rest have secondary special education, which, however, allows them to maintain a sufficient level of material security. 71% of women get higher education, a significantly smaller proportion than men with medium-special education – 0.1%, 24% of women have only secondary education, while being below the poverty line, 80% of them aged 20 to 22 years, the rest – more than 25;

- by marital status – 38% of women are married, all are adults aged 25 to 35 years, 29% are single (80% aged under

25, others over 26), and only one woman noted that has a partner, but unmarried with him. Among men, the proportion of married people is much higher – 67%, 20% of men said that they are not in any relationship, the rest have admitted that they have partners, but they are not married to them.

Summing up the results of the empirical study by the E. Shostrom's self-actualization test a high enough indicators were found on the general level of actualization and their tendencies in 25% of the general sample. Thus, there are two tendencies: on the one hand, such indicators point to a good sense of life in the real, present time, they appreciate it and are able to enjoy the moods of life, and on the other hand, it can testify to a certain compensatory isolation from real problems and difficulties, it's about reasoning like «it is worth living today, to appreciate what we have now, since it is not known what we will have to meet tomorrow». At the same time, low rates indicating excessive neurotic immersion in the past and high ambitions regarding future achievements, but insufficient self-confidence to realize such ambitions is noted in less than 1% of the overall sample. In general, the sample shows a balanced level of self-actualization trends, indicating a certain realism of the perception of the environment and a realistic assessment of their own capabilities and potentials in achieving their goals. Such results confirm our previous hypotheses that voluntary migrants, while solving consciously and independently to live, study and work in our country, despite all the political, economic and cultural difficulties affecting their adaptation, have acceptable and even high potential of self-realization.

Regarding the level of socio-psychological adaptation of our studied people we can note the following: 33% of the total sample is marked with extremely high level of social and psychological adaptation, while 22% are noted to have disadaptation by general indicator of Diamond and Rogers's Methods. Practically we note that all individuals with ultra-high indicators of social and psychological adaptation, have inter-

nality and a high level of emotional comfort. However, caution is necessary about the nature of such extremes: if this level of adaptation is less likely to be accepted by acceptance, that is, the process of dissolution in the donor culture, the loss of its own ethnic identity for the sake of the well-being and safety of living in the new society and achieving the goals set. Answers to these questions will be sought not individually for each respondent, but in a generalized way by looking for correlation links of identity loss and actual indicators of self-actualization trends and the level of social-psychological adaptation.

At the same time, we note that only 14% (according to Phinney's Scale) people from the general sample marked the dissolution of ethnic identity and the sense of belonging to their own ethnic group. An alarming one was the proportion of people who marked one or the other disorder on Beck's depression scale – above 44%. One can learn about the relationship of ethnic migrants depression with specific personal characteristics and their social and psychological adaptation only in contact with the correlation analysis of the data that accurately showed the following tendencies:

- there is a close connection (at the level of reliability  $p \leq 0,01$ ) of the adaptation of the person with her internality, which involves the internal locus of control, the ability to take responsibility for themselves, for their own decisions and actions;

- naturally we can mark the close liaison (at the level of reliability  $p \leq 0.01$ ) of successful adaptation with individual emotional comfort, which reflects sufficient satisfaction of respondent with current affairs and life in general for now;

- it is important to pay attention to the reverse correlation ( $p \leq 0,05$ ) of success of social and psychological adaptation of personality with depressive tendencies, while, unfortunately, we cannot speak clearly about the causal connection features like: whether the person as a result of depression is experiencing difficulties in the process of adaptation to a new

society, or vice versa – the process of adaptation takes away all resources to overcome difficulties, as a result of which it develops emotional and cognitive tension and somatic disorders appear. Therefore, they only have to ascertain this tendency;

– we also see a similar situation with regard to ethnic identity: reverse correlation connection ( $p \leq 0,05$ ) with a high level of depression, especially with a cognitive-affective component ( $p \leq 0,01$ ). Apparently ethnic migrants, whose identity is soluble in a new culture of society, simultaneously undergo depressive mood that affects the cognitive-affective sphere of personality;

– extremely interesting data failed to note on ethnic migrants internality: the older person is, the more he or she is inclined to the external control locus (reverse correlation connection level of reliability  $p \leq 0.01$ ). Certain reservations, of course, but modern dynamic living conditions have a greater impact on the formation of a young person than on the older generation, since such tendencies are confirmed in a number of other modern studies;

– we observe the expected direct correlation ( $p \leq 0.01$ ) of the personality internality with the self-actualization test of acceptance of aggression;

– logical, but equally interesting connection is one ( $p \leq 0,05$ ) of the internality of the individual with his self-acceptance on the scale of E. Shostrom's self-actualization test. And, really, it is much easier and more natural for a man who recognizes his nature, is acquainted with himself and his own abilities, competences and potencies to assume responsibility for the decisions making and committed actions than those who are not so self-confident and do not accept themselves. This can be explained also by the fact that a person who realistically and truly appreciates himself and accepts all his peculiarities and manifestations makes a more balanced decision, in particular concerning migration, counting on his own forces, realizing all the difficulties that will have to be en-

countered in the process of adaptation period. A person who is incapable of accepting himself can either underestimate his own potential and build his hands in advance, even without trying to move forward, and to overestimate his own forces and eventually fall into a situation that he cannot handle. Under such circumstances, often the only opportunity to protect themselves from mental stress and feelings of inferiority is the transfer of responsibility to external forces and factors.

It should be noted that not only the indicated correlation links appeared to be informative, but also their absence in seemingly obvious phenomena. For example, it is worth noting that ethnic identity is in no way connected with self-actualization tendencies of the person and its socio-psychological adaptability, however, its blurriness inevitably affects the psychological state of the individual and causes mental tension. But the socio-psychological adaptation of ethnic migrants is felt tangibly, and sometimes even determines its success.

Ethnic migrants from Kazakhstan arrived to our country, consciously and independently choosing it for further residence and livelihoods, in the questionnaire, among additional information, notified that the decision on the move was significantly influenced by the events of 2013-2014, which demonstrated the potential of Ukrainians to make radical and decisive changes and rapid reform movement in the euro integration direction. Since most of the young ethnic Kazakhs who came to our sample, have Western-oriented views and world perceptions, such a step in their lives seems clear and logical. However, one should not forget about high indicators of a large part from the general sample of the level of depressive trends, indicating the impact of the general state of affairs on their psychological state, hampering the process of adaptation.

### **Conclusions**

So, the comparative analysis of the results of the socio-psychological adaptation of ethnic migrants conducted by us

provides grounds for arguing that the significant difference between voluntary ethnic migrants, who significantly differ in language, culture, appearance, etc. from forced migrants, even Ukrainians. Voluntary, deliberate migration hypothetically provides recipients with important benefits in the process of adapting to a new society, at least in the form of motivated by higher needs, in particular, in self-realization, and relative freedom of choice and decision-making.

The main feature of voluntary ethnic migration is its certainty and duration, as moving to our country, the recipients took an independent and informed decision about the place of residence, and, consequently, they were able to get acquainted with the culture, peculiarities of society, socio-economic and political processes in it, etc. However, this does not exclude the difficulties that inevitably arise in the process of socio-psychological adaptation in a new society for them, especially given the diversity of religions and cultures (in the case of Muslim peoples). Therefore, important tasks for the authorities and the public sector are the maintenance of socio-economic policies aimed at adapting, integrating and socially involving this group of migrants in donor communities. Legal support and maintenance, equal access to sources of employment and additional earnings, freedom to receive higher education, implementation of security programs of other cultural groups, in order to prevent violence, are relevant for this group of our society.

However, the most important, from our point of view, is the program of comprehensive support and psychological support of ethnic migrants in the process of their socio-psychological adaptation and integration into Ukrainian society, in order to prevent the spread of negative mental states, increase in the number of suicides or suicide attempts due to inability to overcome the difficulties alone that even groups of voluntary migrants face inevitably. The transfer of ethnic voluntary migrants to the brackets of our attention and assistance, referring to their external success and security, often causes a

latent social problem of the isolation of certain ethnic groups in the middle of society, resulting in an inductively increasing mental tension in society as a whole. After all, in fact, the ignoring of any phenomena in the society can only be conditional, in advance, feeling the approach of a social explosion.

It is reasonable to consider the following:

- the development of a network of psychological support providers not only for migrants with obvious complications of adaptation or complications that already complicate the life of society as a whole, but also provide background, basic support to all groups of migrants on request;

- providing psychological support and organization of integrational psychological groups for migratory youth (both individually and collectively) in order to reduce the level of pessimism, anomie and depression, leveling the negative impact of the difficult political and economic events that are currently in place in Ukraine;

- providing ethnic migrants with cultural objects, without which it seems impossible to support the ethnic identity of adults and its formation in children, which will be born already in our country in the event of successful social and psychological adaptation of their parents.

In a difficult financial situation, it is necessary to provide programs for improving the productivity of organizations dealing with the problems of ethnic migrants in Ukraine, namely: 1) to improve the data collection system for the needs of ethnic migrants, as well as to track the process of their further official employment; 2) provide quality and relevant programs for the retraining of ethnic migrants in accordance with the needs of the state; 3) ensure equal access to higher education in relevant specialties, with the further employment of a state-owned institution, to implement migrants' own knowledge, skills and abilities for the benefit of the host society. Such steps, in our opinion, will contribute to the rapid adaptation of ethnic migrants, especially those who voluntarily choose our country for residence and further professional activity.

## References

- Абульханова К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности*. Москва : Наука, 1981. С. 19–45.
- Акопов Г. В. Ментальность как групповое сознание. Самара : ПГСГА, 2015. 76 с.
- Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
- Бадмаев В. Н. Феномен национальной идентичности: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. Волгоград, 2005. 292 с.
- Барышева Ю. С. Социокультурная адаптация мигрантов в условиях современного мегаполиса: на примере Москвы: автореф. дис. ... канд. культурологии: спец. 24.00.01 «Теория и история культуры». Москва, 2007. 22 с.
- Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Ленинград : Наука, 1988. 270 с.
- Берри Дж. Кросс-культурная психология: исследования и применение. Харьков : Гуманитарный центр, 2007. 558 с.
- Блинова О. Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі: монографія. Херсон : РІПО, 2011. 486 с.
- Гриценко В. В. Теоретические основы исследования социально-психологической адаптации личности / группы в новой социо- и этнокультурной среде. *Проблемы социальной психологии личности: межвуз. сб. науч. тр.* Саратов : Изд-во СГУ, 2005. Вып. 2. С. 9–28.
- Данилюк І. В. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ, 2018. С. 25–33.
- Довгалева И. В. Социальные практики адаптации: идентификационный дискурс : дис. ... канд. философ. н.: 09.00.11. Тверь, 2010. 162 с.
- Життєві домагання особистості: монографія / За ред Т. М. Титаренко. Київ : Педагогічна думка, 2007. 455 с.
- Кириллова А. И. Взаимодействие культур: интеграция, ассимиляция и воспитательная роль общества. *ВВ: Проблемы общества и политики*. 2013. № 1. С. 53–152.
- Найдьонова Л. А. Рефлексивна психологія територіальних спільнот. Київ : Міленіум, 2012. 275 с.
- Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1988. 263 с.
- Овсяник О. А. Социально-психологические особенности адаптации личности [Электронный ресурс]. *Современные исследования социальных проблем*. Красноярск, 2012. № 1 (09). Режим доступа : <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/1/ovsyanyk.pdf>.



- Панина Н. В. Факторы национальной идентичности, толерантности, ксенофобии и антисемитизма в современной Украине. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2005. № 4. С. 26–45.
- Смотрицкий А. В. Трансформация социальной идентичности добровольных мигрантов в условиях мегаполиса. *Проблеми політичної психології: зб. наук. пр.* Київ : Міленіум, 2015. Вип. 2 (16). С. 189–198.
- Султанова Н. Д. Временной и содержательный аспекты в развитии личности вынужденных мигрантов. *Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии: материалы Четвертой Международной научной конференции*. В 2 т. / Отв. ред. В.В. Гриценко. Смоленск : СГУ, 2014. Т. 2. С. 136–140.
- Berry J. W. (2006). Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. London : Lawrence Erlbaum. P. 336.
- Mead G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374–380.

## References

- Abul'hanova, K. A. (1981). Razvitie lichnosti v processe zhiznedejatel'nosti [The development of the personality in the process of vital activity]. *Psihologija formirovaniya i razvitiya lichnosti – The psychology of personality's formation and development*. Moskva : Nauka (pp. 19–45) [in Russian].
- Akopov, G. V. (2015). *Mental'nost' kak gruppovoe soznanie [Mentality as a group consciousness]*. Samara : PGSGA [in Russian].
- Ancyferova, L. I. (1994). Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashchita [Personality in difficult life conditions: rethinking, transforming situations and psychological defense]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 15, 1, 3–18 [in Russian].
- Badmaev, V. N. (2005). Fenomen nacional'noj identichnosti: social'no-filosofskij analiz [The phenomenon of national identity: social and philosophical analysis]. *Candidate's thesis*. Volgograd [in Russian].
- Barysheva, Ju. S. (2007). Sociokul'turnaja adaptacija migrantov v usloviyah sovremennogo megapolisa: na primere Moskvy [Social and cultural adaptation of migrants in the conditions of the modern metropolis: the example of Moscow]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskva [in Russian].
- Berezin, F. B. (1988). *Psihicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka [Mental and psychophysiological human adaptation]*. Leningrad : Nauka [in Russian].
- Barri, J. (2007). *Kross-kul'turnaja psihologija: issledovaniya i primenenie [Cross-cultural psychology: research and application]*. Har'kov : Gumanitarnyj centr [in Russian].

- Blynova, O. Ye. (2011). *Trudova mihratsiia naseleunia Ukrainy u sotsialno-psykholohichnomu vymiri [Labor migration of the population of Ukraine in the socio-psychological dimension]*. Kherson : RIPO [in Ukrainian].
- Gricenko, V. V. (2005). Teoreticheskie osnovy issledovaniia social'no-psykholohicheskoi adaptacii lichnosti / grupy v novej socio- i jetno-kul'turnoj srede [Theoretical foundations of the study of the socio-psychological adaptation of an individual / group in a new socio- and ethnocultural environment]. *Problemy social'noj psihologii lichnosti – Problems on a social psychology of a personality*, 2, 9–28. Saratov : Izd-vo SGU [in Russian].
- Danyliuk, I. V. (2018). *Psykhologichni tekhnologii samodeterminatsii rozvytku osobystosti [Psychological technologies of self-determination of personality's development]*. Kyiv : Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Dovgaleva, I. V. (2010). Social'nye praktiki adaptacii: identifikacionnyj diskurs [Social Adaptation Practices: Identification Discourse]. *Candidate's thesis*. Tver' [in Russian].
- Tytarenko, T. M. (Eds.). (2007). *Zhyttievi domahannia osobystosti [Life claims of personality]*. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Kirillova, A. I. (2013). Vzaimodejstvie kul'tur: integracija, assilimlacija i vospitatel'naja rol' obščestva [The interaction of cultures: integration, assimilation and the educational role of society]. *NB: Problemy obščestva i politiki – Problems of Society and Politics*, 1, 53–152 [in Russian].
- Naidionova, L. A. (2011). *Refleksyvnna psykholohiia terytorialnykh spilnot [Reflexive psychology of territorial communities]*. Kyiv : Millenium [in Ukrainian].
- Nalchadzhan, A. A (1988). *Social'no-psyhicheskaja adaptacija lichnosti (formy, mehanizmy i strategii) [Socio-psychological adaptation of the personality (forms, mechanisms and strategies)]*. Erevan : Izd-vo AN ArmSSR [in Russian].
- Ovsjanik, O. A. (2012). Social'no-psykholohicheskie osobennosti adaptacii lichnosti [Socio-psychological characteristics of personal adaptation]. *Sovremennye issledovaniia social'nyh problem – Contemporary studies of social problems*, 1 (09). Krasnojarsk. Retrieved from <http://sisp.nkras.ru/issues/2012/1/ovsyanik.pdf> [in Russian].
- Panina, N. V. (2005). Faktory nacional'noj identichnosti, tolerantnosti, ksenofobii i antisemitizma v sovremennoj Ukraine [Factors of national identity, tolerance, xenophobia and anti-semitism in modern Ukraine]. *Sociologija: teorija, metody, marketing – Sociology: theory, methods, marketing*, 4, 26–45 [in Russian].
- Smotrytskyi, A. V. (2015). Transformacija social'noj identichnosti dobrovol'nyh migrantov v uslovijah megalopolisa [Transformation of the

- social identity of voluntary migrants in a megacity]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of Political Psychology*, 2 (16), 189–198. Kyiv : Millenium [in Ukrainian].
- Sultanova, N. D. (2014). Vremennoj i sodержatel'nyj aspekty v razvitii lichnosti vynuzhdennyh migrantov [Time and content aspects in the development of the personality of forced migrants]. V. V. Gričenko (Eds.). *Teoreticheskie problemy jetnicheskoj i krosskul'turnoj psihologii – Theoretical problems of ethnic and cross-cultural psychology: Proceedings of the fourth International Scientific Conference*, 2, 136–140. Smolensk : SGU [in Russian].
- Berry J. W. (2006). Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national contexts. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. London : Lawrence Erlbaum.
- Mead G. H. (1913). The social self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374–380.

**Ващенко Ірина, Ріттель Юлія. Особливості соціально-психологічної адаптації особистості в ситуації етнічної міграції**

**АНОТАЦІЯ**

Статтю присвячено проблемі особливостей соціально-психологічної адаптації особистості в ситуації етнічної міграції. Увагу акцентовано на категорії добровільних етнічних мігрантів, котрі перебувають у процесі соціально-психологічної адаптації до умов українського мегаполіса. Проаналізовано зовнішні та внутрішні чинники соціально-психологічної адаптації, вплив віку етнічних мігрантів із Казахстану на успішність процесу адаптації. Емпірично виокремлено труднощі, з якими вони стикаються під час соціально-психологічної адаптації до нового соціуму, та параметри, що впливають на успішність взаємодії різних культур у суспільстві. За результатами кореляційного аналізу отриманих даних з'ясовано, що добровільні етнічні мігранти з Казахстану віком від 18 до 35 років, вирішуючи свідомо і самостійно проживати, навчатися та працювати в Україні, володіють прийнятними й навіть високими потенціями самореалізації. Доведено, що їх етнічна ідентичність жодним чином не пов'язана із самоактуалізаційними тенденціями особистості та її адаптованістю. Однак етнічна ідентичність відчутно позначається на соціально-психологічній адаптації етнічних мігрантів, а іноді навіть визначає її успішність. Запропоновано варіант програми усебічної підтримки та психологічного супроводу етнічних мігрантів у процесі їх соціально-психологічної адаптації.

**Ключові слова:** добровільна етнічна міграція, адаптація особистості, соціально-психологічна адаптація, вираженість етнічної приналежності, самоактуалізація, депресія, український мегаполіс, психологічний супровід, етнічна ідентичність.

**Ващенко Ирина, Риттель Юлия. Особенности социально-психологической адаптации личности в ситуации этнической миграции**

### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена проблеме особенностей социально-психологической адаптации личности в ситуации этнической миграции. Внимание акцентировано на категории добровольных этнических мигрантов, находящихся в процессе социально-психологической адаптации к условиям украинского мегаполиса. Проанализированы внешние и внутренние факторы социально-психологической адаптации, влияние возраста этнических мигрантов из Казахстана на успешность процесса адаптации. Эмпирически выделены трудности, с которыми они сталкиваются во время социально-психологической адаптации к новому социуму, и параметры, которые влияют на успешность взаимодействия различных культур в обществе. По результатам корреляционного анализа полученных данных выяснено, что добровольные этнические мигранты из Казахстана в возрасте от 18 до 35 лет, решая сознательно и самостоятельно проживать, учиться и работать в Украине, обладают приемлемыми и даже высокими потенциями самореализации. Доказано, что их этническая идентичность никоим образом не связана с самоактуализационными тенденциями личности и ее адаптированностью. Однако этническая идентичность ощутимо сказывается на социально-психологической адаптации этнических мигрантов, а иногда даже определяет ее успешность. Предложен вариант программы всесторонней поддержки и психологического сопровождения этнических мигрантов в процессе их социально-психологической адаптации.

**Ключевые слова:** добровольная этническая миграция, адаптация личности, социально-психологическая адаптация, выраженность этнической принадлежности, самоактуализация, депрессия, украинский мегаполис, психологическое сопровождение, этническая идентичность.

## Empirical Study on the Level of Expression of the Sovereignty of the Students' Psychological Space

### Емпіричне дослідження рівня вираження суверенності психологічного простору в студентів

**Iryna Havryliuk**

Postgraduate Student in  
Psychology

**Ірина Гаврилук**

аспірантка

E-mail: [ira\\_gu@ukr.net](mailto:ira_gu@ukr.net)

[orcid.org/0000-0001-6893-4908](https://orcid.org/0000-0001-6893-4908)

Researcher ID: C-9763-2019

*Lesya Ukrainka Eastern  
European National University,  
Lutsk, Ukraine  
49, Voli Avenue, Lutsk,  
Volyn region, 43025*

*Східноєвропейський  
національний університет  
імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, Україна  
пр. Волі, 49, м. Луцьк,  
Волинська обл., 43025*

*Original manuscript received February 24, 2019*

*Revised manuscript accepted March 22, 2019*

#### **ABSTRACT**

*The article is devoted to the theoretical and empirical grounding of modal characteristics of a psychological space of student youth in the social and adaptive dimension. The basic constructs of a personality space have been analyzed and age, social and psychological characteristics of student youth have been outlined. It has been stated that the full functioning of a personality space invests the processes of effective social and psychological adaptation. The procedural and methodical support of studying the problem of interre-*



*lation of the modal characteristics of a personality space and the indicators of social and psychological adaptation of student youth has been developed. 157 students of psychological and sociological specialties took part in the research. The modal characteristics of a personality space have been concretized and the profile of social and psychological adaptability of students differentiated according to the criterion of sovereignty of a psychological space has been clarified: students with a high level of sovereignty of a psychological space have demonstrated the real controllability of the living environment (perception of physical body, territory, things, habits, social connections and values), which is the feature of social and psychological adaptation and psychic well-being of a person and have shown high indicators of autonomy and independence; the expressed modal feature of sovereignty of territory, things and values has been noted in the group of students with an average level of sovereignty of a psychological space, and more advanced self-acceptance, acceptance of others and internality dominate in indicators of social and psychological adaptation; modal features of sovereignty of things and values were the characteristics of low-level students, and indicators of social and psychological adaptation were localized in the striving field for emotional comfort. The conclusion has been made about the determination of modal features of a personality space by the indicators of social and psychological adaptation of student youth arranged in the complexes of social and psychological comfort of a personality: the complex of independent control has been verified in the group with high indicators of sovereignty of a psychological space; the complex of internal rationality – in the group with average indicators of sovereignty; and the complex of emotional frustration – in the group with low level of sovereignty. The complex of independent control and the complex of internal rationality determine the positive features of social and psychological adaptability of a personality, in contrast to the complex of emotional frustration, which absorbed the disadaptation characteristics of students' behavior.*

**Key words:** *psychological space of a personality, sovereignty of a psychological space, social and psychological adaptation, complex of social and psychological comfort of a personality, students.*

## Вступ

Сучасна реальність соціально-економічного й історико-політичного розвитку Української держави актуалізує проблему вивчення внутрішнього світу особистості, з усіма тенденціями та закономірностями її становлення й розвитку в нестабільних, навіть критичних умовах. Вікові та со-

ціально-психологічні характеристики студентської молоді є свідченням того, що процес їх соціалізації – це динамічне явище їх входження в соціальну сферу, де провідну роль у її повноцінному функціонуванні відіграє особистісний простір.

У вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі розроблено низку теоретичних концепцій, у яких використовуються поняття «життєвий простір», «образ світу», «образ Я», «суб'єктивний простір», «психологічний простір» тощо, однак малочисельними є дослідження, де б на практичному рівні було операціоналізовано модальний зміст просторової організації особистості в межах її соціально-адаптивної захищеності. У зв'язку з цим актуалізується необхідність розробки теоретичних положень та емпіричних програм вивчення модальних ознак особистісного простору студентської молоді у соціально-адаптивному вимірі.

**Мета статті** – розглянути модальні ознаки психологічного простору студентської молоді у соціально-адаптивному вимірі.

### **Завдання статті**

1. Теоретичний аналіз проблеми психологічного простору студентської молоді у соціально-адаптивному вимірі.
2. Емпіричне дослідження рівнів вираження суверенності психологічного простору студентської молоді.

### **Методи та методики дослідження**

У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань використано теоретичні (теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння й узагальнення даних) та емпіричні («Суверенність психологічного простору» С. Нартова-Бочавер і «Дослідження соціально-психологічної адаптації» К. Роджерс і Р. Даймонд) методи. Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows, версія 13.0. Перевірку гі-



потези про відмінності у вираженні певних психологічних характеристик одночасно між трьома і більше вибірками ми здійснювали за непараметричним критерієм Краскела – Волліса, а також проводили кореляційний аналіз для встановлення взаємозв'язку між діагностованими показниками.

### Результати та дискусії

Вікові характеристики студентства вміщують у собі всю палітру психологічних утворень когнітивної, мотиваційної, поведінкової та емоційної сфер, де провідна позиція відводиться активній регуляції особистісних меж життєвого простору з метою досягнення стійкої внутрішньої позиції. Сутністю молоді та проявом її головної соціальної якості є міра досягнення нею соціальної суб'єктності, ступінь засвоєння суспільних відносин та інноваційної діяльності. Саме у цей період формуються власні погляди на суспільні явища, відбувається включення молоді людини в діяльність багатьох сфер суспільства.

Особливості подання студентства як групи розкриваються в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Вірна, 2014; Коширець, 2010; Сербін, 2018; Еріксон, 1996). Але, незважаючи на це, в силу своєї мобільності та схильності впливу соціальних змін, що відбуваються в суспільстві, студентство не можна назвати повністю вивченою й описаною одиницею соціуму. Студентство, будучи складовою частиною молоді, являє собою специфічну соціальну групу, що характеризується особливими умовами життя, праці та побуту, соціальною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Як зазначає Ю. Сербін, студентство є специфічною соціальною групою і її потрібно вивчати в контексті властивого тільки їй способу життя (Сербін, 2018: 21).

На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості як готовності до життєвого (особистісного та професійного) самовизначення. Соціаль-



на зрілість формується внаслідок взаємодії соціогенних потреб із цінностями соціального оточення. У такий спосіб особистість вбудовується як соціальний суб'єкт у цілісну систему конкретного суспільства. Показники соціальної зрілості полягають у: системності знань про світ і цілісності світогляду; стійкому професійному виборі й високій мотивації досягнення життєвого шляху; здатності до саморегуляції поведінки, адаптації в соціумі та самореалізації; готовності до охорони здоров'я в інтенсивних умовах навчання та праці, до створення сім'ї; стійкості соціально-моральних орієнтацій, громадянській позиції, високому духовному потенціалі розвитку особистості.

Є усі підстави вважати, що простір соціально зрілих осіб є суверенним, у той час як простір із порушеними межами (прояви агресії, вандалізму, злочинства тощо) є депривованим (Berlyne, 2014; Plutchik, 1990; Rory, 2001). Загальною особливістю такої асоціальної поведінки в юнацькому віці є наявність у життєвому просторі юнаків деприваційної ситуації, у якій відсутня можливість задоволення важливих психічних потреб, що призводить до психологічної руйнації людини як індивідуальності (Гошовський, 2008: 76). Зрозуміло, що такі особливості персональної просторової організації є лише складовою щодо цілісного розуміння особистісного простору, який найчастіше визначають як форму відображення психологічної реальності особистості та як систему її відносин із навколишнім світом у даний момент часу.

К. Абульханова-Славська у концепції життєвого шляху особистості зазначає, що самовизначення є процесом і результатом вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самоздійснення в конкретних обставинах життя; психологічним механізмом набуття та прояву особистістю свободи є встановлення людиною своїх власних особливостей, можливостей, здібностей, вибір людиною критеріїв, норм оцінювання себе, цінностей, виходячи з вимог соціуму і до самої себе (Абульханова-Славская, 1991). Перетворення

студента на суб'єкт, зацікавлений у самозміні, зумовлює подальше його становлення як професіонала, здатного до побудови своєї діяльності, її змін і розвитку. На особливості формування особистісного простору впливають такі чинники, як культурно-історичні (соціальні сфери, що є об'єктом ідентифікації в юнацькому віці, соціальні ролі, експектації (очікування суспільства)), та внутрішні особливості особистості, які визначають її можливості, здатності, потреби. Внутрішні та зовнішні чинники формування особистісного простору є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, про що свідчать факти впливу соціально-психологічних змін на формат позитивного перетворення чи негативної дестабілізації структур життєвого простору молодій людині.

У своїх працях С. Нартова-Бочавер, обґрунтовуючи поняття «психологічний простір особистості», вказує на те, що стан кордонів власного психологічного світу значною мірою визначає ставлення людини до елементів середовища, тобто її світовідчуття загалом. Якщо слідувати думці науковця, що особистісний простір виконує низку складних функцій – захисну, репрезентативну, контролюючу, ідентифікуючу, які конкретизують його характеристики: реальність, наповненість, структурність, співіснування та взаємодія компонентів (Нартова-Бочавер, 2002), то саме особистісний простір визначає зміст соціально-інформаційного впливу на особистість. Психологічний простір особистості включає комплекс фізичних, соціальних і чисто психологічних явищ, із якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, установки). Ці явища стають значущими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для суб'єкта особистісного смислу, і починають оборонятися усіма доступними фізичними та психологічними засобами (Нартова-Бочавер, 2005).

За В. Коширець, особистісний простір, як один із компонентів багатогранної структури життєвого простору сту-

дентської молоді, є внутрішньо інтегрованим образом суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціально-психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації сучасного студента (Коширець, 2010).

У нашому дослідженні ми розуміємо психологічний простір особистості як складову соціального простору, що розкриває специфічний внутрішній «мікросвіт» через ознаки соціально-психологічної адаптованості.

Вибірку дослідження склали студенти факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. У дослідженні взяли участь 157 осіб, віком від 18 до 25 років.

Базовою методикою вивчення проблеми стала методика С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору», за допомогою якої визначено три основні групи досліджуваних студентів із різними показниками суверенності психологічного простору: високий, середній і низький. Фіксація показників суверенності психологічного простору в загальній вибірці досліджуваних студентів склала 45,9% досліджуваних студентів із високим рівнем вираження суверенності психологічного простору; 38,2% – студенти із середнім рівнем; 15,9% – студенти з низьким рівнем вираження суверенності психологічного простору. Зафіксований відсотковий розподіл досліджуваних за рівнем вираження їх суверенності психологічного простору відображає позитивну тенденцію прояву автономності, самостійності й стійкості у більшій частині вибірки, що засвідчує відкритість особистісного досвіду цих студентів щодо життєвої та професійної реалізації. Позиція середнього рівня вираження особистісної суверенності пов'язана з відсутністю чіткого визначення психологічних резервів самореалізації студентів і часто проявляється як невпевненість, сором'язливість та інертність. Ознаки депривованості локалізовані у показниках низького рівня вираження суверенності психологічного простору, що

блокують повноцінний розвиток особистості. Подібні результати знаходимо у дослідженнях С. Нартової-Бочавер і В. Коширця, де дослідниками зафіксовано ідентичний відсотковий розподіл досліджуваних студентів за рівнем вираження особистісної суверенності (Коширець, 2014; Нартова-Бочавер, 2005).

Аналіз середньогрупового розподілу показників за шкалами опитувальника показав, що у групі студентів із високим рівнем суверенності психологічного простору за усіма шкалами методики простежується виражений (високий) рівень, що є закономірним явищем супроводу вираженого загального почуття автономності, незалежності, самостійності власної особистості, які досягаються засобом регуляції особистісних меж, у першу чергу, їх установленням, що робить простір відкритим. Саме така реальна контрольованість життєвого середовища (сприйняття фізичного тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків і цінностей) є ознакою соціально-психологічної адаптації та психічного благополуччя людини, на відміну від реальних ознак установлення захисних меж особистісного простору, як-от у групі студентів із низьким рівнем суверенності психологічного простору, де зафіксовані найнижчі показники за усіма шкалами.

Із метою порівняння виокремлених груп між собою за встановленими психологічними характеристиками суверенності психологічного простору, ми обрали непараметричні методи математичної статистики, зокрема непараметричний  $H$ -критерій Краскела – Волліса. Це аналог однофакторного дисперсійного аналізу для незалежних вибірок, призначений для перевірки гіпотези про відмінності у вираженні певних психологічних характеристик одночасно між трьома і більше вибірками ( $k > 2$ ). Основна ідея  $H$ -критерію Краскела – Волліса ґрунтується на відображенні усіх значень вибірок, що порівнюються у вигляді однієї загальної послідовності упорядкованих (прорангованих) значень із подальшим обрахунком середнього рангу

для кожної вибірки. Чим менше збігів між ранговими показниками, тим більше відрізняються вибірки (без конкретизації напрямку відмінностей). Базовими статистичними показниками достовірності обрахунків для цього критерію є емпіричне значення показника  $\chi^2$ , число ступенів свободи та р-рівень значущості отриманих даних (Бююль, 2005).

Результати застосування непараметричного Н-критерію Краскела – Волліса до сформованої матриці емпіричних даних опитувальника вивчення суверенності особистісного простору подано у табл. 1.

Таблиця 1

Результати обрахунку Н-критерію Краскела – Волліса для визначення психологічних відмінностей суверенності особистісного простору досліджуваних груп студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Група 3	$\chi^2$	Стандартне відхилення	р-рівень значущості
	Ранги					
Суверенність психологічного простору	299,5	151	44,5	314,48	2	0,000**
Суверенність фізичного тіла	284,3	149	55,6	292,55	2	0,000**
Суверенність території	278,3	152	73,8	308,67	2	0,000**
Суверенність речей	295,7	161	52,8	288,11	2	0,000**
Суверенність звичок	268,0	153	64,5	308,78	2	0,000**
Суверенність соціальних зв'язків	288,9	143	42,5	313,78	2	0,000**
Суверенність цінностей	276,0	169	46,4	272,66	2	0,000**

Примітка. Рівень достовірності: \*\*  $p \leq 0,001$ .

Отримані результати показали, що студенти з високим рівнем прояву суверенності психологічного простору отримали найвищі значущі результати, за якими закономірно визначається й загальний високий показник суверенності психологічного простору.

Подальший аналіз стосується вивчення показників соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів за виокремленими групами. Середньогруповий зріз показників за шкалами методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда демонструє суттєві відмінності за показниками: в групі 1 найвищими виявилися показники адаптації, емоційного комфорту та домінування; в групі 2 найвищі показники зафіксовані за шкалою самоприйняття, прийняття інших та інтернальності; в групі 3 зафіксовані емпіричні дані за усіма шкалами методики виявилися нижчими, порівняно з двома попередніми групами.

Таблиця 2

Результати обрахунку Н-критерію Краскела – Волліса для визначення психологічних відмінностей соціально-психологічної адаптації досліджуваних студентів

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Група 3	$\chi^2$	Стандартне відхилення	р-рівень значущості
	Ранги					
Адаптація	214,7	184,4	95,1	73,396	2	0,000**
Самоприйняття	156,6	196,5	111,2	72,263	2	0,000**
Прийняття інших	164,5	199,0	114,0	27,987	2	0,000**
Емоційна комфортність	219,2	208,0	139,0	27,703	2	0,000**
Інтернальність	158,4	222,2	95,3	128,007	2	0,000**
Домінування	193,2	191,3	121,3	26,028	2	0,000**

Примітка. Рівень достовірності: \*\*  $p < 0,001$ .

Результати застосування непараметричного Н-критерію Краскела – Волліса до сформованої матриці емпіричних даних методики діагностики соціально-психологічної адаптації подано у таблиці 2.

Аналіз розподілу показників цієї методики в групах студентів із різним рівнем суверенності психологічного простору показав, що загальна тенденція прояву відмінностей полягає в тому, що для студентів із високим і середнім рівнями суверенності психологічного простору властиві вищі показники адаптованості, що проявляється у відповідальності людини, на яку завжди можна покластися, така людина завжди приймає правила і вимоги, яким слідує; вона вміє керувати собою і власними вчинками, самоконтроль для неї не проблема, а прийнявши рішення, слідує йому, вона любить розмірковувати і розраховує, переважно, на власні можливості. У цих студентів (особливо в студентів групи 2) більш розвинуте самоприйняття, що виражається у прийнятті своєї зовнішньої та внутрішньої привабливості, переживанні задоволеності собою та рефлексивному самопізнанні; їх прийняття інших, що виражається у створенні теплих і довірливих стосунків з іншими, вмінні дивитися на світ очима інших, любити людей і, як наслідок, знаходити з ними контакт, їх комунікабельність і відкритість дає змогу толерантніше ставитися до інших. Високі показники емоційного комфорту (особливо в групі 1) у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій, відкритість, оптимістичність і віра в майбутнє роблять цих студентів внутрішньо задоволеними, врівноваженими й упевненими в собі; водночас високі показники прагнення до домінування доводять наявність у цих студентів переживання неперевершеності над іншими і надмірного прагнення до успіху й схвалення. Показники інтернальності виявилися домінуючими в групі 2, що засвідчує вищий внутрішній контроль і, відповідно, й вищі вимоги до себе, що може супроводжуватися й звинуваченням себе за невдачі.

Отримані результати свідчать, що рангові показники діагностичних критеріїв відрізняються між собою, що демонструє диференціацію психологічних особливостей респондентів із різним рівнем прояву суверенності психологічного простору.

Узагальнення щодо соціально-адаптивного виміру психологічного простору особистості в період професійного самовизначення потребує вивчення значущих взаємозв'язків між діагностованими показниками, для чого було використано кореляційний аналіз. У досліджуваних із високим показником розвитку суверенності психологічного простору виявлено позитивний зв'язок між показниками суверенності фізичного тіла і показниками самоприйняття як ставлення особистості до себе ( $r = 0,24$  при  $p \leq 0,05$ ); між показниками суверенності території та показниками самоприйняття як ставлення особистості до себе і прийняття інших як ставлення до оточуючого світу, до людей, які оточують (відповідно  $r = 0,39$  при  $p \leq 0,05$  і  $r = 0,31$  при  $p \leq 0,05$ ); між показниками суверенності світу речей і суверенності звичок та показниками емоційної комфортності (відповідно  $r = 0,34$  при  $p \leq 0,05$  і  $r = 0,30$  при  $p \leq 0,05$ ); і негативний зв'язок між показниками суверенності соціальних зв'язків і суверенності цінностей та показниками інтернальності (відповідно ( $r = -0,24$  при  $p \leq 0,05$  і  $r = -0,31$  при  $p \leq 0,05$ )). Виявлені взаємозв'язки характеризують студентів цієї групи як рішучих та оптимістично спрямованих у життєвій і професійній реалізації, адже суверенність фізичного тіла констатує їх соматичне благополуччя, територіальна суверенність підтверджує безпеку їх фізичного простору, а суверенність світу речей і звичок оформлена у відчуття особистісної впевненості у власній привабливості й прийняття просторово-часової організації особистого і суспільного життя, що безумовно визначає їх соціально-психологічну адаптованість в ознаках адекватного самоприйняття і позитивного ставлення до інших – вони переважно конструктивно самокритичні, довірливо-



толерантні у взаєминах з іншими і відкриті до емоційних переживань. Загалом означені характеристики нами верифіковано у комплекс *самотійного контролю* особистості.

У досліджуваних із середнім показником розвитку суверенності психологічного простору виявлено позитивний зв'язок між показниками суверенності речей і показниками адаптації як процесу активного пристосування індивіда до умов середовища ( $r = 0,38$  при  $p \leq 0,05$ ); між показниками суверенності цінностей і показниками самоприйняття як ставлення особистості до себе ( $r = 0,25$  при  $p \leq 0,05$ ); також зафіксовано негативний кореляційний зв'язок між показниками суверенності фізичного тіла та показниками емоційного комфорту ( $r = -0,30$  при  $p \leq 0,05$ ). Опис виявлених характеристик вираженої поваги до особистої власності та свободи смаків і світогляду цих студентів, у комплексі з такими характеристиками соціально-психологічної адаптованості, як уміння орієнтуватися у вимогах оточуючого середовища, а саме приймати його вимоги і правила та слідувати варіантам раціонального прийняття рішень у проблемних ситуаціях, не втрачаючи при цьому впевненості у своїх силах і відвертості у стосунках з іншими людьми, дав змогу визначити комплекс *інтернальної раціональності* цих студентів.

У досліджуваних із низьким показником розвитку суверенності психологічного простору виявлено позитивний зв'язок між показниками суверенності звичок і показниками інтернальності ( $r = -0,32$  при  $p \leq 0,05$ ); між показниками суверенності фізичного тіла та показниками прагнення до домінування ( $r = 0,30$  при  $p \leq 0,05$ ); також зафіксовано негативний кореляційний зв'язок між показниками суверенності речей і показниками емоційного комфорту ( $r = -0,25$  при  $p \leq 0,05$ ). Констатація кореляційних взаємозв'язків дає змогу визначити чітке дотримання цими студентами збереження свого фізичного тіла і привабливості в ознаках честолюбства, похвали, небайдужості до успіху, інколи у зверхності над іншими; їх суверенність звичок як прояв

насильницьких спроб змінити комфортний розпорядок життя локалізує часте переживання приниження, недовіриливості до своїх почуттів, втрати відчуття бути самим собою, стурбованості, напруженості та невпевненості в собі. Тому в загальному вигляді визначені характеристики верифіковано у комплекс *емоційної фрустрованості*.

## Висновки

Після теоретичного аналізу проблеми констатовано, що сфера функціонування людини визначається її психологічним простором, у якому розгортаються основні орієнтири діяльності, а з нею і свідомості й особистості як суб'єкта суспільних відносин. Тобто, кожна людина живе і розвивається у соціальному середовищі, формуючи свій власний психологічний простір, який, на відміну від біологічного простору, відображає упорядкованість і взаємодію певних соціальних зв'язків і процесів, суспільних відносин, їх насиченість і щільність. Особливо важливим є дослідження суверенності психологічного простору в студентів, адже саме у цей віковий період особливо вираженими є ознаки функціонування окресленого феномену.

У результаті проведення дослідження емпірично експліковано відмінності рівнів вираження суверенності психологічного простору студентської молоді. Студенти з високим рівнем суверенності психологічного простору продемонстрували реальну контрольованість життєвого середовища (сприйняття фізичного тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків і цінностей), що є ознакою соціально-психологічної адаптації та психічного благополуччя людини, й увібрали високі показники автономності, незалежності та самостійності власної особистості; ознаки самоприйняття і прийняття інших та емоційної комфортності визначають комплекс самостійного контролю. У групі студентів із середнім рівнем суверенності психологічного простору відзначено виражену модальну ознаку суверенності території, речей і цінностей, а в показниках

соціально-психологічної адаптованості домінує більш розвинуте самоприйняття, прийняття інших та інтернальності, що у загальній характеристиці оформлено у комплекс інтернальної раціональності цих студентів. У студентів із низьким рівнем суверенності психологічного простору виявилися вираженими модальні ознаки суверенності речей і цінностей, а показники соціально-психологічної адаптованості локалізовані у сфері інтернальності й прагнення до емоційного комфорту, які верифіковано у комплекс емоційної фрустрованості.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Воно може бути продовжене у напрямі розробки різноманітних прикладних програм прогнозування і формування соціально-адаптаційного змісту особистісного простору студентської молоді.

### Література

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
- Бююль А., Цефель П. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей. Санкт-Петербург : «ДиаСофтЮП», 2005. 608 с.
- Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
- Коширець В. В. Інформаційний простір особистості: інтерпретаційні протиріччя визначення. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2010. Вип. 17. С. 118–125.
- Коширець В. В. Психологічні особливості формування особистісного простору студентської молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2014. 20 с.
- Максименко С. Д. К вопросу о внутреннем пространстве свободы личности. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. Вип. 20. С. 7–18.
- Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности. *Психологическая наука и образование*. Москва, 2002. № 1. С. 35–42.

- Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. Москва : Прометей, 2005. 311 с.
- Сербін Ю. Вплив особистісного адаптивного потенціалу студентів гуманітаріїв на процес їхньої адаптації до навчання. *Наука і освіта*. Одеса, 2018. № 5–6. С. 19–25.
- Berlyne, D. E. (2014). Conflict, arousal and curiosity. New York : McGraw-Hill.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds.) (1990). Emotions and psychotherapy: A psychoevolutionary perspective. Theory, research and experience. New York : Academic Press. Vol. 5. P. 3–41.
- Rory, C., O'Connor, & Noel, P. (2001). Sheehy. Suicidal behaviour. *The Psychologist*, 14 (1), 20–24.

## References

- Abul'hanova-Slavskaja, K. A. (1991). *Strategija zhizni [Life strategy]*. Moskva : Mysl' [in Russian].
- Bjujul', A., & Cefel', P. (2005). *SPSS: Iskusstvo obrabotki informacii. Analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonomenostej [SPSS: The Art of Information Processing. Analysis of statistical data and the restoration of hidden laws]*. Sankt-Peterburg : «DiaSoftJuP» [in Russian].
- Hoshovskiy, Ya. O. (2008). *Resotsializatsiia depriyovanoi osobystosti [Resocialization of deprived personality]*. Drohobych : Kolo [in Ukrainian].
- Koshyrets, V. V. (2010). Informatsiinyi prostir osobystosti: interpreta-tsiini protyrichchia vyznachennia [Information space of personality: interpretative contradictions of definition]. *Psykhologichni perspektivy – Psychological Prospects*, 17, 118–125 [in Ukrainian].
- Koshyrets, V. V. (2014). Psykhologichni osoblyvosti formuvannia osobystisnoho prostoru studentskoi molodi [Psychological peculiarities of the formation of the personal space of student youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ostroh [in Ukrainian].
- Maksimenko, S. D. (2013). K voprosu o vnutrennem prostranstve svobody lichnosti [On the issue of the internal space of individual freedom]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: the Collection of Research Papers of Kamianets-Podilskyi I. Ohienko National University and G. S. Kostiuk Institute of Psychology*, 20, 7–18 [in Russian].
- Nartova-Bochaver, S. K. (2002). Ponjatie «psihologicheskoe prostranstvo lichnosti» i ego jevristsicheskie vozmozhnosti [The concept of «psy-

- chological space of the personality» and its heuristic capabilities]. *Psichologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 1, 35–42 [in Russian].
- Nartova-Bochaver, S. K. (2005). *Psichologicheskoe prostranstvo lichnosti [Psychological space of personality]*. Moskva : Prometej [in Russian].
- Serbin, Yu. (2018). Vplyv osobystisnoho adaptyvnoho potentsialu studentiv humanitariiv na protses yikhnoi adaptatsii do navchannia [Influence of personal adaptive potential of students of humanities on the process of their adaptation to studying]. *Nauka i osvita – Science and education*, 5–6, 19–25 [in Ukrainian].
- Berlyne, D. E. (2014). *Conflict, arousal and curiosity*. New York : McGraw-Hill.
- Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds.) (1990). *Emotions and psychotherapy: A psychoevolutionary perspective*. Theory, research and experience. New York : Academic Press. Vol. 5. P. 3–41.
- Rory, C., O'Connor, & Noel, P. (2001). Sheehy. Suicidal behaviour. *The Psychologist*, 14 (1), 20–24.

**Гаврилюк Ірина. Емпіричне дослідження рівня вираження суверенності психологічного простору в студентів**

**АНОТАЦІЯ**

Статтю присвячено теоретичному й емпіричному обґрунтуванню модальних ознак психологічного простору студентської молоді у соціально-адаптивному вимірі. Проаналізовано базові конструкти особистісного простору й окреслено вікові та соціально-психологічні характеристики студентської молоді. Зазначено, що повноцінне функціонування особистісного простору інвестує процеси ефективної соціально-психологічної адаптації. Розроблено процедурно-методичне забезпечення вивчення проблеми взаємозв'язку модальних ознак особистісного простору та показників соціально-психологічної адаптації студентської молоді. У дослідженні взяли участь 157 студентів психологічних і соціологічних спеціальностей. Конкретизовано модальні ознаки особистісного простору та з'ясовано профіль соціально-психологічної адаптованості студентів, диференційованих за критерієм суверенності психологічного простору: студенти з високим рівнем суверенності психологічного простору продемонстрували реальну контрольованість життєвого середовища (сприйняття фізичного тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків і цінностей), що є ознакою соціально-психологічної адаптації та психічного благополуччя людини, й увібрали високі показники автономності, незалежності та самостій-

ності власної особистості; у групі студентів із середнім рівнем суверенності психологічного простору відзначено виражену модальну ознаку суверенності території, речей і цінностей, а у показниках соціально-психологічної адаптованості домінує більш розвинуте самоприйняття, прийняття інших та інтернальності; у студентів із низьким рівнем суверенності психологічного простору виявилися вираженими модальні ознаки суверенності речей і цінностей, а показники соціально-психологічної адаптованості локалізовані у сфері прагнення до емоційного комфорту. Зроблено висновок про детермінацію модальних ознак особистісного простору показниками соціально-психологічної адаптації студентської молоді, оформлених у комплекси соціально-психологічного комфорту особистості: у групі з високими показниками суверенності психологічного простору верифіковано комплекс самостійного контролю; у групі із середніми показниками суверенності – комплекс інтернальної раціональності; у групі з низьким рівнем суверенності – комплекс емоційної фрустрованості. Комплекс самостійного контролю та комплекс інтернальної раціональності визначають позитивні ознаки соціально-психологічної адаптованості особистості, на відміну від комплексу емоційної фрустрованості, який увібрав дезадаптаційні характеристики поведінки студентів.

**Ключові слова:** психологічний простір особистості, суверенність психологічного простору, соціально-психологічна адаптація, комплекс соціально-психологічного комфорту особистості, студенти.

**Гаврылюк Ирина. Эмпирическое исследование степени выраженности суверенности психологического пространства студентов**

#### **АННОТАЦИЯ**

Статья посвящена теоретическому и эмпирическому обоснованию модальных признаков психологического пространства студенческой молодежи в социально-адаптивном измерении. Проанализированы базовые конструкты личностного пространства и обозначены возрастные и социально-психологические характеристики студенческой молодежи. Отмечено, что полноценное функционирование личностного пространства инвестирует процессы эффективной социально-психологической адаптации. Разработано процедурно-методическое обеспечение изучения проблемы взаимосвязи модальных признаков личностного пространства и показателей социально-психологической адаптации студенческой молодежи. В исследовании приняли участие

157 студентів психологічних і соціологічних спеціальностей. Конкретизовані модальні ознаки особистісного простору і в'яснен профіль соціально-психологічної адаптованості студентів, диференційованих за критерієм суверенності психологічного простору: студенти з високим рівнем суверенності психологічного простору продемонстрували реальну контролюваність життєвої середовища (всприйняття фізичного тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків і цінностей), що є ознакою соціально-психологічної адаптації і психічного благополуччя людини, і вибрали високі показники автономності, незалежності і самостійності власної особистості; в групі студентів з середнім рівнем суверенності психологічного простору відзначено виражені модальні ознаки суверенності території, речей і цінностей, а в показателях соціально-психологічної адаптованості домінує більш розвинуте самоприйняття, прийняття інших і інтернальності; у студентів з низьким рівнем суверенності психологічного простору виявилися вираженими модальні ознаки суверенності речей і цінностей, а показники соціально-психологічної адаптованості локалізовані в сфері прагнення до емоційного комфорту. Сделан висновок про детермінацію модальних ознак особистісного простору показателями соціально-психологічної адаптації студентської молоді, оформлених в комплекси соціально-психологічного комфорту особистості: в групі з високими показниками суверенності психологічного простору верифікований комплекс самостійного контролю; в групі з середніми показниками суверенності – комплекс інтернальної раціональності; в групі з низьким рівнем суверенності – комплекс емоційної фрустрованості. Комплекс самостійного контролю і комплекс інтернальної раціональності визначають позитивні ознаки соціально-психологічної адаптованості особистості, в отличие від комплексу емоційної фрустрованості, який включає дезадаптивні характеристики поведінки студентів.

**Ключові слова:** психологічне простору особистості, суверенність психологічного простору, соціально-психологічна адаптація, комплекс соціально-психологічного комфорту особистості, студенти.



## The Conceptual Paradigms of the Psychological System of M. I. Demkov

### Концептуальні парадигми психологічної системи М. І. Демкова

**Mariia Dryhus**

Ph.D. in Psychology, Senior  
Researcher of the Chamata  
Laboratory of Psychology  
of Personality

**Марія Дригус**

кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
лабораторії психології  
особистості імені П. Р. Чамати

E-mail: [mariatrd33@gmail.com](mailto:mariatrd33@gmail.com)  
orcid.org/0000-0003-0648-0183  
Researcher ID: G-4671-2018

*G. S. Kostiuik Institute of  
Psychology of NAPS of Ukraine,  
Kyiv, Ukraine  
2, Pankivska street,  
Kyiv, 01033*

*Інститут психології імені  
Г. С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, Україна  
вул. Паньківська, 2,  
м. Київ, 01033*

*Original manuscript received March 04, 2019*

*Revised manuscript accepted March 29, 2019*

#### **ABSTRACT**

*The article presents the research on the conceptual paradigms of the psychological system proposed by M. I. Demkov. The psychological system proposed by M. I. Demkov in the context of conceptual paradigms of personal harmonious development and «spirit of learning» in the educational space are analysed theoretically and methodologically. The concept of personal harmonious development proposed by M. I. Demkov is reconstructed in the article. The scientist's conceptual vision of harmonious development and its architectonics is revealed. Harmonious development is understood as «strictly proportional*



*formation of mind together with education of feelings and will». The article focuses on M. I. Demkov's vision of education as a factor for a child's harmonious development. The article states that M. I. Demkov, within child psychology, presented a voluminous palette of ontogenetic development; and within educational psychology, he organically revealed the essential characteristics of children's learning, as well as described formation of a personality during learning. Prevention of the harmonious development destruction and one-side personal development are also discussed.*

*The stylistic characteristics of a teacher's work in the system of «teacher-pupil» interactions, aimed at development of facilitative interactions, are determined. The article emphasizes that M. I. Demkov defended the postulate of internal determination of educational activities.*

*The article also describes M. I. Demkov's vision of «the spirit of learning» as an organic unity of personal and social determination. The influence of the mega-system – society in general, – as well as the macro-system – school – was revealed by him. According to M. I. Demkov, the core, dominant factor of «the spirit of learning» in a teacher's personality is unification of his / her high morality and his/her good education. M. I. Demkov introduced the concepts of «moral and educational element», «moral education» that characterize educational activities. The scientist outlined a reference image of a teacher. The article singles out the semantic, meaning-making quintessence of M. I. Demkov's approach to «the spirit of learning». The «spirit of learning» concept has been extrapolated onto the modern educational space.*

**Key words:** *education, harmonious development, determination, personality, psychological system, factors.*

## Вступ

Необхідність проведення ефективних трансформацій освітніх процесів передбачає знання вітчизняної наукової спадщини. Наприкінці XIX ст. у власне українській науковій думці складається самобутній, об'ємний і потужний за потенціалом прошарок психолого-педагогічного знання, який мав значний вплив на освітні процеси не лише на зламі XIX і XX ст., а й майже всієї першої чверті XX ст. Історична доля цих надбань була складною і несправедливою щодо них: спочатку вилучення як із наукового обігу, так і з педагогічної практики (Педагогічна енциклопедія, 1929), у результаті – їх повне забуття. Одним із визначних імен на

тогочасному українському науковому небосхилі було ім'я вченого Михайла Івановича Демкова, який зробив неоціненний внесок у побудову теоретико-методологічного фундаменту освітнього процесу. Саме в українському науковому просторі у 90-х рр. XIX ст. ним здійснюється розробка таких кардинальних освітніх проблем, як принципи науки виховання, педагогічні правила й закони, педагогічні гіпотези й теорії; створення теорії «повноти розвитку сил і морального вдосконалення»<sup>1</sup>, системи виховання та особистісного розвитку дитини.

Працюючи над такою масштабною проблемою, як історія вітчизняної педагогіки, роботу над якою він розпочав у листопаді 1887 р. і яка, за його висловом, «іде повсякчас, якщо не враховувати коротких проміжків відпочинку й інших обов'язкових робіт для автора», вчений із кінця 1880-х – початку 1890-х рр. розпочинає розробку психологічних проблем освітнього простору. Впродовж десятиліття він презентує свої праці, що висвітлюють різні спектри дитячої та педагогічної психології, перша з яких – «Про самостійні заняття учнів (до питання про виховання волі)» (Демков, 1889). Аналіз наукової спадщини М. І. Демкова дає підстави стверджувати, що саме його науковий доробок є однією з підвалин фундаменту власне української дитячої та педагогічної психології (Дригус, 2004).

Зазначимо, що у вітчизняному науковому просторі освітня і наукова діяльність М. І. Демкова стає предметом вивчення педагогами-дослідниками лише у 90-х роках XX ст. Так, Н. І. Белкіна у дисертаційному дослідженні та низці наукових праць розкрила освітню діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова, а також висвітила його внесок у розробку історії вітчизняної педагогіки (Белкіна, 1998). Дослідниця Т. О. Самоплавська здійснила аналіз наукової спадщини М. І. Демкова як учителя, педагога, організатора освіти, історика педагогіки та методиста (Само-

---

<sup>1</sup> Подаємо у визначенні автора.

плавська, 2005). Психологічний аналіз творчої спадщини М. І. Демкова розпочинається нами на межі ХХ–ХХІ ст. В історіогенезі взірцем дослідження вітчизняної спадщини є аналіз психологічної спадщини К. Д. Ушинського, виконаний Г. С. Костюком і колективом співробітників Науково-дослідного інституту психології під його керівництвом (Костюк, 1963). Прикметно, що перша чверть ХХІ ст. відзначається розвідками історіогенези вітчизняних надбань персонологічного вектора у філософському, педагогічному та психологічному науковому просторі. Це, зокрема, знайшло репрезентацію у виданні «Українська педагогіка в персоналіях» (у двох книгах) за редакцією О. В. Сухомлинської (Сухомлинська, Дічек, Самоплавська та ін., 2005); у бібліографічному словнику «Філософська думка в Україні» (Горський, Ткачук, Нічик й ін., 2002); у монографічному дослідженні В. В. Рибалки висвітлені теорії особистості у вітчизняній філософії, психології та педагогіці (Рибалка, 2015). У монографії Ю. Т. Рождественського «Психологія в Україні XVII – початку XIX ст. (спроба реконструкції та систематизації академічної спадщини)» розкрито формування основ психології в освітньому просторі України у творчому доробку сузір'я вітчизняних мислителів, зокрема, Феофана Прокоповича, Стефана Каліновського, Георгія Кониського (Рождественський, 2012). У колективній монографії «Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку» (Турбан, Сердюк, Рождественський та ін., 2014) висвітлено творчі здобутки фундатора сучасної вітчизняної психології Г. С. Костюка, вітчизняного психолога І. О. Сікорського. Серед зарубіжних дослідників психологічної спадщини виокремлюється концептуальний підхід норвезького професора Пера Саугстада (Saugstad, 2001, 2009, 2018), який, за оцінками, не має аналогів у сучасній психології. Прикметною рисою його творчого шляху в історії психології є репрезентація ученим дослідницького матеріалу в спектрах: «імена – ідеї – біографії – напрямки – школи».

Нами уперше здійснена спроба реконструкції психологічної системи видатного українського вченого М. І. Демкова, щоб його ім'я та забуті творчі надбання включити в актуальний простір сучасної вітчизняної педагогічної та вікової психології.

**Мета статті** – здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної системи М. І. Демкова у контексті концептуальних парадигм гармонійного розвитку особистості та «духу навчання» в освітньому просторі.

### **Завдання статті**

1. Здійснити аналіз концепції гармонійного розвитку особистості у психологічній системі М. І. Демкова.
2. Розкрити парадигмальну проблему «духу навчання» у контексті творчої спадщини М. І. Демкова.

### **Методи та методики дослідження**

Підґрунтя наукового пошуку склали: методологія дослідження історіогенези наукової вітчизняної спадщини (Г. С. Костюк), генетико-моделюючий метод (С. Д. Максименко), теоретико-методологічний аналіз (порівняльний, аперцепційний), біографічний метод.

### **Результати та дискусії**

У 90-х рр. ХІХ ст. у вітчизняному науковому просторі видатним ученим М. І. Демковим була розроблена концепція гармонійного розвитку особистості (Демков, 1894а; 1894б; 1894в).

Слід зазначити, що вчений презентував своє бачення гармонійного розвитку в промові, виголошеній 11 червня 1894 р. на Акті Глухівського вчительського інституту. Значущість цієї промови для М. І. Демкова як педагога і вченого зумовлювалася тією обставиною, що він виголошував її для випускників, удостоєних звання міських учителів. У цій промові простежується архітектоніка бачення ним системи розвитку особистості; тут М. І. Демков скон-

центрував усе те серцевинне, що вважав за потрібне донести молодій учительській зміні щодо проблеми виховання вчителем особистості дитини. Про непересічність промови вченого і високу її оцінку педагогічною громадськістю свідчить хоча б той факт, що вона була опублікована по-вністю у трьох виданнях «Педагогічного щотижневика» (4, 11, 18 червня 1894 р.) авторитетного на той час журналу «Гімназія» (Демков, 1894а; 1894б; 1894в). У зазначеній промові М. І. Демков окреслює синтезований абрис Учителя. В основі звання «вчитель», на його думку, – високі громадянські якості, зокрема любов до Батьківщини; метою діяльності вчителя є високоосяжний імператив – бути вірним слугою Вітчизни; змістом його праці є гармонійний розвиток підростаючої особистості на засадах високих ідеалів Істини, Добра і Краси.

Важливого громадянського, професійного й морального значення набуває його настанова: «Тому і тут, звертаючись із прощальним словом до наших колишніх вихованців, нині *удостоєних звання міських учителів*, ми можемо тільки від душі побажати, щоб вони ...*підкувалися про гармонійний розвиток майбутніх своїх вихованців, були справжніми носіями просвітництва і служителями тієї педагогіки, яка найбільше дбає про високі ідеали Істини, Добра і Краси*» (курсив наш. – М. Д.) (Демков, 1894в: 227). Як бачимо з наведеного вище, образ учителя-дидакта у системі М. І. Демкова підпорядкований іпостасі вчителя-вихователя як високоморального взірця.

Постулати високої моральності є визначальними для М. І. Демкова, в ній він убачає стрижень усіх шкільних реформ, що постійно супроводжують школу як соціальний інститут. Ідеали Істини, Добра і Краси, вважає вчений, повинні бути незмінними для шкільного життя, бути серцевиною усіх реформістських процесів у школі. Він зазначає з цього приводу: «Досягти високого морального життя, наблизитися до ідеалів Істини, Добра й Краси було і буде завжди завданням кожної здорової педагогіки, яких би ре-

форм вона не зазнала в майбутньому. Небагатом це вдається. Але хто спробував солодкого, не захоче гіркого, і хто відчув високі радощі внутрішнього духовного життя, той не проминяє їх ні на що інше» (Демков, 1894в: 227).

Про те, наскільки значущою для М. І. Демкова як ученого була проблема гармонійного розвитку особистості, свідчить той факт, що саме її розгляд він кладе в основу своєї промови. Варто зазначити, що ще до виголошення цієї промови, до 1894 року, вчений презентує науковій і педагогічній громадськості власне бачення таких важливих проблем, як філософська і педагогічна підготовка вчителя, сімейне і моральне виховання особистості.

Ось як вишукано він розпочинає розгляд проблеми гармонійного розвитку: «Сьогодні я хотів би звернути вашу прихильну увагу на одне питання, яке в галузі педагогіки займає перше і видатне місце. Я маю на увазі питання про гармонійний розвиток, який заповідала нам ще велика Греція» (курсив наш. – М. Д.) (Демков, 1894а: 209).

Беручи філософські знання за основу власних психолого-педагогічних досліджень, М. І. Демков водночас залишається вірним своєму теоретико-методологічному шляху наукового пошуку. Вже будучи відомим ученим, він має право дати таку оцінку давньогрецьким ученням, що створили міцну філософію, заклали фундамент для майбутньої науки: «Ми і тепер не будемо жодної науки без того, щоб не спертися на закладений ними фундамент; часто ми зобов'язані їм першим ярусом, іноді й цілим крилом наукового знання...» (Демков, 1894а: 209–210). Шанобливе ставлення до грецького народу, його здобутків, його багатющої спадщини – «великого народу, який звершив стільки прекрасного в історії, подарував нам і великі філософські системи, і блискучі наукові теорії, заклав міцний фундамент європейської філософії, науки, мистецтва й літератури» (Демков, 1894а: 209), є незмінним упродовж усього творчого шляху М. І. Демкова.

Учений порушує проблему детермінації здобутків стародавніх греків – «який рушій сприяв таким чудовим проявам у духовній сфері?». Він визначає у взаємозв'язку такі внутрішні – особистісні – й зовнішні чинники: тверду волю, глибоку жадобу до знань і виховання. Зокрема, вчений зазначає: «Було таких рушіїв кілька: тверда воля, глибока жадоба знань і чудове виховання» (Демков, 1894а: 209). Зовнішній чинник – виховання «...мало в собі стільки особливостей, було таким повним і розмірним, що не дарма дістало назву гармонійного. І результати його величезні» (Демков, 1894а: 209).

Які ж риси ідеалу грецького виховання відзначає М. І. Демков?

Це – «зовнішня та внутрішня краса і доброта»;

– «тілесна й духовна юність»;

– «здоров'я і радісний настрій»;

– «гармонійний розвиток усіх фізичних і психічних сил і нахилів»;

– «людина досконала як зовні, так і внутрішньо» (Демков, 1894а: 210).

Як бачимо, М. І. Демков розглядає ідеал виховання крізь призму органічного поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників; через єдність фізичного й психічного розвитку. З одного боку, це зовнішня краса, тілесна юність, здоров'я, гармонійний розвиток усіх фізичних сил, «людина досконала зовні». З іншого – це внутрішня краса і доброта, духовна юність, емоційне благополуччя – радісний настрій, гармонійний розвиток усіх психічних сил і нахилів, тобто внутрішньо досконала людина. Звертає на себе увагу принцип репрезентації М. І. Демковим ідеалу грецького виховання. Це не просто перелік суто фізичних і особистісних чеснот, це – бачення їх як органічної констеляції зовнішніх і внутрішніх детермінант.

М. І. Демков змальовує вичерпну картину грецького шляху становлення особистості через систему його чинників: гімнастичного, музичного, поетичного виховання та

математики. Але, на думку вченого, вони були лише підґрунтям у грецькому вихованні: «Однак найвищим, найчистішим й ідеальним завершенням усього виховання грека була філософія» (Демков, 1894а: 211). І якщо грецька філософія, досягнувши високого рівня розвитку, слугує й нині, а Сократ, Платон і Арістотель є «провідними світочами на важкому шляху філософського й наукового дослідження», то ідеали Греції щодо гармонійного розвитку всіх сил і здібностей особистості упродовж тисячоліть пройшли тернистий шлях: від їх забуття до однобічних крайнощів, за яких домінантним був то розвиток розуму, то розвиток волі.

І ось в останньому десятилітті ХІХ ст. М. І. Демков закликає до повернення виховання до ідеалів гармонійного розвитку особистості: «Нині, коли знову повертаються до заповітів стародавньої Греції, коли шукають у неї уроків і повчань, *настійною є необхідність висунути питання про гармонійний розвиток*» (курсив наш. – М. Д.) (Демков, 1894а: 211).

Перш ніж проаналізувати сутність шляхів і чинників гармонійного розвитку, вчений констатує, що культурно-історичний поступ вносить свої корективи до його абрису: «Звичайно, упродовж двох тисяч років змінилися обставини, змінилися і люди. З'явилися нові запити й вимоги. *Наш гармонійний розвиток у подробицях буде не той, який давався у давній Елладі, однак він буде тим самим за принципом*» (курсив наш. – М. Д.) (Демков, 1894а: 211).

Прикметними є особливості аналізу М. І. Демковим проблеми гармонійного розвитку. Первинним у його архітектоніці, вважає вчений, має бути фізичний розвиток. У його основу М. І. Демков покладає принцип-правило «У здоровому тілі – здоровий дух», що посідав домінантне місце в системі гармонійного розвитку давніх греків і римлян.

Узявши за підґрунтя цей принцип, М. І. Демков застерігає сучасників від однобічності у підході до виховання, від поширеного на той час акцентування уваги на розумово-



му розвитку. На противагу цьому він обстоює таку думку: «І сучасна педагогія не повинна обмежуватися одним лише розумовим розвитком, навіть більше, одним розвитком душевних здібностей, вона повинна звертати серйозну увагу на правильний фізичний розвиток» (Демков, 1894а: 211).

Учений розглядає фізичний розвиток у тісному взаємозв'язку з психічним. З одного боку, він показує негативний вплив фізичної слабкості, фізичних негараздів на тріаду «розум – серце – воля»: «Фізичні страждання паралізують розум, породжують погані настрої духу й ослаблюють волю». З іншого – він зазначає всебічний вплив фізичного розвитку на психічний.

Ось такими є його настанови:

– «свіжість і міцність тілесна полегшують будь-яке розумове напруження, сприяють ясності уяви й мислення, вселяють людині самовпевненість і енергію»;

– «здорове тіло якнайповніше сприяє прекрасному духовому формуванню розуму, серця і волі, тоді як хворобливість є надто великою перешкодою» (Демков, 1894а: 211–212).

Найкращими засобами фізичного виховання М. І. Демков вважає ігри та гімнастику, які «підвищують енергію і тим самим викликають нову діяльність», які «дають належний простір і належне обмеження особистій волі». Як бачимо з наведеного вище, М. І. Демков розглядає вплив фізичного розвитку на цілий спектр рис та особливостей особистості й особистісного розвитку.

Наступна визначальна теза М. І. Демкова полягає в тому, що фізичний розвиток є підґрунтям духовного: «Без правильного фізичного виховання не може бути успішним і духовне».

Учений дає чітку настанову майбутнім учителям, у якій ним відображена квінтесенція гармонійності розвитку: «...Наше виховання для того, щоб бути гармонійним, повинно полягати у суворо пропорційному формуванні

*розуму, вихованні почуття і волі»* (курсив наш. – М. Д.) (Демков, 1894а: 212).

При цьому важливим є бачення того шляху, яким можна досягти гармонійного розвитку. Демков переконаний у тому, що «одним із головних знарядь для досягнення цього *гармонійного розвитку* буде так зване *виховне навчання*» (курсив наш. – М. Д.) (Демков, 1894б: 217).

Варто зазначити, що сама по собі кожна з цих двох центральних ідей у суспільно-освітньому соціумі була самодостатньою і доволі відокремленою у своїй історико-культурній генезі. Проте визначальною рисою М. І. Демкова як ученого є його новаторський талант, що сприяв репрезентації цих ідей науково-педагогічній громадськості крізь призму синтезованого їх бачення у тогочасному освітньому просторі. Це, з одного боку, ідея гармонійного виховання, гармонійного розвитку дитячої особистості, а з іншого – виховне навчання як один із головних чинників такого розвитку – в їх нерозривній органічній єдності.

М. І. Демков вважає своїм обов'язком принципово окреслити ще дві проблеми. Одна – це статус учителя в педагогічному процесі, на який він звертає увагу випускників, удостоєних звання міських учителів: «Сучасний учитель насамперед педагог, він повинен розум виховувати і виховуючи навчати» (Демков, 1894б: 217). І друга – це наголошення на органічній єдності навчання і виховання: «Одне лише навчання без виховання вважається таким, що не досягає мети» (Демков, 1894б: 217). Аналізуючи проблему розуму як засадничої складової гармонійного розвитку особистості, Демков акцентує увагу майбутніх педагогів на тих стрижневих моментах, що повинні перебувати в полі їх зору. У стислій формі вчений вичерпно розкриває проблему розумового розвитку в різних векторах – і через системність і цілісність засвоєних школярем знань, і через продуктивне оволодіння ним поняттєвою формою мислення: «Розвиваючи розум, забезпечуючи його різноманітними і численними знаннями, сучасний педагог дбає,

щоб ці знання не були розкиданими і безсистемними, він насамперед за правилами великих філософів намагається сформуванати у своїх учнів ясні й точні поняття» (Демков, 1894б: 217).

Важливим є й те, що М. І. Демков, акцентуючи увагу майбутнього вчителя на розумовому розвитку, побічно застерігає його від можливих помилок, яких може припуститися молодий учитель у своїй роботі. Учений антиципіює їх можливу появу й у зв'язку з цим наголошує: «...щоб ці знання не були розкиданими й безсистемними» і показує шлях, як уникнути цього.

М. І. Демков у виголошеній промові, яка нібито за жанром – звернення до майбутніх учителів – повинна містити певний відтінок повчальності, моралізування, повністю відходить від такого стилю викладу. Вчений у сконцентрованому вигляді доносить до майбутнього вчителя своє бачення того, що має робити педагог для задоволення вимог сучасності. У такій формі він екстраполює образ ідеального вчителя на площину професійної самосвідомості молодого педагога.

Привертають увагу стильові характеристики М. І. Демковим діяльності педагога у системі взаємодії «учитель – учень», а також делікатність, яку він делегує молодому вчителю в його роботі, бережливість тієї форми, у якій учитель повинен розвивати розум і передавати знання дитині, як-от: «сучасний педагог піклується, щоб ці знання...», «прагне забезпечити своїх учнів...», «педагог намагатиметься...» – його настанови були спрямовані на розвиток фасилітативної взаємодії у навчальному процесі.

Аналізуючи проблему гармонійного розвитку, вчений виступає як вдумливий дитячий і педагогічний психолог. Його концептуальний підхід до проблеми гармонійного розвитку – це тонке поєднання знання дитячої психології зі знанням здійснення виховного впливу в процесі включення дитини до шкільного навчання та шкільного соціуму.

Як дитячий психолог він дає широку палітру онтогенетичного розвитку. «Педагог повинен пам'ятати, – наголошує вчений, – що роки дитинства – це найкращий час у житті людини для набуття різноманітних відчуттів і уявлень, узагалі знань про навколишню природу; ...юнацький же вік – це найкращий період для вироблення ідеалів і принципів, якими повинна керуватися людина в житті особистому й суспільному» (Демков, 1894б: 217).

Як педагогічний психолог він органічно аналізує сутнісні навчально-виховні механізми не лише засвоєння знань дитиною, а й її особистісного розвитку в процесі навчальної діяльності.

М. І. Демков привертає увагу майбутнього вчителя до таких важливих проблем, як:

- розвиток спостережливості у дітей;
- пробудження у дитини уваги до навчального матеріалу;
- розвиток у дитини інтересу до навчання;
- привчання дитини до розумової праці;
- роль і зміст наочності, а також своєрідність її використання у навчальному процесі залежно від вікових особливостей дітей.

Учений обстоює постулат саме внутрішньої детермінації навчальної діяльності, причому ідея внутрішньої детермінованості пронизує процес навчання у двох взаємопересічних площинах.

Перша – це внутрішня детермінованість, що лежить у самій структурі засвоєваних школярами знань у процесі навчання і яка є стрижнем цих знань. «Учитель, – зазначає М. І. Демков, – повинен прагнути до того, щоб не одні лише зовнішні факти і явища привертали увагу учнів, а й ті найвищі духовні чинники, які становлять душу предмета і яких прийнято називати «центральними головними ідеями», які групують навколо себе другорядні поняття, об'єднують і узагальнюють їх» (Демков, 1894б: 218).

Друга площина – це «дух навчання», що внутрішньо детермінує навчання як мегасистему шкільного соціуму. Ось як розгортає вчений цю проблему перед випускниками вчительського інституту: «На нашу думку, навчання буде залежати від того, наскільки вчитель буде пройнятий великим Платоновим принципом об'єднання та узагальнення; наскільки у його навчанні буде проглядати щира, беззастережна відданість науці; любов до дітей і взятої на себе важкої педагогічної справи» (Демков, 1894б: 218).

Для підходу М. І. Демкова до особистісного розвитку характерні такі три визначальні риси, від яких залежить дух навчання у шкільному просторі.

*По-перше*, це відданість педагога науці – щира, беззастережна, яка має пронизувати, за М. І. Демковим, процес навчання. Ця його настанова є актуальною навіть для ХХІ століття. Тут варто враховувати ще й той факт, що вчений включав цю складову до свого бачення духу навчання не університетських випускників, а випускників нижчих за кваліфікаційним рівнем закладів, що ними були вчительські інститути наприкінці ХІХ ст.

*По-друге*, любов учителя до дітей, що є віддзеркаленням іманентно властивої вітчизняній науці традиції – гуманістичної.

*По-третє*, це, за сучасною термінологією, наявність у вчителя інтернального локусу контролю. Але М. І. Демков подає цю рису не як сухий імператив обов'язку, а як неодмінну складову педагогічної любові – любові до «взятої на себе важкої педагогічної справи».

Слід зазначити, що чітка структурованість розгляду проблеми характерна для всього наукового пошуку М. І. Демкова. Так, аналізуючи проблему гармонійного розвитку, вчений репрезентує її бачення шляхом багатовекторного розгортання криз:

- розкриття гармонійного розвитку в історико-філософському ракурсі;

- окреслення основного підґрунтя – фізичного розвитку;
- чітке визначення категорії «гармонійний розвиток»;
- засадничу його детермінацію – «головне знаряддя для досягнення цього гармонійного розвитку»;
- абрис його структурних складових: «у чому саме може полягати гармонійний розвиток розуму, почуття, волі».

Необхідно зазначити, що середина останнього десятиліття ХІХ ст. у вітчизняній психолого-педагогічній думці ознаменувалася продуктивними науковими розробками, що не втратили актуальності й донині. Одним зі здобутків цього періоду є концепція гармонійного розвитку, створена видатним вітчизняним ученим М. І. Демковим.

Перейдемо до розгляду проблеми «духу навчання» у контексті творчої спадщини М. І. Демкова. Принципово новою для тогочасного наукового знання була розробка М. І. Демковим проблеми «духу навчання» – як вихідного принципу діяльності вчителя: «Якщо діяльність учителя вимірюється всією сукупністю уроків, то важливий той первень, який ними керує, важливий той принцип, яким керується вчитель, важливий той «дух», який у них присутній. Із усього сказаного раніше очевидно, що всього цього не можна шукати *в зовнішніх формах*» (курсив наш. – М. Д.) (Демков, 1893: 153).

Оригінальність розробки вченим однієї з найважливіших проблем – «духу навчання» – визначається розглядом її в контексті особистісного підходу. Він іде своїм, самобутнім шляхом у розв’язанні цієї основоположної проблеми для життєдіяльності школи, коректно обстоюючи власну думку. Зауважимо, що втрачена у ХХ ст. з плином часу проблема «духу навчання» у ХІХ ст. мала різні витлумачення. Наприклад, відомий вітчизняний педагог М. Олесницький (його «Курс педагогіки» у двох частинах, виданий у 80-х рр. ХІХ ст. у Києві), який користувався заслуженою повагою і популярністю, означував свій підхід до пробле-

ми «духу навчання», віддаючи перевагу зовнішній його стороні – тону, манері, техніці навчання. «З внутрішнього боку, – зазначав він, – навчання виявляється у настрої, з яким учитель починає свою справу і веде її. А із зовнішнього боку воно виявляється у голосі й рухах тіла. Виявлене в голосі має назву – тон навчання, а виявлене в рухах – манера навчання; а поєднання того й того назвемо технікою навчання. І педагоги одноставно визнають, що кожний учитель має опанувати якщо не свій особливий метод, то свою особливу дидактичну техніку. ...Учитель повинен звертати увагу і на свій зовнішній вигляд, уникаючи чи то в одязі, чи у рухах, чи в будь-чому іншому всього того, через що він може втрачати свою гідність в очах учнів, або розсіювати їх (Олесницький, 1887: 121).

Надаючи належного значення і голосу, і тону, і манерам учителя у викладанні, Демков висловлює незгоду з усталеним на той час поглядом про місце їх розкриття у контексті проблеми про «дух навчання»: «Визначаючи зі свого боку, що і голос, і тон, і рухи тіла (манери) багато важать у справі викладання», але, заперечує він Олесницькому, «про них треба вести мову в іншому місці, а не в розділі «Про дух навчання» (Демков, 1893: 154). Учений обстоює протилежну позицію, що відзначається принциповою новизною. Він дає визначення «духу навчання», вважаючи його лише внутрішнім, духовним. Особистості вчителя відводиться провідна роль у створенні «духу навчання», це, за Демковим, визначальний чинник навчання, за яким ідуть такі чинники, як «дух усього навчального закладу» та вигоди певного часу.

Зважаючи на те, що це перше більш як за століття відтворення концептуального підходу М. І. Демкова, з метою збереження авторської неповторності, наведемо визначення «духу навчання» в авторській редакції. «Духу належить тільки внутрішнє, духовне. Тому дух навчання складається лише з внутрішніх, духовних факторів. На нашу думку, дух навчання залежатиме від того, наскільки вчитель буде

проникнутий великим Платонівським принципом узагальнення та об'єднання, наскільки в його навчанні проглядатиме щира, беззастережна відданість науці, любов до дітей і взятої на себе важкої педагогічної справи. Якщо вчитель усе виконуватиме формально, по шаблону, звичайним порядком, то й духу ніякого не буде, буде тільки одна омертвіла форма. Тому дух навчання передусім і найбільше залежить від особистості вчителя, потім від духу всього навчального закладу і, нарешті, деякою мірою від вимог даного часу» (Демков, 1893: 154).

Принциповою новизною для концептуального підходу вченого є розгляд М. І. Демковим проблеми детермінації навчання. Непересічною заслугою розробки ним проблеми «духу навчання» став його аналіз органічної єдності особистісної та суспільної детермінації.

Учений віддає належне соціальним чинникам, розглядаючи вплив на «дух навчання» мегасистеми – суспільства як стрижневої соціальної детермінанти. Надзвичайно сучасною й актуальною є думка, висловлена вітчизняним ученим понад 110 років тому. «Якщо в суспільстві й у вищих сферах учитель дістає активну підтримку своїх прагнень до високих ідеалів істини, добра й краси, якщо його прагнення й запити не є голосом волаючого в пустелі, то згодом це не забариться позначитися і на всьому викладанні, на душі навчання. Учитель відчуває, що він не один, що поруч із ним і понад ним шукають такої самої правди, і це надає йому сили й енергії, оживляє його дух, а отже, живить і все навчання» (Демков, 1893: 155).

Соціальна детермінація знаходить вираження у концептуальному підході Демкова до «духу навчання» також у наступній детермінанті – макросистемі шкільного соціуму. «Якщо в своєму середовищі, серед товаришів-учителів і батьків, учитель має довіру, підтримку, пораду і настановлення, якщо вся корпорація з директором на чолі, натхненні щирою любов'ю до педагогічної справи, якщо ця любов виявляється в усьому житті школи...то багато



шансів, що у навчанні вчителя так чи інакше відображатиметься дух школи і саме викладання стане живим, цікавим» (Демков, 1893: 155).

Особистість учителя, як уже зазначалося вище, є, за Демковим, стрижневим чинником «духу навчання». Це він наголошує неодноразово: «...передусім і найбільше «дух навчання» залежить від особистості вчителя. Добре, звичайно, якщо і суспільство, і школа, і дух часу сприяють діяльності вчителя; але й за найнесприятливіших обставин учитель – справжній педагог, і тому справжній носій освіти може впливати розумово й морально на учнів і високо тримати прапор тієї педагогіки, на якому яскравими літерами написано: «Истина, Добро і Краса» (Демков, 1893: 155).

Розгортаючи проблему особистісної детермінації, М. І. Демков постійно звертається до особистості вчителя, обстоюючи в органічній єдності дві засади: високоморальність і високоосвіченість. Він обстоює тезу, що дух навчання є лише тоді, коли вчитель вносить «морально-виховний елемент у своє навчання». «Навчання, – наголошує вчений, – є тільки тоді морально-виховним, коли проникнуте щирою, гарячою, непідробною любов'ю до учнів, справжньою і нелицемірною любов'ю до батьківщини (справжній патріотизм), глибоким розумінням національних завдань та інтересів. Цим обґрунтовується необхідність, щоб педагог був людиною високоморальною і високоосвіченою» (Демков, 1893: 155–156).

Учений, обстоюючи тезу, що «особистість високоморального і високоосвіченого педагога має особливу цінність», акцентує: «дух таких особистостей живить школу, що без них вона ніщо» (Демков, 1893: 156).

Непересічним за значущістю є здійснений М. І. Демковим абрис еталонного образу вчителя: «...педагогу, як носію найвищих ідеалів, як провіднику наукових, естетичних і моральних ідей, потрібно бути людиною високоосвіченою. Лише за умови широкої і глибокої філософської й наукової освіти, педагог матиме можливість бути носієм освіти

і вносити в школу, а через неї і в життя, світло і «дух живий». Ось чому такою важливою і цінною є особистість високоморального та високоосвіченого педагога, який часто задає тон усій школі. І чудово, що навіть 1–2 такі людини можуть справити значний вплив на школу. Тут значення більшості применшується, малоактивна більшість стушується, бо не безособова більшість управляє долею школи, а ті діяльні, світлі особистості, з глибокою філософською підготовкою і високими моральними принципами керують її життям. Як же після цього не сказати, що дух таких особистостей живить школу, що без них вона ніщо» (Демков, 1893: 156).

Квінтесенція підходу М. І. Демкова до проблеми «духу навчання» міститься у таких смислових спектрах:

- «духу належить тільки внутрішнє, духовне»;
- «дух навчання складається тільки з внутрішніх, духовних чинників»;
- «дух навчання насамперед і найбільше залежить від особистості вчителя» (Демков, 1893).

Проблема «духу навчання» у шкільному середовищі – сьогодні одна з найактуальніших проблем не лише соціальної та педагогічної психології, а й педагогічної практики.

Це проблеми:

- екології психічного здоров'я дитини в перевантаженому інформаційно шкільному просторі;
- особистісної «ціни» навчальних досягнень школяра;
- комфортності включення дитини у шкільний соціум;
- емоційного благополуччя дитини у процесі навчальної діяльності на «сходінках» навчальних досягнень;
- комфортності особистісного статусу школяра у процесі навчання.

Сучасне осмислення окреслених вище проблем вимагає проведення масштабних соціально-психологічних досліджень у таких системах, як «навчання – учень», «учень – шкільне середовище».

## Висновки

Наприкінці XIX ст. видатним вітчизняним ученим, педагогом М. І. Демковим розроблено цілий спектр проблем дитячої та педагогічної психології, які залишаються в забутті й донині. У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз психологічної системи М. І. Демкова у контексті концептуальних парадигм гармонійного розвитку особистості та «духу навчання» в освітньому просторі. М. І. Демковим зроблено неоціненний внесок у побудову теоретико-методологічного фундаменту освітнього процесу. Він першим в українській психології кінця XIX ст. порушив проблему гармонійного розвитку, розкрив його концептуальну сутність і архітекtonіку. Квінтесенцію гармонійного розвитку вчений означає як «суворо пропорційне формування розуму, виховання почуття і волі». Проблема гармонійного розвитку М. І. Демков репрезентує через багатовекторне розгортання спектрів: розкриття гармонійного розвитку в історико-філософському ракурсі; окреслення основного підґрунтя – фізичного розвитку; визначення концепту «гармонійний розвиток», засадничої його детермінації – «головне знаряддя для досягнення цього гармонійного розвитку»; абрис його структурних складових: «у чому саме може полягати гармонійний розвиток розуму, почуття, волі». Непересічною є здійснена М. І. Демковим у царині дитячої психології об'ємна палітра онтогенетичного розвитку; в царині педагогічної психології – сутнісна характеристика як засвоєння знань дитиною, так і становлення особистості у процесі учіння. Актуалізована ним проблема попередження деструкції гармонійного розвитку й однобічності особистісного розвитку дає змогу оптимізувати екологічність особистісного становлення у шкільному середовищі. З'ясовані вченим стильові характеристики діяльності педагога у системі взаємодії «вчитель – учень» спрямовані на розвиток фасилітативної взаємодії в освітньому просторі. Прикметно, що М. І. Демков обстоює постулат внутрішньої детермінації навчальної діяльності.

Концептуальне бачення М. І. Демковим проблеми «духу навчання» як органічної єдності особистісної та суспільної детермінації дає можливість з'ясувати вплив мега-системи – суспільної, а також макросистеми – шкільного соціуму на ефективність її перебігу. Принципово важливим є розкриття М. І. Демковим домінантності стрижневого чинника «духу навчання» – особистості вчителя як констеляції високоморальності та високоосвіченості, а також окреслений ним абрис еталонного образу вчителя. Екстраполяція проблеми «духу навчання» у сучасний освітній простір сприятиме екологічності систем «учень – учитель» та «учень – шкільне середовище».

Перспектива подальшого дослідження передбачає теоретико-методологічний аналіз концептуальних парадигм, що складають сутність психологічної системи М. І. Демкова.

### Література

- Белкіна Н. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди М. І. Демкова (1859–1939): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Ніжин, 1998. 22 с.
- Демков М. И. (а). О гармоническом развитии. *Педагогический еженедельник*. Издание журнала «Гимназия». 1894. № 27. С. 209–212.
- Демков М. И. (б). О гармоническом развитии. *Педагогический еженедельник*. Издание журнала «Гимназия». 1894. № 28. С. 217–220.
- Демков М. И. (в). О гармоническом развитии. *Педагогический еженедельник*. Издание журнала «Гимназия». 1894. № 29. С. 225–227.
- Демков М. И. О самостоятельных занятиях учащихся (к вопросу о воспитании воли). *Гимназия*. 1889. № 11. С. 600–613.
- Демков М. И. О ходе урока и духе обучения. *Педагогический сборник*. 1893. № 8. С. 141–156.
- Дригус М. Т. Проблеми виховання волі у творчій спадщині М. І. Демкова. *Філософія, соціологія, психологія: Збірник наукових праць*. Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2006. Вип. 11–12. С. 92–97.
- Дригус М. Т. Психолого-педагогічна система виховання у творчій спадщині М. І. Демкова. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка*. Київ, 2004. Т. VI. Вип. 4. С. 106–111.

- Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
- Олесницький М. Курс педагогтики. Киев, 1887. Вып. 2. 427 с.
- Педагогическая энциклопедия. Москва, 1929. Т. 1. 1158 с.
- Психологічна спадщина К. Д. Ушинського / За ред. С. Г. Костюка. Київ, 1963. 234 с.
- Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній філософії, психології і педагогіці: посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 872 с.
- Рождественський Ю. Т. Психологія в Україні XVII – початку XIX ст. (спроба реконструкції та систематизації академічної спадщини). Умань : ПП Жовтий, 2012. 252 с.
- Самоплавська Т. О. Демков Михайло Іванович. *Українська педагогіка в персоналіях*: у 2 кн. / За ред. О. В. Сухомлинської. Кн. 2. XX століття. Київ : Либідь, 2005. С. 129–135.
- Становлення психологічної думки в Україні: провідні ідеї та історія розвитку: колективна монографія / В. В. Турбан, Л. З. Сердюк, Ю. Т. Рождественський [та ін.]; за ред. В. В. Турбан. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 306 с.
- Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. / За ред. О. В. Сухомлинської. Кн. 1. IX–XIX століття. Київ : Либідь, 2005. 624 с.
- Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. / За ред. О. В. Сухомлинської. Кн. 2. XX століття. Київ : Либідь, 2005. 552 с.
- Філософська думка в Україні: бібліографічний словник / Авт. кол.: В. С. Горський, М. Л. Ткачук, В. М. Нічик та ін. Київ : Вид-во «Пульсари», 2002. 244 с.
- Saugstad, P. (2001). *Psykologins Historia. En introduktion i modern psykologi*. Stockholm : Natur & Kultur.
- Saugstad, P. (2009). *Psykologiens historie (revidert utg.)*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Saugstad, P. (2018). *A History of Modern Psychology*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi:10.1017/9781316272442>.

## References

- Bielkina, N. I. (1998). Osvitnia diialnist i pedahohichni pohliady M. I. Demkova (1859–1939) [Educational activity and pedagogical views of M. Demkov (1859–1939)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Nizhyn [in Ukrainian].
- Demkov, M. I. (1894a). O garmonicheskom razvitii [On harmonious development]. *Pedagogicheskij ezhenedel'nik. Izdanie zhurnala «Gimnazija» – Publication of the journal «Gimnazia»*, 27, 209–212 [in Russian].

- Demkov, M. I. (1894b). O garmonicheskom razvitii [On harmonious development]. *Pedagogicheskij ezhenedel'nik. Izdanie zhurnala «Gimnazija»* – Publication of the journal «Gimnazia», 28, 217–220 [in Russian].
- Demkov, M. I. (1894c). O garmonicheskom razvitii [On harmonious development]. *Pedagogicheskij ezhenedel'nik. Izdanie zhurnala «Gimnazija»* – Publication of the journal «Gimnazia», 29, 225–227 [in Russian].
- Demkov, M. I. (1889). O samostojatel'nykh zanjatijah uchashchihsja (k voprosu o vospitanii voli) [On independent work of pupils (to the question of will development)]. *Gimnazija – Gimnazia*, 11, 600–613 [in Russian].
- Demkov, M. I. (1893). O hode uroka i duhe obuchenija [On the class-work course and the spirit of learning]. *Pedagogicheskij sbornik – Pedagogical collection*, 8, 141–156 [in Russian].
- Dryhus, M. T. (2006). Problemy vykhovannia voli u tvorchii spadshchyni M. I. Demkova [The issue of will development in the creative heritage of M. I. Demkov]. *Filosofii, sotsiologhiia, psykhologhiia: Zbirnyk naukovykh prats – Philosophy, sociology, psychology : Collection of scientific works*, 11–12, 92–97. Ivano-Frankivsk : VDV TsIT [in Ukrainian].
- Dryhus, M. T. (2004). Psykholoho-pedahohichna systema vykhovannia u tvorchii spadshchyni M. I. Demkova [The psychological-pedagogical system of education in the creative heritage of M. I. Demkov]. S. D. Maksymenko (Eds.). *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologhii – Problems of general and pedagogical psychology: Collection of research papers of G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy Of Pedagogical Sciences of Ukraine*, VI, Issue 4, 106–111. Kyiv [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti [Genesis of personal realization]*. Kyiv : Vydavnytstvo TOV «KMM» [in Ukrainian].
- Olesnickij, M. (1887). *Kurs pedagogiki [Lectures on pedagogy]*. (Issue 2). Kiev [in Russian].
- Pedagogicheskaja jentsiklopedija [Pedagogical Encyclopaedia]*. (1929). (Vol. 1). Moskva [in Russian].
- Kostiuk, S. H. (Eds.) (1963). *Psykhologhichna spadshchyna K. D. Ushynskoho [The psychological heritage of K. D. Ushynskyyi]*. Kyiv : Radianska shkola [in Ukrainian].
- Rybalka, V. V. (2015). *Teorii osobystosti u vitchyznianiі filosofii, psykhologhii i pedahohitsi [Theories of a personality in the national philosophy, psychology and pedagogy]*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Rozhdestvenskyi, Yu. T. (2012). *Psykhologhiia v Ukraini XVII – pochatku XIX st. (sproba rekonstruktsii ta systematyzatsii akademichnoi spad-*

- shchyny) [*Psychology in Ukraine in the XVII – early XIX century (an attempt to reconstruction and systematization of the academic heritage)*]. Uman : PP Zhovtyi [in Ukrainian].
- Samoplavska, T. O. (2005). Demkov Mykhailo Ivanovych [Demkov Mykhailo Ivanovych]. O. V. Sukhomlynska (Ed.). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh – Ukrainian pedagogy in personalities* (Vol. 2: XX century, pp. 129–135). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Turban, V. V., Serdiuk, L. Z., Rozhdestvenskyi, Yu. T., Lettsev, V. M., Bilokon, I. V., Melnyk, O. A. et al. (2014). *Stanovlennia psykholohichnoi dumky v Ukraini: providni idei ta istoriia rozvytku [Formation of psychological thought in Ukraine: leading ideas and history of development]*. Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (Ed.) (2005a). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh [Ukrainian pedagogy in personalities]* (Vol. 1: IX–XIX centuries). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Sukhomlynska, O. V. (Ed.) (2005b). *Ukrainska pedahohika v personaliiakh [Ukrainian pedagogy in personalities]* (Vol. 2: XX century). Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Horskyi, V. S., Tkachuk, M. L., Nychyk, V. M., Bilodid, V. D., Stratii, Ya. M., Lysyi, I. Ya. et al. (2002). *Filosofska dumka v Ukraini [Philosophical thought in Ukraine]*. Kyiv : Vyd-vo «Pulsary» [in Ukrainian].
- Saugstad, P. (2001). *Psykologins Historia. En introduktion i modern psykologi*. Stockholm : Natur & Kultur.
- Saugstad, P. (2009). *Psykologiens historie* (revidert utg.). Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Saugstad, P. (2018). *A History of Modern Psychology*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi:10.1017/9781316272442>.

**Другус Марія. Концептуальні парадигми психологічної системи М. І. Демкова**

**АНОТАЦІЯ**

У статті представлено результати дослідження концептуальних парадигм психологічної системи М. І. Демкова. Здійснено теоретико-методологічний аналіз психологічної системи М. І. Демкова у контексті концептуальних парадигм гармонійного розвитку особистості та «духу навчання» в освітньому просторі. Репрезентовано реконструкцію концепції гармонійного розвитку особистості М. І. Демкова. Розкрито концептуальне бачення ученим сучасності гармонійного розвитку, його архітектоніки. Висвітлено квінтесенцію гармонійного розвитку як «суворо пропорційного формування розуму, виховання почуття і волі». Акцентовано на баченні М. І. Демковим виховуючого навчання як



чинника гармонійного розвитку дитячої особистості. Констатовано, що М. І. Демков у царині дитячої психології дав об'ємну палітру онтогенетичного розвитку; в царині педагогічної психології він органічно розкрив сутнісні характеристики не лише засвоєння знань дитиною, а й становлення особистості у процесі учіння. Актуалізовано проблему попередження деструкції гармонійного розвитку й однобічності особистісного розвитку. З'ясовано стильові характеристики діяльності педагога у системі взаємодії «вчитель – учень», спрямовані на розвиток фасилітативної взаємодії. Акцентовано на тому, що М. І. Демков обстоював постулат внутрішньої детермінації навчальної діяльності.

Висвітлено концептуальне бачення М. І. Демковим проблеми «духу навчання» як органічної єдності особистісної та суспільної детермінації. З'ясовано вплив мегасистеми – суспільної, а також макросистеми – шкільного соціуму. Розкрито домінантність, за М. І. Демковим, стрижневого чинника «духу навчання» – особистості вчителя як констеляції високоморальності та високоосвіченості. Зафіксовано введення М. І. Демковим концептів – «морально-виховний елемент», «морально-виховне» у характеристику навчальної діяльності. Розкрито окреслений М. І. Демковим абрис еталонного образу вчителя. Виокремлено смислові й сенсовірні спектри квінтесенції підходу М. І. Демкова у парадигмі «духу навчання». Здійснено екстраполяцію проблеми «духу навчання» у сучасний освітній простір.

**Ключові слова:** виховання, гармонійний розвиток, детермінація, особистість, психологічна система, чинники.

### **Дригус Марія. Концептуальные парадигмы психологической системы М. И. Демкова**

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье представлены результаты исследования концептуальных парадигм психологической системы М. И. Демкова. Осуществлен теоретико-методологический анализ психологической системы М. И. Демкова в контексте концептуальных парадигм гармонического развития личности и «духа обучения» в образовательном пространстве. Репрезентирована реконструкция концепции гармонического развития личности, созданной М. И. Демковым. Раскрыто концептуальное видение ученым сущности гармонического развития, его архитектоники, освещена квинтэссенция гармонического развития как «строго пропорционального формирования разума, воспитания чувства и воли». Акцен-



тировано видение М. И. Демковым воспитывающего обучения как фактора гармонического развития детской личности. Констатировано, что М. И. Демков в сфере детской психологии дал объемную палитру онтогенетического развития; в сфере педагогической психологии он органически раскрыл содержательные характеристики не только усвоения знаний ребенком, но и его личностное становление в процессе учения. Актуализирована проблема упреждения деструкции гармонического развития и односторонности личностного развития. Установлены стилевые характеристики деятельности педагога в системе взаимодействия «учитель – ученик» с целью развития фасилитативного взаимодействия. Акцентировано на том, что для М. И. Демкова доминантной является внутренняя детерминация учебной деятельности.

Раскрыто концептуальное видение М. И. Демковым проблемы «духа обучения» как органического единства личностной и общественной детерминации. Установлено влияние мегасистемы – общественной, а также макросистемы – школьного социума. По М. И. Демкову, стержневой фактор «духа обучения» – личность учителя как констелляция высокоморальности и высокообразованности. Зафиксировано введение М. И. Демковым концептов – «морально-воспитательный элемент», «морально-воспитательное» в характеристику учебной деятельности. Раскрыт очерченный М. И. Демковым абрис эталонного образа учителя. Выделены содержательные и смыслообразующие спектры квинтэссенции подхода М. И. Демкова в парадигме «дух обучения». Осуществлена экстраполяция проблемы «духа обучения» в современное образовательное пространство.

**Ключевые слова:** воспитание, гармоническое развитие, детерминация, личность, психологическая система, факторы.

## Nature of Social Intelligence of the Personality and its Basic Functions

### Природа соціального інтелекту особистості та його базові функції

**Eduard Ivashkevych**  
Doctor in Psychology,  
Professor

**Едуард Івашкевич**  
доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [ivashkevych.e@gmail.com](mailto:ivashkevych.e@gmail.com)

[orcid.org/0000-0003-0376-4615](https://orcid.org/0000-0003-0376-4615)

Researcher ID: V-8872-2018

*Rivne State University of the  
Humanities, Rivne, Ukraine  
12, Stepana Bandery str.,  
Rivne, 33000*

*Рівненський державний  
гуманітарний університет,  
м. Рівне, Україна  
вул. Степана Бандери, 12,  
м. Рівне, Україна, 33000*

**Liana Onufrieva**  
Ph. D. in Psychology, Assistant  
Professor, Professor of the  
Department of General and  
Applied Psychology, Head  
of the Department of General  
and Applied Psychology

**Ліана Онуфрієва**  
кандидат психологічних наук,  
доцент, професор кафедри,  
завідувач кафедри загальної  
та практичної психології

E-mail: [kpnu\\_lab\\_ps@ukr.net](mailto:kpnu_lab_ps@ukr.net)

[orcid.org/0000-0003-2442-4601](https://orcid.org/0000-0003-2442-4601)

Researcher ID: R-5598-2018

*Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine  
61, Ohienka street,  
Kamianets-Podilskyi,  
Khmelnyskyi region, 32300*

*Кам'янець-Подільський  
національний університет імені  
Івана Огієнка, м. Кам'янець-  
Подільський, Україна  
вул. Огієнка, 61,  
м. Кам'янець-Подільський,  
Хмельницька обл., 32300*

*Original manuscript received February 23, 2019*

*Revised manuscript accepted March 19, 2019*

The author's contribution: E. Ivashkevych – 50% , L. Onufriieva – 50% .  
Авторський внесок: Е. Івашкевич – 50% , Л. Онуфрієва – 50% .

## **ABSTRACT**

*In the article it was shown that social intelligence in psychology is considered as the ability of a person to understand correctly his / her own behavior and the behavior of other people in the society. This ability is very necessary for a person to have an effective interpersonal interaction and successful social adaptation. Social intelligence implements the functioning of cognitive processes associated with the reflection of a person as a partner in the processes of communication and activities. The main function of social intelligence is to predict the behavior of others.*

*It is emphasized that each type of intelligence contains certain abilities of the personality to perform a certain type of the activities. In this case, for example, «linguistic intelligence» is referred to as «intelligence» by the authors, because it is a complex of integral education, which includes separate abilities to perform a certain type of the activity, and if we talk about a specialist in this sphere of the activity, his / her competences, we remind about the structure of the professional competence of the person. Thus, guided by the narrow sense of understanding the word «intelligence», we distinguish: social intelligence; technical intelligence; artistic intelligence; information intelligence.*

*Thus, the functions of social intelligence of the person are the understanding of other people, adaptation to the requirements of the society, knowledge of the behavior of social subjects, cognitive and behavioral functions, functions of understanding the actions of other people and their influence on them, understanding themselves and modeling behavior in accordance with their needs, goals and abilities, the ability to express spontaneous judgments about other people, to predict the behavior of other people, the functions of adapting to life situations, solving practical problems and situations of everyday life, function of social adaptation, functions to solve problems at the subject-subjective level, self-organization of intelligence, socialization in the society, internalization of social norms and rules, the choice of corresponding reaction in interpersonal interaction, as well as the function of «ensuring adaptability in conditions that constantly predict the formation of a program of successful interpersonal interaction», «planning and forecasting of inter-*

*personal events of the social environment», «motivational function», «the function of social competence», «self-development», «self-cognition» and «self-studying». All these functions can be combined with such generalized functions as cognitive-evaluative, communicative-value, and reflexive correction. At various stages of the performance of the leading function is one of the functions of social intelligence. In particular, the cognitive-evaluative function prevails at the initial stage, while the other two functions create positive conditions for the implementation of the first one. Achieving the goals of cognitive activity to a large extent provide a communicative and valuable function. The reflexive correction function is essentially aimed at actualizing the strengths and qualities compensating for weak and ineffective features and actions. Such functions of social intelligence of the person are manifested in their subordination and interconnection.*

**Key words:** *social intelligence, technical intelligence, artistic intelligence, informational intelligence, functions of social intelligence, reflexive and correction function, prognostic function, cognitive-evaluative function, communicative-valuable function.*

## Вступ

Деякі дослідники, зокрема Р. Торндайк (Торндайк, 1920), визнали багатовимірну природу соціального інтелекту. Однак в емпіричних дослідженнях соціального інтелекту увага, передусім, приділялася когнітивним аспектам соціального інтелекту, зокрема таким, як соціальне сприймання (Михальчук, 2004; Онуфрієва, 2013). Для того, щоб визначити інші когнітивні характеристики соціального інтелекту, вчені покладалися, як правило, на результати вербальних вимірювальних процедур. Оцінка ж конативних аспектів, пов'язаних із соціальним інтелектом, також здійснювалася з використанням вербальних психодіагностичних методів (наприклад, самозвіту).

У 1980-х рр. М. Форд і М. Тісак (Форд & Тісак, 1983) зазначали, що для опису та характеристики соціального інтелекту в науковій літературі, як правило, використовуються один із трьох критеріїв: 1) здатність до декодування соціальної інформації; 2) ефективність або адаптивність соціальної поведінки (ілюстративні суб'єкт-суб'єктні кон-

структури, так би мовити, поведінковими результатами, для експлікації яких потрібні, передусім, соціально-когнітивні навички); 3) будь-яка соціальна навичка, яку можна виміряти.

Дослідження М. Форда й М. Тісака (Форд & Тісак, 1983) також були спрямовані на визначення характеристик конативної складової соціального інтелекту, що відрізняє його від академічного. У дослідження цих учених було залучено понад 600 студентів вищої школи, у яких вимірювався рівень розвитку соціального інтелекту, а також самооцінка, соціальна компетентність, оцінка студентів із боку однолітків і вчителів тощо. У дослідженнях М. Форда й М. Тісака (Форд & Тісак, 1983) також було використано тест Х. Хогана, що визначає рівень емпатії особистості, а також рівень розвитку соціальних здатностей, вербальних і математичних здібностей тощо. Вимірювання академічного та соціального інтелекту були зорієнтовані на виявлення рівня значущості окремих чинників. У результаті проведення емпіричних досліджень М. Форд і М. Тісак (Форд & Тісак, 1983) зробили статистично значущий висновок, що оцінку соціальної компетентності та рівень емпатії особистості набагато легше діагностувати у процесі проведення бесіди з респондентами, ніж під час тестування вербальних і математичних здібностей. Так, М. Форд і М. Тісак (Форд & Тісак, 1983) припустили, що різниця між їхніми висновками і результатами досліджень, проведених Д. Кітінгом (Кітінг, 1978), має місце внаслідок того, що вони оцінювали, насамперед, конативну, а не когнітивну складову соціального інтелекту.

В емпіричних дослідженнях із метою визначення рівня розвитку соціального інтелекту П. Балтес (Балтес, 1987) застосував авторський «Тест критичної оцінки ситуативної поведінки», а також «Тест визначення рівня розвитку міжособистісної компетентності». Використавши процедуру факторного аналізу, вчений підтвердив припущення щодо зближення або розрізнення конвергентної або

дискримінантної валідності результатів, отриманих під час вимірювання соціального інтелекту та IQ особистості. Отже, П. Балтес зробив висновок, що конативна складова соціального інтелекту буде більш очевидною в показниках за тестами академічного інтелекту, ніж за умови оцінки вербальної складової соціального інтелекту.

У дослідженнях Л. Брауна і Р. Ентоні (Браун & Ентоні, 1990) доведено, що моделі соціального й академічного інтелекту – досить різні, але потенційно взаємопов'язані одна з одною. В емпіричних дослідженнях Л. Браун і Р. Ентоні аналізувалися самооцінка й експертна оцінка студентів, на основі чого було зроблено висновки щодо особистісних і поведінкових параметрів соціального інтелекту. За допомогою кластерного аналізу вчені визначили, що в структурі соціального інтелекту старшокласників можна виокремити три базові складові: академічний компонент, компонент зовнішньої оцінки і компонент самооцінки. При цьому дослідники дійшли висновку, що рівень розвитку соціального інтелекту може й не залежати від рівня розвитку академічного компонента. До того ж, розуміння особливостей побудови соціального інтелекту значно відрізняється від власне оцінки соціальних навичок. Учені також виявили, що найкращі результати метод обчислення середнього бала мав у випадку аналізу результатів за самооцінкою та за експертною оцінкою поведінкових аспектів соціального інтелекту, які припускають взаємозв'язок соціальних навичок і поведінки дитини в школі.

**Мета статті** – визначити базові характеристики соціального інтелекту особистості та з їх урахуванням виокремити функції соціального інтелекту.

### **Завдання статті**

1. Описати здібності соціального інтелекту в структурі інтелектуальної сфери особистості.
2. Розглянути поняття «інтелект» у широкому та вузькому значеннях.

3. Схарактеризувати соціальний інтелект як структуру, що вміщує певні здібності особистості до виконання певного виду діяльності.

4. Виокремити основні функції соціального інтелекту.

### Методи та методики дослідження

У роботі використано такі *методи*: категоріальний метод, структурно-функціональний метод, аналіз, систематизація, моделювання, узагальнення.

### Результати та дискусії

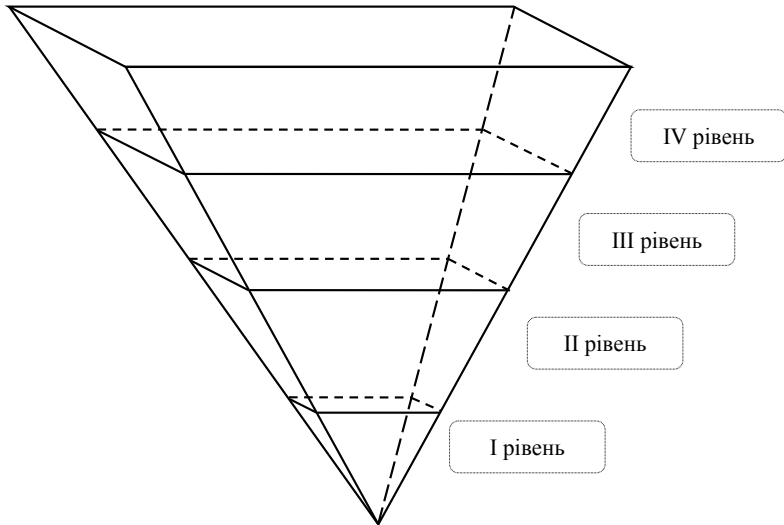
Як правило, здібності соціального інтелекту вчені описували в структурі «загального» інтелекту або інтелектуальної сфери особистості. Серед моделей інтелекту найяскравіше представлені моделі інтелекту, запропоновані Дж. Гілфордом (Гілфорд, 1956), В. М. Дружиніним (Дружинін, 1998), Л. В. Засекіною (Засекіна, 2010), Г. Олпорт (Олпорт, 1954), М. Л. Смульсон (Смульсон, 2003), Р. Торндайком (Торндайк, 1920), М. О. Холодною (Холодна, 2002) та ін.

Ми розглядаємо поняття «інтелект» у широкому та вузькому смислах слова. Якщо ми говоримо про широкий сенс інтелекту, йдеться лише про один-єдиний інтелект, про інтелектуальну сферу особистості тощо. У такому розумінні *інтелект особистості* можна описати як ієрархічну систему, що має декілька *рівнів* (рис. 1).

*Перший рівень* – рівень функціонування когніцій, до яких психологи відносять основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, які, в свою чергу, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення та уяву, мову і мовлення (Засекіна, 2010; Михальчук, 2004; Смульсон, 2003 та ін.).

*Другий рівень інтелекту* – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні – інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелекту-

альні стратегії та уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший і другий рівні інтелекту, на нашу думку, цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність.



- I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення);
- II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії й уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли);
- III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні;
- IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості).

**Рис. 1.** Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту в широкому сенсі слова)

*Третій рівень інтелекту* ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна



діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок і вмій.

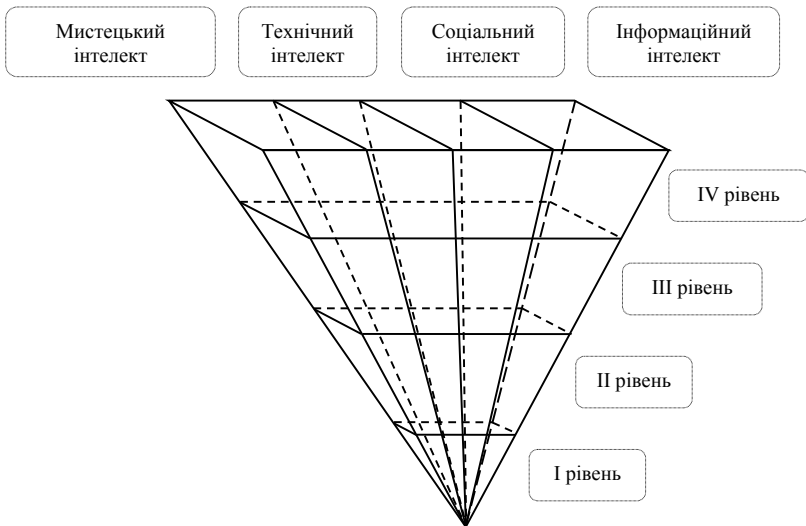
Наступний, *четвертий, рівень* – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості. Саме завдяки цьому четвертому рівню інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише з різними об'єктами й іншими людьми, а й зі світом загалом, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу.

Якщо йдеться про інтелект у вузькому розумінні цього слова, то ми спираємось, передусім, на модель інтелекту Г. Гарднера (Гарднер, 1983), який в останніх своїх роботах виокремлює сім видів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний та внутрішньо-особистісний. Подібні моделі інтелекту виокремлені Г. О. Баллом і В. О. Медінцевим (Балл & Медінцев, 2011), Н. Кентор і Дж. Кілстромом (Кілстром & Кентор, 2011). Зокрема, в теоріях Г. О. Балла та В. О. Медінцева (Балл & Медінцев, 2011), Н. Кентор і Дж. Кілстрома (Кілстром & Кентор, 2011) виокремлено технічний інтелект. Також Н. Кентор і Дж. Кілстром (Кілстром & Кентор, 2011) виокремлюють поетичний і художній інтелект, Г. О. Балл і В. О. Медінцев (Балл & Медінцев, 2011) – естетичний інтелект тощо. В основу всіх цих моделей було покладено особливості класифікації здібностей, які автори, як правило, відносять до певних синтезуючих чинників (наприклад, чинник, що визначає здібність людини оперувати кількісними відношеннями, чинник, що детермінує здібність до якісного аналізу та формування категорій і класифікацій, тощо).

Тобто, кожен вид інтелекту вміщує певні *здібності особистості до виконання певного виду діяльності*. При цьому, наприклад, «лінгвістичний інтелект» автори називають саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, що включає окремі здібності до виконання

певного виду діяльності, а якщо ми говоримо про фахівця цієї сфери діяльності – і компетентності, що, в свою чергу, входять до структури професійної компетентності особистості.

Отже, керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», ми виокремлюємо: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо (рис. 2).



- I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення);
- II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії й уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли);
- III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні;
- IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості).

**Рис. 2.** Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту у вузькому сенсі слова)

*Технічний інтелект* подається в психології як своєрідна система розумових навичок, що дають змогу особистості успішно оволодівати технічними дисциплінами. Результати дослідження студентів технічних і гуманітарних закладів вищої освіти продемонстрували, що базою, на якій формується технічний інтелект, є вміння оперувати просторовими образами, вміння будувати просторові схеми, здатність переводити об'ємне зображення в плоске.

Крім цього, в науковій літературі наголошується, що з формуванням технічного інтелекту тісно пов'язані такі логічні операції, як: здатність визначати категорію, до якої належить поняття, здатність виокремлювати клас об'єкта, вміння визначати суттєву ознаку предмета. Отже, оволодіння логікою, мовою, здатність будувати судження є не додатковою передумовою щодо формування технічного інтелекту, а необхідною умовою його становлення. Природа інтелекту загалом є такою, що далекі за своєю професійною приналежністю розумові навички визначаються певним загальним чинником і розвиваються, формуються лише у системі, як, наприклад, успішне оволодіння математичними операціями. Більше того, однією з ознак сформованості певного виду інтелекту є координованість, узгодженість розвитку різних розумових навичок. Для першої стадії розвитку характерним є послідовний розвиток розумових функцій, послідовна поява однієї навички на базі іншої.

Наприклад, спочатку в дітей розвиваються довготривала пам'ять і увага, а потім починає поліпшуватися логічне мислення. Для інтелекту дорослого характерний одночасний розвиток цілих блоків розумових здібностей. Тому вузькоспеціалізований розвиток тільки одного типу здібностей, що повторює більш ранній спосіб формування інтелекту, може завдати шкоди становленню інтелекту дорослого.

За результатами психологічних досліджень можна виокремити ті якості, що найтісніше пов'язані з успішним формуванням технічного інтелекту. Це – просторові функ-

ції інтелекту, логічні операції, володіння абстрактною, математичною логікою, вміння представити предмет не у звичному ракурсі, виділити певну часткову площину з об'ємного зображення.

До *мистецького інтелекту* ми відносимо здібності, які багатьма авторами були віднесені до лінгвістичного, поетичного, художнього, танцювального, естетичного інтелекту, адже вважаємо їх здібностями однієї смислової групи. Рівень розвитку мистецького інтелекту неабияким чином визначають такі якісні особливості мислення, як поетичність і образність. Суб'єкти з високим рівнем розвитку мистецького інтелекту вирізняються прагненням до нового і незвіданого, відсутністю страху ризику.

*Інформаційний інтелект*, на нашу думку, пов'язаний із розвитком здібностей до роботи в складному інформаційному суспільстві, до розуміння інформаційних систем і мереж, прогнозування їх подальшого розвитку та функціонування тощо. Якщо розглядати інформаційні системи як комунікаційну систему, що забезпечує збирання, пошук, обробку та пересилання інформації, то інформаційний інтелект завдяки сукупності здібностей, які входять до його складу, забезпечує обслуговування інформаційних систем. Такими здібностями, передусім, є: здібності, спрямовані на оцінку ситуації (розв'язання задач на розпізнавання образів); здібності, спрямовані на перетворення опису ситуації (розв'язання розрахункових задач, задач на моделювання); здібності, спрямовані на прийняття рішень (у тому числі – й оптимізаційних).

Теоретичне уявлення щодо *соціального інтелекту* дорослої людини, його структури тощо повинно моделюватися таким чином, ніби сама по собі інтелектуальна діяльність не залежатиме від особливостей мозкової діяльності особистості, її нервової системи та фізіологічних відмінностей організму, з одного боку, і впливу на людину чинників мікро- і макросоціального оточення – з іншого. Це не означає, що функціонування соціального інтелекту

не залежить від зовнішніх впливів. Навпаки, і стан мозкової активності, й сформованість когніцій, і вміння людини управляти власною метакогнітивною діяльністю, і соціальні чинники (зокрема, чинники навчання та виховання, розвитку тощо) впливають на соціальний інтелект, його функціонування у кожного окремого індивіда. Проте продукти соціального інтелекту, результати його функціонування тощо, породжені інтелектуальною діяльністю, не повинні пояснюватися, передусім, фізіологічними причинами і соціальними впливами. Тому ми приймаємо позицію когнітивістів (Л. В. Засекіна (Засекіна, 2010), М. О. Холодна (Холодна, 2002)), згідно з якою необхідною і достатньою логікою для пояснення продуктів інтелектуальної активності може бути, насамперед, логіка професійної діяльності. У такому випадку соціальні репрезентації, що виникають на рівні соціального інтелекту, можна цілком природно тлумачити як результати інтелектуальної діяльності, здійснюваної людиною певної професії. Тому людина, зорієнтована на виконання певного типу професії (професії за типом Людина – Людина, Людина – Техніка, Техніка – Техніка), у якій розвинуті окремі (лінгвістичні, музичні, математичні тощо) здібності, визначально матиме кращий рівень сформованості певного інтелекту, виокремленого в теорії Г. Гарднера (Гарднер, 1983), зокрема, лінгвістичного, поетичного, музичного, технічного тощо.

Отже, функціями соціального інтелекту особистості є розуміння інших людей, пристосування до вимог суспільства, пізнання поведінки соціальних об'єктів, когнітивні та поведінкові функції, функції розуміння дій інших людей і вплив на них, розуміння себе і моделювання поведінки відповідно до своїх потреб, цілей і здібностей, здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей, прогнозувати поведінку інших людей, функції пристосування до життєвих ситуацій, розв'язання практичних завдань і ситуацій повсякденного життя, функція соціальної адаптації, функції розв'язання завдань на суб'єкт-суб'єктному рівні, функ-

ції самоорганізації інтелекту, соціалізації в суспільстві, інтеріоризації соціальних норм і правил, вибір відповідної реакції у міжособистісній взаємодії, а також функції «забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються», «формування програми успішної міжособистісної взаємодії», «планування та прогнозування міжособистісних подій соціального середовища», «мотиваційна функція», «функція становлення соціальної компетентності», «саморозвиток», «самопізнання» та «самонавчання» тощо. Усі ці функції можна об'єднати такими узагальненими функціями, як пізнавально-оцінною, комунікативно-ціннісною і рефлексивно-корекційною. На різних етапах виконання діяльності провідною стає одна з функцій соціального інтелекту. Зокрема, пізнавально-оцінна функція переважає на початковому етапі, а інші дві функції створюють позитивні умови для реалізації першої. Досягнення цілей пізнавальної діяльності великою мірою забезпечує комунікативно-ціннісна функція. Рефлексивно-корекційна функція за своєю суттю спрямована на актуалізацію сильних сторін і якостей та компенсацію слабких і неефективних рис і дій. Виокремлені функції соціального інтелекту особистості виявляються в їх супідрядності й взаємозв'язку.

Подібно до проаналізованих нами функцій пропонує базові функції соціального інтелекту М. О. Лукичова (Лукичова, 2004). Погоджуючись зі змістом описаних вище функцій, авторка виокремлює пізнавальну, комунікативну й оцінну функції соціального інтелекту в процесі здійснення спілкування та міжособистісної взаємодії.

Пізнавальна функція полягає у наголошенні на індивідуальних можливостях для досягнення результатів власної діяльності, у визначенні змісту міжособистісної взаємодії, зумовленої процесом соціалізації. Соціальний інтелект забезпечує обробку інформації, необхідної для прогнозування результатів діяльності. З одного боку, людина, отримуючи інформацію щодо характеру діяльності, враховує, аналізує особистісні особливості інших людей.

З іншого боку, в процесі обробки отриманої з соціуму інформації відбувається формулювання суджень особистості щодо значення про те, що саме відбувається, якою є мета пізнавальної діяльності, її результат, до якого слід прагнути. І в тому, і в іншому випадку на першому плані ампліфікуються прояви мисленнєвої активності, пов'язаної з розумінням об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Реалізація комунікативної функції соціального інтелекту через розуміння об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії дає змогу отримати досить достовірну інформацію про соціальне середовище, а також здійснити зворотний зв'язок у формі ціннісних уявлень про неї. Оцінювальна функція соціального інтелекту, в нашому розумінні, знаходить своє відображення в самопізнанні й усвідомленні переваг і недоліків пізнавальної діяльності, міжособистісного спілкування, що забезпечує внесення змін у процес соціальної взаємодії з іншими людьми. Така функція дозволяє не просто оцінювати навколишню дійсність, а й коригувати взаємодію із соціальним середовищем завдяки розумінню як об'єктно-предметного, так і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Виокремлені в науковій царині пізнавальна, комунікативна й оцінна функції соціального інтелекту не існують ізольовано, вони взаємопов'язані та взаємозумовлені, відображають специфіку прояву соціального інтелекту завдяки розумінню людиною різних аспектів ситуації міжособистісної взаємодії (об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного тощо).

Найповніше в змістовому сенсі кожен із компонентів у представленій структурі соціального інтелекту особистості розкривається через домінуючі функції. Узагальнивши та проаналізувавши наявні в психологічній літературі уявлення щодо ролі соціального інтелекту, які ґрунтуються на змістових компонентах соціального інтелекту, а також

ураховуючи його значущість у професійній діяльності, науковці виокремлюють такі функції соціального інтелекту: адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвитку ситуації професійної взаємодії з урахуванням плинного контексту; емоційне осягнення особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії; актуалізація особистісних психічних ресурсів; адаптація особистості до постійно змінюваних соціальних умов і контекстів професійної взаємодії; розвиток фахівця як професіонала та як творчої особистості в міжособистісній взаємодії; комунікативна, спрямована на адекватне, докладне, глибоке тощо спілкування між суб'єктами професійної діяльності. Зазначені функції не лише детермінуються запропонованою структурою соціального інтелекту, а й обґрунтовано її підтверджують. При цьому слід підкреслити, що всі функції вирізняються особливим аспектом, що наголошує на їх дотичності певним специфічним вимогам професійної діяльності. Загалом взаємозумовленість окреслених функцій відображує провідну роль усіх складових соціального інтелекту особистості.

На думку І. Ф. Баширова (Баширов, 2003), існує сім базових функцій соціального інтелекту:

1) адаптативна, що передбачає адаптивність і адекватність, моделювання програм і планів успішної діяльності та взаємодії (В. М. Куніцина, Н. Кентор, Дж. Гілфорд, М. О'Саллівен);

2) функція адекватного розпізнавання, аналізу та прогнозування розвитку ситуації міжособистісної взаємодії з урахуванням зовнішнього мінливого соціального контексту (В. М. Куніциною виокремлено функцію планування міжособистісних подій і прогнозування їхнього розвитку; пізнавально-оцінну функцію, функцію планування й адаптативну функцію виділяли О. С. Михайлова, Н. А. Лужбіна, М. О. Холодна та ін.);

3) функція емоційного «входження» до парадигми особистісного та соціально-психологічного контексту си-



туації міжособистісної взаємодії, що виокремлюється як необхідна умова реалізації попередньої функції;

4) мотиваційна (В. М. Куніцина). Соціальний інтелект не може ефективно розвиватися поза актуалізацією мотивації саморозвитку, мотивації самовдосконалення, спрямованості особистості на досягнення соціально значущих результатів і продуктивне спілкування з людьми;

5) мобілізаційна (функція актуалізації внутрішніх психічних ресурсів особистості); при цьому соціальний інтелект є засобом ефективного розв'язання особистістю життєвих криз;

6) розвивальна функція (названа В. М. Куніциною як функція саморозвитку, самопізнання, самонавчання, М. О. Холодною – рефлексивно-корекційною функцією, Р. Стернбергом – функцією управління своєю поведінкою);

7) комунікативна (у В. М. Куніциної це – функція набуття особистістю соціальної компетентності; також ця функція імпліцитно представлена в працях Р. Торндайка, Г. Оллпорта, Дж. Гілфорда, М. О'Саллівена, Р. Стернберга, М. О. Холодної та М. О. Лукичової).

### Висновки

Аналіз наукової літератури з окресленої проблеми дав змогу виокремити такі основні *функції соціального інтелекту*: прогнозування поведінки інших людей; пізнання поведінки соціальних об'єктів; успішна міжособистісна взаємодія; комунікативна; адаптаційна; керування своєю поведінкою, поведінкова функція тощо; забезпечення продуктивних взаємовідносин індивіда і середовища; розуміння вчинків і дій людей; пізнавально-оцінна; комунікативно-ціннісна; рефлексивно-корекційна; забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих умовах соціальної діяльності та взаємодії; формування програми і планів успішної міжособистісної взаємодії в тактичному й стратегічному напрямках із метою розв'язання задач; планування плину міжособистісних подій і прогнозування їх

розвитку та функціонування; мотиваційна функція; мобілізаційна функція; саморозвиток, самопізнання, самонавчання; набуття особистістю соціальної компетентності; пристосування до вимог суспільства; когнітивна функція; здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей; розв'язання практичних завдань і ситуацій повсякденного життя; функція самоорганізації інтелекту; функція соціалізації в суспільстві; функція розв'язання завдань на суб'єкт-суб'єктному рівні; функція інтеріоризації соціальних норм і правил; функція актуалізації психічної діяльності; функція вибору відповідної реакції у міжособистісній взаємодії; функція становлення соціальної компетентності; коригувальна функція; оцінна функція.

### Література

- Балл Г. О., Медінцев В. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. *Горизонти освіти*. 2011. № 3. С. 7–14.
- Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Москва : РГБ, 2003. 153 с.
- Дружинин В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона». *Психологический журнал*. 1998. Т. 19. № 2. С. 61–71.
- Засєкіна Л. В. Профілі значення слова як функція когніції і культури. *Наук. записки Острозької академії. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острого : Вид-во нац. ун-ту «Острозька академія», 2010. С. 66–75.
- Лукичева М. А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Череповец : Череповецкий государственный университет, 2004. 153 с.
- Михальчук Н. О. Психологічні засади смислоутворення особистості. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць*. Одеса, 2004. № 7. С. 66–71.
- Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: зб. наук. праць / За ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Серія «Психологічні науки»*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 227–233.

- Смұльсон М. Л. Психология развития интеллекту. Київ : Нора-друк, 2003. 298 с.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
- Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. New York. 165 p.
- Baltes, P. B. (1987). *Theoretical propositions of life-span developmental psychology*, 23, 611–626.
- Brown, L. T., & Anthony, R. G. (1990). Continuing the search for social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 11, 463–470.
- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A future search of social intelligence. *Journal of Educational Psychology*. 75 (2), 196–207.
- Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. London : Heinemann. 178 p.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. New York : Psychol Bull, 63–99.
- Keating, D. K. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70, 218–233.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2011). Social Intelligence. Retrieved from [http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social\\_intelligence.htm](http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm).
- Onufrieva, L. A. (2017). The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect. Monograph. Rzeszów : BonusLiber. 194 s.
- Thorndike, R. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 227–235.

## References

- Ball, H. O., & Miedintsev, V. O. (2011). Osobystist yak indyvidualnyi modulus kultury i yak intehratyvna yakist osoby [Personality as the individual mode of culture and as the integrative quality of a person]. *Horyzonty osvity – Horizons of education*, 3, 7–14 [in Ukrainian].
- Bashirov, I. F. (2003). Social'nyj intellekt kak faktor uspeshnosti professional'noj dejatel'nosti voennogo psihologa [Social intelligence as a factor of the success of the professional activity of the military psychologist]. *Candidate's thesis*. Moskva : RSL [in Russian].
- Druzhinin, V. N. (1998). Intellekt i produktivnost' dejatel'nosti: model' «intellektual'nogo diapazona» [Intellect and productivity of the activity: the model of «intellectual range»]. *Psichologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 19 (2), 61–71 [in Russian].
- Zasiekina, L. V. (2010). Profili znachennia slova yak funktsiia kohnitsii i kultury [Profiles of the word meaning as a function of cognition and culture]. *Nauk. zapysky Ostrozkoi akademii. Seria «Psykhohiia i pedahohika» – Scientific notes of Ostroh Academy. Series «Psycho-*

- logy and Pedagogy*». Ostroh : Vyd-vo nats. un-tu «Ostrozka akademiia», 66–75 [in Ukrainian].
- Lukicheva, M. A. (2004). Razvitie social'nogo intellekta u studentov – budushchih pedagogov [The development of social intelligence of students – future teachers]. *Candidate's thesis*. Cherepovec : Cherepoveckij gosudarstvennyj universitet [in Russian].
- Mykhalchuk, N. O. (2004). Psykholohichni zasady smysloutvorennia osobystosti [Psychological foundations of personality making]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrajinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho: Zbirnyk naukovykh prats – Scientific Newsletter of the South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynskyyi: Collection of research papers*, 7, 66–71. Odesa [in Ukrainian].
- Onufriieva, L. A. (2013). Doslidzhennia psykholohichnykh determinant rozvytku profesiinoi samosvidomosti ta osobystisnoi zrilosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The study on the psychological determinants of the development of professional self-consciousness and personal maturity of future specialists of socio-economic professions]. S. D. Maksymenko, N. O. Yevdokymova (Eds.). *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho: zb. nauk. prats – Scientific Newsletter of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi: Collection of research papers. Series «Psychological Sciences»*, 2, 10 (91), 227–233. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
- Smulson, M. L. (2003). *Psykholohiia rozvytku intelektu [Psychology of the intelligence development]*. Kyiv : Nora-druk [in Ukrainian].
- Holodnaja, M. A. (2002). *Psihologija intelektu. Paradoksy issledovanija [The psychology of intelligence. Paradoxes of the research]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. New York. 165 p.
- Baltes, P. B. (1987). *Theoretical propositions of life-span developmental psychology*, 23, 611–626.
- Brown, L. T., & Anthony, R. G. (1990). Continuing the search for social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 11, 463–470.
- Ford, M. E., & Tisak, M. S. (1983). A future search of social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 196–207.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London : Heinemann. 178 p.
- Guilford, J. P. (1956). *The structure of intellect*. New York : Psychol Bull, 63–99.
- Keating, D. K. (1978). A search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 70, 218–233.
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2011). *Social Intelligence*. Retrieved from [http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social\\_intelligence.htm](http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm).

- Onufrieva, L. A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Rzeszów : BonusLiber.
- Thorndike, R. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 227–235.

**Івашкевич Едуард, Онуфрієва Ліана. Природа соціального інтелекту особистості та його базові функції**

**АНОТАЦІЯ**

У статті зазначено, що соціальний інтелект у психології розглядається як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві. Ця здатність є вельми необхідною людині для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов'язаних із відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Основна функція соціального інтелекту – прогнозування поведінки інших.

Наголошено, що кожен вид інтелекту вміщує певні здібності особистості до виконання певного виду діяльності. При цьому, наприклад, «лінгвістичний інтелект» автори називають саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, що включає окремі здібності до виконання певного виду діяльності, а якщо ми говоримо про фахівця цієї сфери діяльності – і компетентності, що, в свою чергу, входять до структури професійної компетентності особистості. Керуючись вузьким розумінням поняття «інтелект», у статті виокремлюються: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо.

Функціями соціального інтелекту особистості є розуміння інших людей, пристосування до вимог суспільства, пізнання поведінки соціальних об'єктів, когнітивні та поведінкові функції, функції розуміння дій інших людей і вплив на них, розуміння себе і моделювання поведінки відповідно до своїх потреб, цілей і здібностей, здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей, прогнозувати поведінку інших людей, функції пристосування до життєвих ситуацій, розв'язання практичних завдань і ситуацій повсякденного життя, функція соціальної адаптації, функції розв'язувати завдання на суб'єкт-суб'єктному рівні, функції самоорганізації інтелекту, соціалізації в суспільстві, інтеріоризації соціальних норм і правил, вибір відповідної реакції у міжособистісній взаємодії, а також функції «забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються», «формування програми успішної

міжособистісної взаємодії», «планування та прогнозування міжособистісних подій соціального середовища», «мотиваційна функція», «функція становлення соціальної компетентності», «саморозвиток», «самопізнання» та «самонавчання» тощо. Усі ці функції можна об'єднати такими узагальненими функціями, як пізнавально-оцінною, комунікативно-ціннісною і рефлексивно-корекційною. На різних етапах виконання діяльності провідною стає одна з функцій соціального інтелекту. Зокрема, пізнавально-оцінна функція переважає на початковому етапі, а інші дві функції створюють позитивні умови для реалізації першої. Досягнення цілей пізнавальної діяльності великою мірою забезпечує комунікативно-ціннісна функція. Рефлексивно-корекційна функція за своєю суттю спрямована на актуалізацію сильних сторін і якостей та компенсацію слабких і неефективних рис і дій. Зазначено, що виокремлені функції соціального інтелекту особистості виявляються в їх суспільності й взаємозв'язку.

**Ключові слова:** соціальний інтелект, технічний інтелект, мистецький інтелект, інформаційний інтелект, функції соціального інтелекту, рефлексивно-корекційна функція, прогностувальна функція, пізнавально-оцінна функція, комунікативно-ціннісна функція.

**Ивашкевич Эдуард, Онуфриева Лиана. Природа социального интеллекта личности и его базовые функции**

## **АННОТАЦИЯ**

В статье указано, что социальный интеллект в психологии рассматривается как способность человека правильно понимать свое поведение и поведение других людей в обществе. Эта способность является весьма необходимой для человека с целью осуществления эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации. Социальный интеллект реализует функционирование познавательных процессов, связанных с отражением человека как партнера по общению и деятельности. Основная функция социального интеллекта – прогнозирование поведения других.

Отмечено, что каждый вид интеллекта вмещает определенные способности личности к выполнению определенного вида деятельности. При этом, например, «лингвистический интеллект» авторы называют именно «интеллектом», ведь это – комплексное интегральное образование, включающее отдельные способности к выполнению определенного вида деятельности, а если мы говорим о специалисте данной сферы деятельности – и компетентности, которые, в свою

очередь, будут входить в структуру профессиональной компетентности личности. Руководствуясь узким пониманием понятия «интеллект», в статье выделяются: социальный интеллект; технический интеллект; художественный интеллект; информационный интеллект.

Функциями социального интеллекта личности являются понимание других людей, приспособление к требованиям общества, познание поведения социальных объектов, когнитивные и поведенческие функции, функции понимания действий других людей и влияние на них, понимания себя и моделирования поведения в соответствии со своими потребностями, целями и способностями, способность выражать спонтанные суждения о других людях, прогнозировать поведение других людей, функции приспособления к жизненным ситуациям, решения практических задач и ситуаций повседневной жизни, функция социальной адаптации, функции решать задачи на субъект-субъектному уровне, функции самоорганизации интеллекта, социализации в обществе, интериоризации социальных норм и правил, выбор соответствующей реакции в межличностном взаимодействии, а также функции «обеспечение адаптивности в постоянно изменяющихся условиях», «формирование программы успешного межличностного взаимодействия», «планирование и прогнозирование межличностных событий социальной среды», «мотивационная функция», «функция становления социальной компетентности», «саморазвитие», «самопознание» и «самообучение». Все эти функции можно объединить такими обобщенными функциями, как познавательно-оценочная, коммуникативно-ценностная и рефлексивно-коррекционная. На разных этапах выполнения деятельности ведущей становится одна из функций социального интеллекта. В частности, познавательно-оценочная функция преобладает на начальном этапе, а другие две функции создают положительные условия для реализации первой. Достижение целей познавательной деятельности во многом обеспечивает коммуникативно-ценностная функция. Рефлексивно-коррекционная функция по своей сути направлена на актуализацию сильных сторон и качеств, компенсацию слабых и неэффективных характеристик и действий. Отмечено, что выделенные функции социального интеллекта личности проявляются в их соподчинении и взаимосвязи.

**Ключевые слова:** социальный интеллект, технический интеллект, художественный интеллект, информационный интеллект, функции социального интеллекта, рефлексивно-коррекционная функция, прогностическая функция, познавательно-оценочная функция, коммуникативно-ценностная функция.



## Self-actualization as a Factor of the Development of Students-Philologists' Readiness to Provide Professional Activities

### Самоактуалізація як чинник формування готовності студентів філологічних спеціальностей до виконання професійної діяльності

**Ernest Ivashkevych**

Ph.D. in Psychology, Lecturer  
of the Department of English  
Practice, Translator

**Ернест Івашкевич**

кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри практики  
англійської мови, перекладач

E-mail: [ivashkevych.ee@gmail.com](mailto:ivashkevych.ee@gmail.com)

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

Researcher ID: F-3865-2019  
scopus.com

*Rivne State University of the  
Humanities, Rivne, Ukraine  
12, Stepana Bandery str., Rivne,  
33000*

*Рівненський державний  
гуманітарний університет,  
м. Рівне, Україна  
вул. Степана Бандери, 12,  
м. Рівне, Україна, 33000*

**Ruslan Simko**

Ph.D. in Psychology, Senior  
Lecturer

**Руслан Сімко**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач

E-mail: [7kort@ukr.net](mailto:7kort@ukr.net)

[orcid.org/0000-0002-9147-9541](https://orcid.org/0000-0002-9147-9541)

Researcher ID: F-2765-2019

*Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine  
61, Ohienka street, Kamianets-  
Podilskyi, Khmelnytskyi region,  
32300*

*Кам'янець-Подільський  
національний університет імені  
Івана Огієнка, м. Кам'янець-  
Подільський, Україна  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-  
Подільський, Хмельницька обл.,  
32300*



*Original manuscript received February 24, 2019*

*Revised manuscript accepted March 25, 2019*

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

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

## **ABSTRACT**

*In this article the professional development of future translators is considered from the standpoint of the cultural approach. So, it is a process of forming the person's personal and professional position of the individual, taking into account the diversity of subjective and objective factors, which involve the implementation of strategies for managing the personal resources which are necessary for professional activities on the professional level. It was noted that the professional development of the future interpreter also involved the formation of personally significant position, which was understood by us as a system of dominant values-semantic attitudes of a specialist to the socio-cultural environment, of himself/herself and his / her activities.*

*According to the criteria of the professional development of future translators we mean a high level of readiness of students to perform translation activities, a high level of professional competence and translation consciousness.*

*Focusing on the answers of the most of the teachers, in the article we concluded that students of all higher educational establishments of foreign philology faculties had opportunities for becoming ready for professional activities, as well as these all teachers were ready to create an atmosphere that was individual for each student at classes.*

*Thus, three groups of teachers were distinguished for self-evaluation of their own activities according to their desire to create a creative atmosphere in the classroom. These are teachers with high self-esteem of their own professional activity, situational (average) and low self-esteem. It was noted that the representatives of the first group try to stimulate the self-actualization of the students as much as possible, their readiness for independent performance of the translation activity (such answers as «I try to stimulate the initiative of students», «there is always a desire to work in the atmosphere of freedom because of professional activity», «all my tasks in a great degree were involved into analytical and creative work that must be performed in their professional activity»). Representatives of the second group (with situational self-esteem) seek to stimulate students only according to the opportunities and extraor-*

*dinary perseverance of the students (for example: «I encourage students to work independently, but they do not want to work individually in this group» or «the content of discipline, which I am teaching, is extremely difficult, therefore students simply can not work independently»). The third group included teachers with a low self-esteem of their own professional activities. The answers were typical for them: «There is not enough time for individualization of studies», «the course does not involve performing independent creative tasks», «students are not able to do this», «in the curriculums independent work occupies a separate place, the hours are not included into curriculums».*

**Key words:** *professional development, culturological approach, personal and professional position of the person, professional competence, translation consciousness, self-evaluation of the professional activity.*

## Вступ

Професійному становленню особистості в науковій літературі приділяється особлива увага, оскільки воно зумовлює самовизначення людини, її фахове й особистісне зростання, розуміння необхідності здійснення своєї професійної діяльності для суспільства і виконання останньої з найповнішою реалізацією своїх здібностей і можливостей.

Як досить тривалий процес розвитку особистості, який починається із формування професійних намірів і триває до повної реалізації себе в професійній діяльності, розглядає «професійне становлення» Н. І. Пов'якель (Пов'якель, 2003). У науковій царині центральною ланкою процесу професійного становлення вважається професійне самовизначення. Зокрема, Е. Ф. Зеєр (Зеєр, 2008) тлумачить «професійне становлення» як формоутворення особистості, адекватне вимогам виконання певної професійної діяльності. Професійне становлення особистості вчителя як процес розв'язання професійно значущих задач, які поетапно ускладнюються (ідеться, зокрема, про пізнавальні, морально-етичні й комунікативні задачі), розглядає Р. Хок (Хок, 2006). Так, учений зазначає, що саме у процесі розв'язання задач фахівець оволодіває потрібним комплексом умінь, пов'язаним із його професійною діяльністю, діловими і моральними якостями тощо.

Сутність професійного становлення фахівця може бути описана у зіставленні її змісту з категоріями «розвиток» і «формування». Розвиток визначається як досить об'єктивний процес особистісного (кількісного і якісного) змінювання. Одночасна експлікація цих характеристик відрізняє розвиток від інших процесуальних змін. При цьому слід наголосити, що зворотні зміни характерні для процесів функціонування (тобто, ідеться про циклічне відтворення постійної системи зв'язків і взаємовідносин); за відсутності особистісної спрямованості зміни синтезуватимуться, що позбавляє процес особистісного розвитку внутрішньої цілісності та взаємоузгодженості його окремих компонентів. У свою чергу, будь-яке становлення, відповідно до філософії Гегеля, є основою всього подальшого розвитку особистості, початковою ланкою виникнення, породження та функціонування речей і явищ. На відміну від формування, становлення є постійно плинним процесом, який не має заданого кінцевого результату.

Більшість учених вважають, що професійне становлення є безкінечним процесом, який не має свого завершення. Він, на думку В. С. Біблера (Біблер, 1997), може раптово завершуватися та раптово продовжуватися, у тому числі – в різні періоди часу, в різних просторах і культурах. Останнє наголошує на професійному становленні фахівця як на досить глобальному процесі професійного розвитку особистості, формуванні значущих для виконання фахової діяльності умінь і навичок, які водночас є надзвичайно важливими для існування глобального мультикультурного світу.

Професійне становлення особистості відбувається шляхом якісних змін, що фасилітують виникнення зовсім нового рівня її цілісності. Останнє передбачає якісну зміну характеристик особистості, перетворення вже сформованих, досить сталих настановлень, ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки під впливом постійно змінюваних суспільних відносин. Також професійний розвиток особис-

тості здійснюється внаслідок перебудови її спрямованості. Крім того, професійна спрямованість особистості є результатом суперечливого поєднання соціалізації, тобто опанування людиною соціально значущим досвідом і культурою, та індивідуалізації (процесу розвитку інтелекту, волі, естетичного смаку, творчих здібностей індивіда тощо). У процесі професійного становлення особистості відбувається і становлення її цілісності. На думку Н. Р. Битянової (Битянова, 1995), ця цілісність полягає у: 1) підпорядкуванні всіх елементів структури особистості її спрямованості, що забезпечує безперервність, наступність і поступальність усіх періодів її розвитку; 2) набутті необхідних професійно значущих якостей, властивостей і характеристик.

Аналізуючи процес професійного становлення особистості, багато дослідників виокремлюють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному зростанні. Зокрема, діяльнісний підхід до проблем професійного становлення передбачає актуалізацію у фахівця базових характеристик особистісно-мотиваційної та операційно-технічної сторін професійної діяльності. Оволодіння професійною майстерністю передбачає розвиток у фахівця знань, умінь і навичок, що формуються на основі професійно значущих здібностей, якими оволодіває людина у закладі вищої освіти (операційна сторона професійного становлення). Здібності особистості, що розвиваються в професійній діяльності, утворюють комплекс професійно важливих якостей, забезпечуючи передумови для подальшого особистісного розвитку фахівця, досягнення ним професійної майстерності. Професійні здібності, вважають Н. О. Михальчук і Л. Л. Примачок (Михальчук & Примачок, 2019), є однією з найважливіших складових професійного становлення особистості; саме вони ніби «підштовхують» людину в підлітковому і юнацькому віці до вибору певної професійної сфери, надалі забезпечуючи успішне оволодіння фахівцем майбутньою спеціальністю.

Розуміння особливостей професійного становлення, зазначає М. М. Філоненко (Філоненко, 2016), постає неможливим без вивчення змісту і структури мотивів особистості, що є основною фасилітативною силою вибору професії та прагнення щодо досягнення значущих для людини результатів у ній. Хід професійного становлення також безпосередньо пов'язаний із розвитком самосвідомості особистості. Адекватні знання про себе, свої можливості, здібності, ціннісні орієнтації дають змогу майбутньому фахівцеві обирати найдоцільніші для структури його особистості сфери професійної діяльності. Досягнуті у професії успіхи або невдачі, в свою чергу, коригують уявлення людини про себе, впливають на її самооцінку, рівень прагнень і самосвідомість загалом.

Професійне становлення, зазначає Е. З. Івашкевич (Івашкевич, 2015), передбачає ще й активне включення людини в нове для неї соціальне середовище, яке характеризується своїми нормативами спілкування, поведінки, цінностями, стереотипами, моральними правилами й імперативами тощо. Міжособистісні взаємовідносини, що складаються в професійному колективі, багато в чому визначають хід професійної адаптації людини, формування її соціального статусу. Тому до структури професійного становлення можуть бути включені й соціально-психологічні особливості людини, що визначають її місце у професійній групі, соціальний статус тощо.

Великою мірою значущі особливості професійного становлення виявляються у процесі знаходження людиною індивідуальних способів виконання професійної діяльності, що супроводжується формуванням у індивіда особистісно значущого (в тому числі – творчого) досвіду, професійної самосвідомості, системи професійних мотивів, особистісних смислів, значень і цілей. Аналіз наукових публікацій (Onufrieva, 2017), у яких так чи інакше розглядається проблема професійного становлення, свідчить про єдність думок дослідників стосовно того, що професій-

не становлення є динамічним процесом перетворення (чи перебудови) особистісних і професійних якостей, який характеризується самовизначенням, самовдосконаленням, самоосвітою, самоактуалізацією, самореалізацією та власне формуванням своєї самосвідомості. Як бачимо, професійне становлення можна розглядати як досить тривалий у часі процес оволодіння професією.

Отже, аналіз наукової літератури свідчить про те, що процес професійного становлення може бути представлений двома способами: за схемою процесуального відтворення (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою професійної діяльності (як сукупність способів і засобів виконання професійної діяльності, коли їхнє дотримання має не тимчасову, а цільову детермінацію). Під професійним становленням також розуміють формування професійної компетентності як процес оволодіння засобами розв'язання професійних задач і завдань, а також опанування моделями прийняття професійно значущих рішень (О. Ф. Бондаренко, 1997; С. Д. Максименко, 2005; Онуфрієва, 2013; Onufriieva, 2017 та ін.).

Розглядаючи процес професійного становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності та життєдіяльності, В. О. Сластьонін (Сластьонін, 1976) виокремлює кілька базових рівнів.

*Адаптивний рівень професійного становлення.* Цей рівень є так званою пристосовницькою стадією, яка свідчить про входження особистості до навчально-професійної діяльності. Зазначена стадія характеризується досить нестійким ставленням до сприйняття змісту професійної діяльності, адаптацією до нових життєвих соціокультурних реалій, нестійкою творчою активністю. На цьому етапі процес професійного становлення потребує: стимулювання різних форм експлікації самостійності й активності в професійно значущому середовищі; розвитку спеціальних, креативних, емпатійних здібностей; формування навичок самореалізації, самопізнання, емоційної саморегуляції;

прийняття як особистісно значущих суб'єкт-суб'єктних стосунків, взаємодій у професійному середовищі; знаходження прямих і альтернативних способів розв'язання життєвих і професійних проблем; розвитку здатності до професійної інтерпретації життєвих обставин.

*Професійно-репродуктивному рівню професійного становлення* притаманні: розвиток потреби у здійсненні професійної діяльності; актуалізація пізнавальної рефлексії; оволодіння цінностями і смислами навчально-професійної діяльності; формування умінь створювати проекти майбутнього життєвого шляху (свого й інших людей); створення методологічної та методичної бази опанування фахівцем власною професією; розвиток професійного мислення, здатностей до реалізації професійних знань, умінь і навичок у практичній діяльності.

*Третій рівень професійного становлення – особистісно-продуктивний* – відрізняється тим, що фахівець набуває особистісного сенсу здійснення навчальної професійної діяльності. Це знаходить своє відображення у: розвитку регулятивних механізмів професійної діяльності, спілкування, творчості, самовираження майбутнього фахівця в навчально-виховному процесі; пошуку і стимулюванні набуття майбутнім фахівцем індивідуального стилю професійної діяльності; готовності до професійного розв'язання теоретико-прикладних, спеціально-виконавських і навчально-практичних проблем у вищих закладах освіти й у майбутній професійній діяльності; знаходженні індивідуальних шляхів адаптації до майбутньої професійної діяльності; становленні адекватної комунікативної поведінки майбутнього фахівця у професійній діяльності та впродовж свого життєвого шляху.

Наступний рівень професійного становлення – *суб'єктно-креативно-професійний рівень*, що характеризується: суб'єктною реалізацією особистісно-професійного становлення фахівця; умінням здійснювати необхідну корекцію своєї професійної діяльності за допомогою самоаналізу; по-



силенням ролі загальних і вузькоспеціальних знань в особистісному, життєвому і професійному планах; систематизацією поглядів і настановлень щодо своєї професії, соціокультурного простору, життєвого і професійного шляху; знаходженням свого власного індивідуального стилю виконання професійної діяльності; цілковитою готовністю до виконання професійної діяльності, експлікації у ній власних творчих досягнень, креативних продуктів і демонстрацією бажання до творчої репрезентації себе у майбутньому, до творчих звершень і досягнень тощо.

Крім того, В. О. Сластьонін (Сластьонін, 1976) пропонує модель професійного становлення майбутнього фахівця, розглядаючи її з позицій особистісного і професійного саморозвитку, коли зовнішні педагогічні впливи збігатимуться з особистісним потенціалом людини. Це, з одного боку, означатиме цілковиту відповідність професійно значущих цілей, мотивів і способів реалізації професійних дій вимогам професії, а з іншого боку – не створює певних сталих меж для творчої реалізації фахівця. Відповідно, система професійно значущих вимог не приглушатиме, а, навпаки, ініціюватиме здатності фахівців до пошуку різних шляхів життєвого і професійного зростання, стимулюючи їхню активність, вибірковість, креативність, творчу спрямованість тощо (Онуфрієва, 2011).

Ми розглядатимемо професійне становлення майбутнього перекладача з позицій культурологічного підходу – як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потрібними для здійснення професійної діяльності на фаховому рівні. Професійне становлення майбутнього перекладача також передбачає формування особистісно значущої позиції, яка розуміється нами як система домінуючих ціннісно-сміслових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності. Так, порушена проблема є



вельми актуальною і потребує проведення спеціальних досліджень, у тому числі – емпіричних.

**Мета статті** – розкрити особливості професійного становлення майбутнього фахівця й описати експериментальне дослідження з метою виявлення динаміки професійного становлення студентів філологічних спеціальностей.

### **Завдання статті**

1. Виокремити критерії професійного становлення майбутніх перекладачів.

2. Проаналізувати відповіді викладачів на запитання інтерв'ю з метою визначення їхнього прагнення стимулювати самоактуалізацію та готовність студентів до виконання професійної діяльності.

3. Виокремити три групи викладачів за самооцінкою власної діяльності з огляду на їхнє бажання створити творчу атмосферу на заняттях, дати їх характеристику.

### **Методи дослідження**

Експериментальне дослідження з метою виявлення динаміки професійного становлення майбутнього перекладача тривало упродовж 2016–2017 років. У ньому брали участь 303 студенти сформованих нами експериментальних і контрольних груп факультетів іноземної філології:

- 1) експериментальні групи (150 студентів):
  - E1 – 38 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;
  - E2 – 40 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
  - E3 – 35 студентів II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
  - E4 – 37 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;
- 2) контрольні групи (153 студенти):
  - K1 – 39 студентів II курсу Рівненського державного гуманітарного університету;

- К2 – 35 студентів III курсу Львівського державного університету безпеки життєдіяльності;
- К3 – 41 студент II курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;
- К4 – 38 студентів III курсу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

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

Отже, на даному етапі дослідження ми вивчали рівень готовності майбутніх фахівців до виконання професійної діяльності. У якості методологічного інструментарію для першого етапу дослідження нами було обрано:

1) методику «Хто Я?» (Кун, Макпартленд, 2017);

2) техніки «Мій шлях у професію» та «Піраміда професійного зростання» (розроблені М. Ю. Варбан та О. Б. Старовойтенко й адаптовані нами для майбутніх перекладачів) (Варбан, 1998).

### Результати та дискусії

Цей етап емпіричного дослідження був спрямований на оцінку готовності студентів до виконання професійної діяльності. Використання застосованих нами методик дало змогу виявити рівень сформованості у студентів мотиваційної, змістової, операційної та ціннісної готовності до виконання перекладацької діяльності.

Аналізуючи відповіді викладачів на запитання інтерв'ю, ми намагалися визначити їхні прагнення стимулювати самоактуалізацію та готовність студентів до виконання професійної діяльності. Ставлячи запитання викладачам: «Яке Ваше ставлення щодо готовності студентів до виконання перекладацької діяльності та прийняття ними самостійних рішень у процесі вивчення Вашого предме-

та?», для нас було важливо визначити, чи створює викладач таку атмосферу на заняттях, яка стимулює студентів до виконання самостійної діяльності.

Питання було адресовано усім викладачам факультетів іноземної філології, які працювали в експериментальних і контрольних групах респондентів. Відповіді розподілились таким чином:

- найбільша кількість респондентів (48,24%) відповіла, що «вважають індивідуальний підхід у викладанні основним і намагаються завжди його використовувати»;

- 15,63% стверджують, що вони «прагнуть до створення самостійної атмосфери на заняттях», але вважають, що «спочатку має бути досягнуто високого рівня розуміння матеріалу»;

- приблизно стільки ж відсотків викладачів (14,01%) дали позитивну відповідь та уточнили, що «сам зміст дисципліни, яку вони викладають, передбачає здійснення індивідуального підходу»;

- негативно відповіли 22,12% викладачів, мотивуючи свою відповідь тим, що «під час викладання навчальних дисциплін існують часові обмеження, а обсяг обов'язкового для вивчення матеріалу не дозволяє їм «відступати» від заданої навчальної програми». Крім того, викладачами зазначалося, що, на жаль, студенти не мають такого запасу знань, який би дав їм змогу висловлювати свою думку з багатьох проблем або цікаво розв'язувати навчальні задачі.

Під час інтерв'ю викладачі окреслили такі причини, які, на їх думку, свідчать про відсутність творчої атмосфери на заняттях: «слабкі» студенти; відсутність мотивації до навчання; відсутність у студентів розуміння необхідності підготовки до певного навчального предмета; відсутність бажання працювати самостійно, творчо; відсутність ініціативи; відсутність потрібних знань.

Орієнтуючись на відповіді більшої частини викладачів (77,88%), ми можемо зробити висновок, що у студентів усіх закладів вищої освіти, які навчаються на факультетах

іноземної філології, є можливості для становлення готовності до виконання професійної діяльності, а також про те, що всі викладачі готові створити індивідуальну для кожного студента атмосферу на заняттях.

Отже, було виокремлено три групи викладачів за самооцінкою власної діяльності з огляду на їх бажання створити творчу атмосферу на заняттях. Це – педагоги з високим рівнем самооцінки власної професійної діяльності, ситуативною (середньою) та низькою самооцінкою тощо.

1. Представники першої групи намагаються максимальною мірою стимулювати самоактуалізацію студентів, їх готовність до самостійного виконання перекладацької діяльності (такі відповіді, як «намагаюсь стимулювати ініціативу студентів», «завжди є бажання працювати в атмосфері свободи професійної діяльності», «усі мої завдання передбачають більшою мірою аналітичну й творчу роботу, яка має виконуватись самостійно» тощо).

2. Представники другої групи (із ситуативною самооцінкою) прагнуть до стимулювання студентів лише за умови наявності можливостей і неабиякої наполегливості з боку студентів (наприклад: «я заохочую бажання студентів працювати самостійно, але в цій навчальній групі вони індивідуально працювати не бажають» або «зміст дисципліни, яку я викладаю, – надзвичайно важкий, тому студенти просто не можуть працювати самостійно»).

3. До третьої групи ми віднесли викладачів із низьким рівнем самооцінки власної професійної діяльності. Для них характерні такі відповіді, як: «для індивідуалізації навчання досить мало часу», «навчальний курс не передбачає виконання самостійних творчих завдань», «студенти не здатні на це», «у навчальних планах самостійна робота займає окреме місце, години не входять до картки навчального навантаження».

Нами виявлено, що викладачі різних дисциплін досить по-різному ставляться до прагнення студентів до саморе-

алізації і виконання самостійної діяльності у процесі навчання, зокрема:

- Викладачі спеціальних філологічних дисциплін:
  - 45,16% викладачів повідомили про те, що «не всі студенти бажають самостійно виконувати професійну діяльність, але тих, хто прагне до самостійного виконання завдань із перекладу – достатньо, і вони «ведуть» за собою інших членів групи»;
  - 29,17% викладачів вважають, що «всі студенти факультету іноземної філології здатні та намагаються підійти до навчального процесу з інтересом, великим бажанням тощо та готові до виконання професійної діяльності»;
  - тільки 25,67% респондентів скептично налаштовані щодо готовності студентів до виконання професійної діяльності на своїх заняттях і вважають, що «мало хто на це взагалі здатен».
- Викладачі загальних дисциплін (психолого-педагогічного циклу):
  - 26,18% викладачів вважають, що «всі студенти бажають працювати самостійно і саме така діяльність для них є надзвичайно цікавою»;
  - 73,82% викладачів зазначають, що «лише деякі студенти здатні самостійно виконувати індивідуальні науково-дослідні завдання».
- Викладачі дисциплін обов'язкового циклу, тобто предметів, що безпосередньо не стосуються виконання студентами перекладацької діяльності (зокрема, дисципліни «Охорона безпеки життєдіяльності», «Філософія науки» тощо):
  - 52,43% викладачів вважають, що студенти «здатні індивідуально розв'язувати запропоновані задачі»;
  - 47,57% зауважують, що «студенти можуть лише репродуктивно відтворювати навчальний матеріал».

Отримані результати свідчать про те, що у викладачів є всі можливості для роботи зі студентами в цьому напрямку, а саме: враховуючи налаштованість більшості студен-

тів на індивідуальний підхід у навчанні – використовувати його для розвитку особистості студентів, становлення їх готовності до виконання професійної діяльності.

Усвідомлення студентами необхідності актуалізації та реалізації своїх здібностей у плані виконання викладацької діяльності розраховувалось за сумою позитивних і негативних відповідей на запропоновані нами запитання інтерв'ю. Так, третина студентів кожної групи дала негативну відповідь. Проте, такий стан речей може бути пов'язаний із бажанням відійти від звичних, шаблонних відповідей, бажанням звернути на себе увагу й оригінально обґрунтувати свою точку зору. Тим не менш, більшість студентів у всіх групах підтверджують необхідність самоактуалізації. Порівняння результатів методом  $F$ -критерію Фішера не показало значущих відмінностей ( $F = 0,73$  в Е1;  $F = 0,71$  в Е2;  $F = 0,68$  в Е3;  $F = 0,67$  в Е1;  $F = 0,75$  у К1;  $F = 0,69$  у К2;  $F = 0,74$  у К3;  $F = 0,73$  у К4) між студентами експериментальних і контрольних груп.

Коли ми запитали студентів, які у навчальній діяльності, як правило, не демонструють здатності до самоактуалізації, у чому причина такого становища, то 20,44% респондентів групи Е1, 21,32% – Е2, 31,44% – Е3, 32,82% – Е4, 25,46% – К1, 28,04% – К2, 21,02% , – К3 та 28,44% – К4 з деякою образою відповіли, що викладачі, переважно, слухають те, що студенти хочуть висловити з певного питання, але не стимулюють їх до самостійності й активності. Крім того, майже половина студентів кожної групи говорили під час інтерв'ю, що лише деякі викладачі заохочують їх ініціативу, але уточнюють: «залежно від навчальної дисципліни». Понад 60% студентів усіх груп зазначали, що прагнення до дискусій, які призводять до відхилення від теми, та звернення до тих питань, що їх дійсно цікавлять, а також прояви ініціативи на заняттях заохочуються досить рідко. Близько 20% студентів кожної групи на це запитання відповіли: «Викладачі частіше ігнорують ініціативу, ніж заохочують», що, в принципі, також не фаси-

літує становлення готовності студентів до виконання професійної діяльності.

### Висновки

Можна стверджувати, що розуміння викладачами складів вищої освіти готовності студентів до виконання професійної діяльності, а також можливостей виконання студентами індивідуальної навчальної діяльності може залежати і від специфіки дисципліни. Тим не менш, спираючись на отримані дані, ми можемо зробити висновки, що близько половини викладачів (від 40% до 60%) позитивно ставляться до можливостей, здібностей і здатностей студентів. З іншого боку, на думку викладачів, досить суттєвим є відсоток студентів (від 15% до 40%), які на заняттях здатні лише на діяльність, наближену до репродуктивної. Отже, студенти впродовж навчальних занять із різних дисциплін перебувають у рівних умовах у плані стимулювання викладачами їх готовності до виконання професійної діяльності. Порівняння результатів за допомогою  $\phi$ -критерію Фішера не показало значущих відмінностей між студентами експериментальних і контрольних груп. Тому отримані результати свідчать про те, що мікроклімат на факультетах іноземної філології в різних закладах вищої освіти загалом є сприятливим для прояву студентами активності й ініціативності та розкриття себе як творчого суб'єкта перекладацької діяльності.

### Література

- Библер В. С. На гранях логики культуры. Москва : Политиздат, 1997. 440 с.
- Битянова Н. Р. Психология личностного роста. Москва : Междунар. пед. акад., 1995. 64 с.
- Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика [Электронный ресурс]. Киев : Укртехпрес, 1997. 216 с. Режим доступа : [http://lib.mdpu.org.ua/load/psihologiya/bondarenko\\_psihologicheskaya\\_pomosch\\_teoriya\\_praktika.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/load/psihologiya/bondarenko_psihologicheskaya_pomosch_teoriya_praktika.pdf).
- Варбан М. Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Самара, 1998. 181 с.

- Зеер Э. Ф. Психология профессий [Электронный ресурс]. 2008. Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/1744899/>.
- Івашкевич Е. З. Сенситивність та соціальна уява як фуркаційні чинники становлення соціального інтелекту педагога. *Освіта регіону: Політологія. Психологія. Комунікації. Український науковий журнал*. Київ : Ун-т «Україна», 2015. № 1 (38). С. 118–124.
- Кун М., Макпартленд Т. Тест «Кто Я?» [Электронный ресурс]. 2017. Режим доступа : [vsetesti.ru/424](http://vsetesti.ru/424).
- Максименко С. Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії. *Шкільний світ. Психолог*. 2005. № 1. С. 15–18.
- Михальчук Н. О., Примачок Л. Л. Теоретико-методологічні засади становлення професійної рефлексії майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної заочної конференції (15 лютого 2019 р.)*. Рівне : РДГУ, 2019. С. 14–46. Режим доступу : <https://sites.google.com/view/pam-rshu>.
- Онуфрієва Л. А. Формування професіоналізму і психологічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2013. № 1046. Вип. 51. С. 161–165.
- Онуфрієва Л. А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. Вип. 13. С. 185–195.
- Пов'якель Н. І. Характеристика Я-концепції як чинника продуктивності саморегуляції професійного мислення у вирішенні конфліктів. *Актуальні проблеми психології. Том 1. Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. Київ : Міленіум, 2003. Ч. 10. С. 43–47.
- Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.
- Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: автореф. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2016. 40 с.
- Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 509 с.



Onufrieva, L. A. (2017). The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect. Monograph. Rzeszów : BonusLiber. 194 s.

## References

- Bibler, V. S. (1997). *Na granjah logiki kul'tury [On the verge of the logic of culture]*. Moskva : Politizdat [in Russian].
- Bitjanova, N. R. (1995). *Psihologija lichnostnogo rosta [Psychology of personal growth]*. Moskva : Mezhdunar. ped. akad. [in Russian].
- Bondarenko, A. F. (1997). *Psihologicheskaja pomoshch': teoriya i praktika [Psychological assistance: theory and practice]*. Kiev : Ukrtehpres Retrieved from [http://lib.mdpu.org.ua/load/psihologiya/bondarenko\\_psihologicheskaya\\_pomosch\\_teorija\\_praktika.pdf](http://lib.mdpu.org.ua/load/psihologiya/bondarenko_psihologicheskaya_pomosch_teorija_praktika.pdf) [in Russian].
- Varban, M. Ju. (1998). Refleksija professional'nogo stanovlenija v studencheskie gody [Reflection of the professional development in students' years]. *Candidate's thesis*. Samara [in Russian].
- Zeer, E. F. (2008). *Psihologija professij [Psychology of the professions]*. Retrieved from <https://studfiles.net/preview/1744899/> [in Russian].
- Ivashkevych, E. Z. (2015). Sensytyvnist ta sotsialna uiava yak furkatsiini chynnyky stanovlennia sotsialnoho intelektu pedahoha [Sensitivity and social imagination as furractic factors in the process of the development of social intelligence of a teacher]. *Osvita rehionu: Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii. Ukrainskyi naukovyi zhurnal – Education in the region: Politics. Psychology. Communications. Ukrainian Scientific Journal*, 1 (38), 118–124. Kyiv : Universytet «Ukraina» [in Ukrainian].
- Kuhn, M., & McPartland, T. (2017). *Test «Kto Ja?» [Test «Who am I?»]*. Retrieved from <https://vsetesti.ru/424> [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2005). Rozvytok osobystosti – rozhortannia chy novoutvorennia? Vid samopiznannia – do svoiei profesii [The development of the personality – deployment or new formation? From self-knowledge – to his / her profession]. *Shkilnyi svit. Psykholoh – School world. Psychologist*, 1, 15–18 [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, N. O., & Prymachok, L. L. (2019). Teoretyko-metodolohichni zasady stanovlennia profesiinoi refleksii maibutnikh fakhivtsiv [Theoretical and methodological principles of the development of professional reflection of future specialists]. *Suchasni problemy hermanskoho ta romanskoho movoznavstva: Materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi zaochnoi konferentsii (15 liutoho 2019 r.) – Contemporary Problems of Germanic and Romanic Linguistics: Proceedings of the Fourth International Scientific and Practical Distance Conference*. Pivne : RDHU. Retrieved from <https://sites.google.com/view/pam-rshu> [in Ukrainian].

- Onufriieva, L. A. (2013). Formuvannia profesionalizmu i psykhologichna pidhotovka maibutnix fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [The development of professionalism and psychological training of future specialists of sociological professions]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. The series «Psychology», 1046* (51), 161–165. Kharkiv : Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
- Onufriieva, L. A. (2011). Formuvannia psykhologichnoi hotovnosti vypusknivkiv pedahohichnykh spetsialnostei VNZ do profesiinoi diialnosti [The development of psychological readiness of graduates of pedagogical specialties of higher educational institutions for professional activities]. *Problemy suchasnoi psykhologii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology. Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 13*, 185–195. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].
- Poviakel, N. I. (2003). Kharakterystyka Ya-kontseptsii yak chynnyka produktyvnosti samorehuliatcii profesiinoho myslennia u vyrishenni konfliktiv [Characteristics of Me-concept as a factor of the productivity of self-regulation of professional thinking in the process of conflicts solving]. S. D. Maksymenko, L. M. Karamushka (Eds.). *Aktualni problemy psykhologii. Sotsialna psykhologhiia. Psykhologhiia upravlinnia. Orhanizatsiina psykhologhiia: Zbirnyk nauk. prats Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual problems of Psychology. Social Psychology. Psychology of Management. Organizational Psychology: Collection of research papers of G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, 1, Ch. 10*, 43–47. Kyiv : Millennium [in Ukrainian].
- Slastenin, V. A. (1976). *Formirovanie lichnosti uchitelja sovetskoj shkoly v processe professional'noj podgotovki [The development of a teacher's personality of the Soviet school in the process of professional training]*. Moskva : Prosveshchenie [in Russian].
- Filonenko, M. M. (2016). Psykhologhiia osobystisnoho stanovlennia maibutnoho likaria [Psychology of the personal development of a future doctor]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv : In-t psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Hawk, R. (2006). *40 issledovaniy, kotorye potrasli psihologiiu [40 researches that rocked psychology]*. Sankt-Peterburg : Prajm-Evroznak [in Russian].

Onufrieva, L. A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Rzeszów : BonusLiber.

***Івашкевич Ернест, Сімко Руслан. Самоактуалізація як чинник формування готовності студентів філологічних спеціальностей до виконання професійної діяльності***

**АНОТАЦІЯ**

У статті розглянуто професійне становлення майбутнього перекладача з позицій культурологічного підходу – як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням усього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потрібними для здійснення професійної діяльності на фаховому рівні. Зазначено, що професійне становлення майбутнього перекладача також передбачає формування особистісно значущої позиції, яка розуміється нами як система домінуючих ціннісно-смыслових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, самого себе і своєї діяльності.

За критерії професійного становлення майбутніх перекладачів було прийнято високий рівень готовності студентів до виконання перекладацької діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та перекладацької свідомості тощо.

Орієнтуючись на відповіді більшої частини викладачів, у статті зроблено висновок, що у студентів усіх закладів вищої освіти, які навчаються на факультетах іноземної філології, є можливість для становлення готовності до виконання професійної діяльності, а також про те, що всі викладачі готові створити індивідуальну для кожного студента атмосферу на заняттях.

Отже, було виокремлено три групи викладачів за самооцінкою власної діяльності з огляду на їхнє бажання створити творчу атмосферу на заняттях. Це – педагоги з високим рівнем самооцінки власної професійної діяльності, ситуативною (середньою) та низькою самооцінкою. Зазначено, що представники першої групи намагаються максимальною мірою стимулювати самоактуалізацію студентів, їх готовність до самостійного виконання перекладацької діяльності (такі відповіді, як «намагаюсь стимулювати ініціативу студентів», «завжди є бажання працювати в атмосфері свободи професійної діяльності», «усі мої завдання передбачають більшою мірою аналітичну й творчу роботу, яка має виконуватись самостійно» тощо). Представники дру-

гої групи (із ситуативною самооцінкою) прагнуть до стимулювання студентів лише за умови наявності можливостей і неабиякої наполегливості з боку студентів (наприклад: «я заохочую бажання студентів працювати самостійно, але в цій навчальній групі вони індивідуально працювати не бажають» або «зміст дисципліни, яку я викладаю, – надзвичайно важкий, тому студенти просто не можуть працювати самостійно»). До третьої групи було віднесено викладачів із низьким рівнем самооцінки власної професійної діяльності. Для них характерні такі відповіді, як: «для індивідуалізації навчання досить мало часу», «навчальний курс не передбачає виконання самостійних творчих завдань», «студенти не здатні на це», «у навчальних планах самостійна робота займає окреме місце, години не входять до картки навчального навантаження».

**Ключові слова:** професійне становлення, культурологічний підхід, особистісно-професійна позиція індивіда, професійна компетентність, перекладацька свідомість, самооцінка професійної діяльності.

**Ивашкевич Эрнест, Симко Руслан. Самоактуализация как фактор формирования готовности студентов филологических специальностей к выполнению профессиональной деятельности**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье рассмотрено профессиональное становление будущего переводчика с позиций культурологического подхода – как процесс формирования личностно-профессиональной позиции индивида с учетом всего многообразия субъективных и объективных факторов, который предусматривает реализацию стратегий управления личностными ресурсами, необходимыми для осуществления профессиональной деятельности на профессиональном уровне. Отмечено, что профессиональное становление будущего переводчика также предусматривает формирование личностно значимой позиции, которая понимается как система доминирующих ценностно-смысловых отношений специалиста к социокультурному окружению, к самому себе и своей деятельности.

В качестве критериев профессионального становления будущих переводчиков было принято высокий уровень готовности студентов к выполнению переводческой деятельности, высокий уровень сформированности профессиональной компетентности и переводческого сознания.

*Ориентируясь на ответы большей части преподавателей, в статье сделан вывод, что у студентов всех высших учебных заведений факультетов иностранной филологии есть возможности для становления готовности к выполнению профессиональной деятельности, а также о том, что все преподаватели готовы создать индивидуальную для каждого студента атмосферу на занятиях.*

*Таким образом, было выделено три группы преподавателей по самооценке собственной деятельности с учетом их желания создать творческую атмосферу на занятиях. Это – педагоги с высоким уровнем самооценки собственной профессиональной деятельности, ситуативной (средней) и низкой самооценкой. Отмечено, что представители первой группы пытаются в максимальной степени стимулировать самоактуализацию студентов, их готовность к самостоятельному выполнению переводческой деятельности (такие ответы педагогов, как «стараюсь стимулировать инициативу студентов», «всегда есть желание работать в атмосфере свободы профессиональной деятельности», «все мои задачи предусматривают в большей степени аналитическую и творческую работу, которая должна выполняться самостоятельно»). Представители второй группы (с ситуативной самооценкой) стремятся к стимулированию студентов только с учетом незаурядной настойчивости со стороны студентов (например: «я актуализирую желание студентов работать самостоятельно, но в этой учебной группе они индивидуально работать не хотят» или «содержание дисциплины, которую я преподаю, – достаточно тяжелое, поэтому студенты просто не могут работать самостоятельно»). К третьей группе были отнесены преподаватели с низким уровнем самооценки собственной профессиональной деятельности. Для них характерны такие ответы, как: «для индивидуализации обучения достаточно мало времени», «учебный курс не предусматривает самостоятельного решения творческих задач», «студенты не способны на индивидуальное обучение», «в учебных планах самостоятельная работа занимает отдельное место, часы не входят в карточку учебной нагрузки».*

**Ключевые слова:** профессиональное становление, культурологический подход, личностно-профессиональная позиция индивида, профессиональная компетентность, переводческое сознание, самооценка профессиональной деятельности.

## Psycholinguistic Content of the Emotional Concept of «Fear» in the Contemporary English Language Picture of World

### Психолінгвістичний зміст емоційного концепту «страх» у сучасній англійській мовній картині світу

**Nataliia Mykhalchuk**

Dr. in Psychology,  
Professor

**Наталія Михальчук**

доктор психологічних наук,  
професор

E-mail: [natasha1273@ukr.net](mailto:natasha1273@ukr.net)

<https://orcid.org/0000-0003-0492-9450>

Researcher ID: A-9440-2019

[scopus.com](https://scopus.com)

*Rivne State University of the  
Humanities, Rivne, Ukraine*

12, Stepan Bandera Str.,  
Rivne, 33000

*Рівненський державний  
гуманітарний університет,*

*м. Рівне, Україна*  
вул. Степана Бандери, 12,  
м. Рівне, Україна, 33000

**Iryna Koval**

Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Ірина Коваль**

кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: [iry-na-koval@i.ua](mailto:iry-na-koval@i.ua)

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

Researcher ID: B-2173-2019

*Khmelnyskyi National  
University, Khmelnyskyi,  
Ukraine*

11, Instytutska str.,  
Khmelnyskyi, Ukraine, 29016

*Хмельницький національний  
університет, м. Хмельницький,  
Україна*

вул. Інститутська, 11,  
м. Хмельницький, 29016

*Original manuscript received March 11, 2019*

*Revised manuscript accepted March 31, 2019*

The author's contribution: N. Mykhalchuk – 50%, I. Koval – 50%.

Авторський внесок: Н. Михальчук – 50%, І. Коваль – 50%.

## **ABSTRACT**

*In this article it is shown that in contemporary English language model of the world, the emotional concept of "fear" is one of the most commonly used by its self-identification. Fear is a universal base emotion that reflects the instinct of self-preservation and plays a leading role in providing human life. It is proved that the concept is a complex multilayer formation, the central part of which is the core. The core of the emotional-conceptual sphere is the mental representations of knowledge of the person about their own emotions as the facts of manifestation of the activity of the human emotional sphere. Its peripheral zone also includes information about all spheres of human existence that in one way or another predetermine its functioning or are interpreted through the prism of its existence. This fact testifies to the imposition of the emotional conceptual sphere on other parts of the conceptual picture of the world of the person, and, consequently, on its determinant role in the consciousness of the individual: all concepts are «emotional» from the point of view that nothing can be comprehended (conceptualized and categorized) without direct or indirect intervention in the cognition of the emotional sphere of consciousness. So, emotions are the foundation that seems to «cling» to the conceptual picture of the world of representatives of any linguistic community.*

*The analysis of vocabulary definitions of fear allowed us to distinguish the following main core features of the emotional concept of fear in the English language: fear is an unpleasant, painful emotion or feeling caused by the nearness or the possibility of impending danger to oneself or others who are important accompanied by a desire to avoid or to escape it.*

*It is determined that in the semantics of the analyzed token, there is a generic semantic «emotion» or «feeling» that points to the corresponding denotative sphere of human consciousness, represented by the superordinate (the highest level of generalization) category of emotion. All other species of this lexical unit serve to specify the meaning of tokens. Among the species the main components are the following: the lexical unit «painful» that interacts with the semantic meaning «negative» (unpleasant), «danger / threat», «desire to avoid or to escape it» – the desire to avoid or avoid the threat, «the*



*nature of the impending danger» – inevitable: real / close, «the possibility of impending danger» – possible / inevitable, «oneself or somebody who is important» – the individual / people close to him.*

*Consequently, in contemporary English categorically different aspects of lexical unit of fear are fixed by derivative word-building units, which explicate: the state of the person; features of the character of the person; negative evaluation of the object of the threat; manner of the behavior.*

**Key words:** *psycholinguistic content of emotional concept «fear», contemporary English language picture of world, emotion-conceptual sphere, cognition of emotional sphere of consciousness, self-identification of usage.*

## Вступ

Сучасна психолінгвістика все частіше звертається до вивчення мовної репрезентації внутрішнього світу людини, зокрема її емоційної сфери. Людина є не тільки мислячою, але й досить емоційною істотою. Саме тому емоційність не може не залишити відбиток у мові, адже емоційні стани, зумовлюючи когнітивні процеси людини, безпосередньо втручаються до сфери її номінативно-комунікативної діяльності.

До сфери психолінгвістики потрапляють питання про те, яким чином здійснюється зв'язок мови зі світом, як мовні вирази, одиниці, категорії пов'язані зі сприйняттям оточення, як вони відображають його пізнання, як структури мовного знання репрезентуються у свідомості та беруть участь у обробці та передачі інформації. Аналіз мови стає невіддільним від розкриття закономірностей розумових процесів, структуризації та класифікації властивостей і функцій речей, образи яких перехоплюються, зупиняються, фіксуються вербальними формами.

У парадигмі психолінгвістичного підходу формується активне розуміння того, що саме *мова* забезпечує найкращий доступ до внутрішнього світу людини, до структур її досвіду, які не спостерігаються безпосередньо. Наші уявлення про навколишню дійсність об'єктивуються у мові та створюють базис для аналізу тих процесів, що мають міс-



це у людській свідомості та мисленні. Отже, дослідження мовних одиниць ставить за мету аналіз тих ментальних репрезентацій знання, які корелюють із ними на рівні свідомості.

Поряд із когнітивістикою одним з аспектів нової парадигми постає дискурсивність. Сутність цього принципу полягає в тому, що встановлюється розуміння мови як феномену, що слугує передачі знання від однієї людини до іншої, від одного покоління до іншого. Отже, для аналізу й опису мовних явищ ураховується виконання мовою когнітивної та комунікативної функцій і ставиться мета їх вивчення у постійній взаємодії й узгодженні між собою.

Зазначений підхід також дає змогу зрозуміти, що саме від знання про мовну систему (мовне знання) та знання про світ (енциклопедичні знання) залежить успішність комунікації. З цим пов'язана активізація пошуків у напрямку вивчення ролі концептів у дискурсивній практиці людини. Досліджуються засоби репрезентації концептів різнорівневими одиницями мови та мовлення, їхня смислова структура, текстотворчий потенціал, особливості індивідуальної концептуальної картини світу тощо. Тому тема нашої статті є вельми актуальною.

**Мета статті** – проаналізувати проблему психолінгвістичного змісту емоційного концепту «страх» у сучасній англійській мовній картині світу з огляду на ментальні репрезентації знання, що корелюють на рівні свідомості особистості.

### **Завдання статті**

1. Окреслити концептосферу емоцій, або емоціо-концептосферу, як своєрідне світобачення, спроектоване емоційною сферою свідомості індивіда.
2. Виокремити основні змістові ознаки ядра емоційного концепту *страх* в англійській мові, окреслити їх психолінгвістичні характеристики.

## Методи дослідження

У роботі використано такі *методи*: метод контекстуального аналізу для виявлення основних функціональних характеристик досліджуваних комунікативних одиниць, для опису парадигмальної організації вербальних засобів вираження концепту *страх* у сучасній англійській мові, що сприяє збагаченню та подальшому розвитку теорії лінгвістичного моделювання у філологічних дослідженнях; метод безпосереднього спостереження за функціонуванням висловлювань у межах мінімального дискурсивного оточення з елементами пресупозиційного аналізу, що реалізує зв'язок (стимул) – концепт – реакція; елементи статистичних методик тощо.

## Результати та дискусії

Концептосфера особистості є складовою частиною національної концептуальної картини світу, що представляє певну сукупність знань певного народу про деякий аспект його матеріального та духовного життя. Емоції як найважливіші прояви внутрішнього психічного життя людей категоризуються, утворюючи на ментальному рівні свідомості емоційну концептосферу. Концептосфера емоцій, або емоціо-концептосфера, – це світобачення, спроектоване емоційною сферою свідомості індивіда. Її можна розглядати як результат семіозису – процесу означування емоційних когніцій людини у процесі засвоєння нею оточуючого світу. Емоціо-концептосфера є цілісним холистичним когнітивним утворенням високого рівня абстракції. Загально-визнаний розподіл усіх емоцій на позитивно та негативно марковані зумовлює факт того, що емоціо-концептосфера постає тією базою, на тлі якої профілюються домени позитивної та негативної тональності, у структурі яких, у свою чергу, знаходять своє вираження усі вербально втілені концептуалізації різноманітних емоцій.

Дослідженням особливостей вираження емоційного концепту «страх» за допомогою лексичних і фразеологіч-

них одиниць переважно у порівняльному аспекті на матеріалі сучасних мов займалися Е. Е. Івашкевич і Н. О. Михальчук (Івашкевич & Михальчук, 2018), О. С. Колесник (Колесник, 2003), А. Е. Левицький (Левицький, 2004). У дослідженнях учених встановлено, що зв'язок процесів пізнання та мислення з емоційною сферою життя людини є очевидним і незаперечним. Знання та емоції вербалізуються у мові та створюють базис для аналізу процесів мовлення і мислення (Onufriieva, 2016). Емоції є важливим компонентом життя людини, вони є саме тією сферою свідомості, яка за допомогою мовних засобів впливає на процес номінації та комунікації. Активна участь емоцій у перебігу індивідуальної пізнавальної діяльності зумовлює нерозривний зв'язок між емоційною сферою та мовною системою, оскільки свідомість відображає образи об'єктивної дійсності у сукупності з суб'єктивно-емоційним ставленням реципієнта до них (Onufriieva, 2017). Людина є емоційним індивідом, здатним аналізувати й давати оцінку явищам об'єктивної дійсності, лише мова надає змогу дослідникам вивчати внутрішній світ людини, який не спостерігається безпосередньо.

Емоції виражаються вербальними та невербальними засобами. Невербальна репрезентація емоцій може бути досить яскравою, але їх майже неможливо точно передати без використання вербальних засобів. Отже, в експлікації емоційної сфери життя людини значну роль відіграють саме мовні та мовленнєві засоби репрезентації емоцій.

У сучасній англійській мовній картині світу емоційний концепт «страх» є одним із найпоширеніших за самоідентифікацією вживання. Страх є універсальною базовою емоцією, що відображає інстинкт самозбереження й відіграє провідну роль у забезпеченні життєдіяльності людини.

Як зазначає Ю. М. Лотман (Лотман, 2001), страх є однією з фундаментальних емоцій, що виконує захисну функцію та супроводжується певними змінами діяльності вищої нервової системи, а саме: зміною частоти пульсу та дихан-

ня, показників артеріального тиску, роботи шлунку. Однак слід зауважити, що почуття страху стимулює здатність реагувати на несприятливі чинники об'єктивної дійсності. Перебуваючи у найвищій точці емоційного збудження, людина шукає шляхи розв'язання проблеми, оскільки страх специфічно викривляє дійсність, накладаючи відбиток на характер її сприйняття й інтерпретації. У несприятливій ситуації людина прагне якнайшвидше позбавитись від стану безпорадності, наляканості, мінімізувати дію загрозуючого чинника. Ми можемо зробити висновок, що уявлення щодо емоції «страх» локалізуються у негативній асоціативно-образній зоні мовної картини світу.

Проте слід зазначити, що страх являє собою силу, здатну як руйнувати особистість зсередини, залишаючи її безпорадною перед обставинами, так і мобілізувати внутрішні сили людини, допомагаючи тим самим уникнути небезпеки, врятуватися, оскільки є надзвичайно сильним мотиваційним чинником для моделювання поведінки особистості. Страх можна справедливо віднести до провідних чинників, що сприяли розвитку цивілізації. Саме відчуття реальної або уявної загрози стимулювало людство об'єднуватися у племена, громади (з яких згодом утворювались міста і держави), оскільки разом було набагато легше протистояти нападам звірів, інших племен і навіть стихійним лихам. Однією з підвалин релігійних вірувань є страх бути покараним вищими силами або зазнати страждань після смерті, яка у багатьох релігіях є межею між земним існуванням і вічним життям на небесах. Ця теза дає можливість розглядати досліджувану емоцію як чинник мотивації моральності поведінки сучасної людини.

Концепт є складним багатоплановим утворенням, центральною частиною якого є ядро. Ядро емоційно-концептосфери складають ментальні репрезентації знання щодо власне емоцій як факти прояву діяльності емоційної сфери людини. До її периферійної зони включається також інформація про усі сфери буття людини, які так чи інакше

зумовлюють її функціонування або осмислюються через призму її існування. Цей факт свідчить про накладання емоційної концептосфери на інші ділянки концептуальної картини світу індивіда, а, отже, щодо її детермінуючої ролі у свідомості особистості: усі концепти є «емоційними» з точки зору того, що нічого не може бути осмислено (проконцептуалізовано та прокатегоризовано) без прямого чи непрямого втручання у когніцію емоційної сфери свідомості. Тож, емоції є тим підґрунтям, що ніби «скріплює» концептуальну картину світу представників будь-якої мовної спільноти.

У працях Л. А. Онуфрієвої (Онуфрієва, 2014) зазначено, що емоційна концептосфера є динамічною лабільною семіотичною системою, історично-соціальним утворенням, розвиток якого зумовлений як екстралінгвістичними, так і власне лінгвістичними чинниками. Лінгвістичними чинниками, що визначають розвиток емоціо-концептосфери у діяхронії культури, є асиметрія мовного знака, розширення реєстрів людського спілкування, соціальна, стилістична диференціація мови. Основними екстралінгвістичними чинниками, що визначають формування і трансформацію емоціо-концептосфери, є ускладнення практичної діяльності людини, поява теоретичного знання як способу опанування людиною світу, соціалізація особистості, моральна орієнтація суспільних інститутів тощо.

Переважає частина емоціо-концептосфери є вербалізованою. Вона знаково оформлюється досить різноплановими мовними засобами, переважно вторинної номінації – метафорою та метонімією: усі абстрактні концепти, у тому числі й емоційні, є метафоричними за своєю природою. Широке використання засобів вторинного означування емоцій зумовлено великою розповсюдженістю та продуктивністю таких типів номінації у мові на її сучасному етапі розвитку внаслідок, з одного боку, бідності прямих позначень психічного світу людини, а з іншого боку – архетиповості когніцій людини (Лосєв, 1982).

Непрямі номінації емоцій є процесом і результатом оцінного переосмислення вже існуючих мовних реалій. В основі сучасного позначення емоцій покладено переноси найменувань реальних фрагментів світу (фізіологічні реакції організму людини, її фізичні дії, явища природи, міфологічні образи тощо) на психічну діяльність людини.

Організаційно емоціо-концептосфера являє собою сукупність ієрархічно упорядкованої парадигми, вербалізованої за допомогою лексичних і фразеологічних засобів емоційних концептів – «квантів» – структурованого знання щодо емоційного життя індивіда, які знаходяться один з одним у складних структурно-семантичних і функціональних відношеннях. Тому для дослідження природи емоціо-концептосфери надзвичайно важливо зрозуміти сутність емоційного концепту, описати і відобразити його складові, проаналізувати ті мовні засоби, якими вони репрезентуються. Такий опис потребує врахування існуючих у соціокультурному житті спільноти психологічних, соціологічних і семіотичних чинників, що у сукупності утворюють загальнокультурний чинник, який детермінує формування та функціонування концептів як когнітивно-культурних явищ.

Одним із ядерних концептів у структурі емоціо-концептосфери є емоційний концепт *страх*, що акумулює знання про базову емоцію, без якої не можливе саме існування людини. Емоція *страх* є одним із найважливіших компонентів емоційної концептосфери людини, що зумовлює процес пізнання та орієнтації людини у світі й характеризується біологічними, психологічними та соціокультурними вимірами. *Страхи* є фундаментальною властивістю людської істоти, природною універсальною базовою емоцією, що відображає інстинкт самозбереження і відіграє провідну роль у забезпеченні життєдіяльності людини. Функціональне призначення страху полягає у тому, що він виявляється у вигляді афективно загостреного сприйняття загрози для життя, благополуччя чи самопочуття людини й активної

чи пасивної реакції на несприятливі чинники навколишнього середовища. Погляд на світ крізь призму небезпеки призводить до специфічного викривлення дійсності, що безпосередньо позначається на: характері її сприйняття індивідом, правильності інтерпретації ним подій, вдалому виборі шляхів подолання труднощів тощо. При цьому, крім прототипового «перспективного» прочитування страху як реакції на загрозову майбутню подію, він може поставати як «ретроспективна» емоція, що виникає у разі розумового відтворення вже пережитої у минулому небезпеки.

Отже, першопричиною появи страху є фізичне чи ментальне сприйняття певного стану речей, яке категоризується свідомістю як небезпечна ситуація, що не відповідає потребі людини у почутті безпеки. Зазначена оцінка зумовлена тим, що виникає неузгодженість між змістовим компонентом настановлення та образом реальної ситуації – когнітивний дисонанс, який переживається як стан дискомфорту. Останній неминуче призводить до пошуку можливостей повернення почуття безпеки та спокою.

Стан страху безпосередньо виявляється у мимовільних нейрофізіологічних і нейромоторних реакціях індивіда. До них відносяться, наприклад, такі симптоми, як неможливість сконцентруватися, зниження тону мускулатури, збільшення частоти серцебиття, що відображає неспокій, дискомфорт, зміни у міміці та пантоміміці, мимовільні мовленнєві вигуки тощо. Ці симптоми є підставою для класифікації емоції як неприємної, такої, що приносить невдоволення, у більшості випадків дезорганізує діяльність індивіда, і, відповідно, оцінюється ним як негативна.

Після первинної інтуїтивної оцінки обов'язково з'являється більш усвідомлена інтелектуальна оцінка як самої небезпеки, так і свого психофізіологічного та фізичного стану. Оцінка тягне за собою появу осмисленого бажання припинення впливу несприятливого чинника, яке здійснюється через глибший аналіз можливих шляхів виходу із ситуації та вироблення плану дій. Кристалізація замислу

детермінується тим, як суб'єкт обмірковує план і приймає початкове та кінцеве рішення відносно тих кроків, що призведуть до бажаного результату. Сама емоція й оцінка сприяють формуванню інтенції, експлікують початок і кінець вольового акту.

На виході з ситуації відбуваються повністю чи частково усвідомлені й контрольовані дії та мовні реакції суб'єкта на чинник, що викликає страх: адаптація до навколишніх умов чи боротьба, або, навпаки, повне підкорення цьому емоційному переживанню з наступними негативними або позитивними для індивіда наслідками. При цьому людина, як правило, орієнтується на минуле знання.

Поява значної кількості різноспрямованих досліджень елементів лексико-семантичного поля *страх* пояснюється також високою біологічною та соціальною значущістю емоції страх, наявністю її численних різновидів. Семантика таких одиниць розглядається як результат категоризації мисленням комунікантів відповідних емоційних проявів свідомості та фіксація категоризації зазначеної ділянки досвіду у вигляді емоційного концепту *страх*.

Дослідження лексем англійської мови, які репрезентують емоцію «страх», показало, що спільне поняття для елементів лексико-семантичного поля *страх* у найбільш «чистому» вигляді представлено в архілексемі *fear*. Вона є домінантою й ідентифікатором поля, оскільки поняття, нею зафіксоване, тією чи іншою мірою представлено у дефініціях усіх представників поля. Назва емоції – знакове утворення, що фіксує собою концепт не тільки як когнітивну структуру, але і як «згусток культури». Вивчення знаку емоції як когнітивно-культурного феномену є лінгвосеміотичним способом декодування самого концепту, визначення та побудови його концептуальної структури.

Визначення семантики *fear* як базової номінанти емоції *страх* є, на наш погляд, досить проблематичним унаслідок абстрактності відповідного денотату. Крім того, незва-



жаючи на потяг лексикографів до уніфікації й регулярності опису одиниць лексичного поля, різні лексикографічні рішення відрізняються відмінностями у категоріальному статусі відповідної інформації щодо оточуючого світу й етапів її усвідомлення як окремої чи нової категорії. Саме тому для аналізу дефініцій ми застосовуємо синтезуючий підхід, який полягає у формулюванні єдиного загального значення лексичної одиниці на основі визначень, наведених у декількох словникових джерелах. Такий підхід дає змогу більш повно і точно представити зміст психічних понять, більшість із яких є онтологічно близькими одне до одного. Отримана симбіозна дефініція є розширеним варіантом тлумачення лексеми, що характеризується семантичною достатністю й інформаційною суверенністю.

Аналіз словникових дефініцій лексеми *fear* дав підставу виокремити такі основні змістові ознаки ядра емоційного концепту *страх* в англійській мові: *fear is an unpleasant, painful emotion or feeling caused by the nearness or possibility of impending danger to oneself or others who are important accompanied by a desire to avoid or to escape it.*

У семантиці аналізованої лексеми міститься загальна родова сема «емоція», або «почуття» (*emotion, or feeling*), що вказує на відповідну денотативну сферу свідомості людини, репрезентовану суперординатною (найвищого рівня узагальнення) категорією *емоція*. Усі інші видові семи слугують для конкретизації значення лексеми. Серед видових компонентів виокремлюються: сема «характер емоції» (*painful*), яка взаємодіє із семами «негативна оцінка» (*unpleasant* – неприємна), «небезпека / загроза» (*danger* – небезпека, загроза), «симптом емоції» (*desire to avoid or to escape it* – бажання уникнути чи ухилитися від загрози), «характер небезпеки / загрози» (*nearness of impending danger* – неминуча: реальна / близька; *possibility of impending danger* – можлива / неминуча), «об'єкт загрози» (*oneself or somebody who is important* – індивід / близькі йому люди).

Внутрішня форма емоційного концепту *страх*, яка виявляється внаслідок етимологічного аналізу його ключового слова, за лексикографічними даними, зазнала суттєвих змін. Етимологічною основою лексеми *fear* є германський корінь *\*fer*, що означало «небезпеку, шкоду», *fer: sudden calamity, danger* «раптове лихо, небезпека; власне страх», яке відповідає *far: ambush* «пастка»; *far* «шкода, розпач, обман»; *far* «зло, шкода, нещастя»; *fara* «небезпека, переляк». Порівняння сучасної дефініції слова *fear* і поданих давніх його відповідників свідчить про те, що раніше у ядерній зоні емоційного концепту *страх* локалізувалася інформація про небезпеку, що є причиною виникнення страху, тоді як зараз базовими є знання про власне ознаки емоційного стану індивіда.

На підтвердження такого висновку вважаємо за доцільне навести думку А. Е. Левицького (Левицький, 2004), який стверджує, що сучасне значення слова *fear* пов'язано з грецьким *peira* (*\*peria*) «досвід» і латинським *experiri* «пробувати, випробувати». Як бачимо, в структурі емоційного концепту *страх* відбулися акцентні зрушення, що спричинили перекомпонування ядерно-периферійних елементів.

Отже, у сучасній англійській мові категоріально різні аспекти одиниці *fear* фіксуються похідними словотвірними одиницями, які експлікують:

– **стан індивіда:** синонімічні прикметники *fearful* і *fearsome* – *full of fear; frightened that something might happen* (повний страху; наляканий тим, що щось може трапитись) і лексема *fearable* – *to be frightened* (наляканий); іменникові синоніми *fearsomeness* і *fearfulness* – *quality or state of being affected with fear* (стан наляканості);

– **риса характеру індивіда:** прикметник *fearless* – *not afraid of anything* (безстрашний, безбоязний) та іменник *fearlessness* (безстрашність, безбоязність);

– **негативну оцінність об'єкта загрози:** *fearful* – *extremely bad; very frightening* (надзвичайно поганий; дуже

лякаючий); *fearsome* – *very frightening* (дуже лякаючий); *fearable* – *giving cause for fear* і субстантивні синоніми *fearfulness*, *fearsomeness* – *quality of being fearsome* (моторошність, жахливість);

– манери поведінки: *fearfully* – *in a way that shows you are afraid* (діяти (вести) певним чином, виявляючи свій страх) або *fearfully*, *fearsomely* – *in a fearsome manner* (загрозово, шляхом навіювання страху) (негативна маркованість) і *fearlessly* – *in a way that shows you are not afraid* (діяти, (вести) певним чином, не виявляючи страху) (позитивна маркованість).

Семантична структура одиниць на позначення емоцій містить також аксіологічні семи, внаслідок оцінювання афектованою особою певного фрагмента оточуючого світу та самої ролі конкретної емоції у її життєдіяльності, зокрема у конкретному просторово-часовому відрізку. В семантиці лексем номінативного простору емоційного концепту *страх*, окрім денотативних ознак, виокремлюються семи оцінного характеру, що свідчить про наявність конотативного аспекту значення. Під конотацією розуміємо семантичну сутність, яка узуально або okazіонально входить до значення мовної одиниці та виражає оцінне і стилістично марковане ставлення суб'єкта мовлення до дійсності у випадку її позначення у висловленні, яке отримує на основі цього експресивний ефект. Конотація у формі негативної оцінки, що фіксується диференційними семами *unpleasant* і *painful (emotion / feeling)* лексеми *fear*, супроводжуючи велику кількість одиниць лексико-семантичного поля «страх», має нечітко експлікований характер (за винятком лексем дальньої та маргінальної периферії), тому вказана парадигма відноситься нами до умовно нейтральної лексики. У словникових тлумаченнях лексеми *fear* та номінацій усіх інших форм емоції не фіксується її позитивна роль як сигналу небезпеки та з огляду на потребу її усунення чи уникнення. Тому позитивна оцінна сема, що відображає

надзвичайну значущість страху в житті людини, знаходиться на периферії емоційного концепту *страх*.

### Висновки

Отже, зазначені родова та диференційні ознаки, притаманні лексемі *fear*, включаючи оцінні компоненти, є прототиповими для осмислення емоції *страх*. Тому зазначена лексема позначає центральний член концептуально-семантичної структури емоційного концепту *страх* і, відповідно, є центром лексико-семантичного поля *страх*, яке групує лексичні мовні засоби представлення відповідного концепту в сучасній англійській мові.

Під час установаження та опису організаційних зв'язків, якими характеризуються емотиви номінативного простору емоційного концепту *страх*, ми дотримуємося думки про те, що базисні номінанти емоцій мають лінгвістичний статус гіперонімів, тоді як інші номінанти емоцій однієї онтології постають у якості гіпонімів, виявляючи таким чином відносини синонімії між одиницями одного чи сусідніх рівнів ієрархії. Така позиція ґрунтується на тому, що на відміну від об'єктів навколишнього світу, які, завдяки своїй конкретності, вписуються у природну таксономію олюдненого свідомістю буття, емоційні стани, що не мають дискретної природи, характеризуються мінливістю своїх ознак, переходом у інші стани, тобто, складністю свого усвідомлення та іменування. Тому абстрактність емоцій, зафіксована семантикою емотивних номінантів, дає підстави говорити про інші способи розміщення таких номінацій у лексичній мовній системі.

Отже, враховуючи те, що архілексевою поля постає дифузна одиниця з багатьма значеннями, яка вказує на денотативну належність аналізованих слів, констатуємо виконання лексевою *fear* ролі гіпероніма щодо всіх інших синонімічних їй та один одному номінантів стану страху. Ідеться про концептуальні структури значень синонімів, що позначають форми прототипової емоції *страх*. Концен-

труючись навколо страху, вони відрізняються інтенсивністю переживань і власне якісними ознаками. Зазначені синоніми високого рівня абстракції, вказуючи на досить складний і специфічний об'єкт дослідження, виконують роль еквонімів – одиниць одного класу, які включають смисловий зміст гіпероніма та протиставляються один одному відповідними диференційними семами.

### Література

- Колесник О. С. Мовні засоби відображення міфологічної картини світу: лінгво-когнітивний аспект (на матеріалі давньоанглійського епосу та сучасних британських художніх творів жанру фентезі): дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Київ, 2003. 300 с.
- Левицький А. Е. Основи функціональної лінгвістики. Ніжин : Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2004. 124 с.
- Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 480 с.
- Лотман Ю. М. Семиосфера. Санкт-Петербург : «Искусство-СПб», 2001. 704 с.
- Ivashkevych E. E., Mykhalchuk N. O. Art translation and the category of expressiveness in this estetic paradigm. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: Наук. записки РДГУ*. Рівне : РДГУ, 2018. С. 153–157.
- Onufriieva L. A. Professional self-appraisal at the professional formation of future socioeconomic specialists' personality. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 26. С. 456–467.
- Onufriieva, L. A. (2016). Emotional intelligence in the future socioeconomic specialists' professional psychological training. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (47)*, Issue 101, 34–37. Budapest.
- Onufriieva, L. A. (2017). The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect. Monograph. Rzeszów : BonusLiber. 194 s.

### References

- Kolesnyk, O. S. (2003). *Movni zasoby vidobrazhennia mifolohichnoi kartyny svitu: lnhvo-kohnityvnyi aspekt (na materiali davnioanhlis-koho eposu ta suchasnykh brytanskykh khudozhnykh tvoriv zhanru*

- fentezi) [Linguistic means of displaying the mythological picture of the world: lingvo-cognitive aspect (based on the material of the Old English epic and contemporary British novels, the genre of fantasy)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Levytskyi, A. E. (2004). *Osnovy funktsionalnoi linhvistyky [Fundamentals of Functional Linguistics]*. Nizhyn : Redaktsiino-vydavnychiy viddil NDPU [in Ukrainian].
- Losev, A. F. (1982). *Znak. Simvol. Mif [Sign. Symbol. Myth]*. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Lotman, Ju. M. (2001). *Semiosfera [Semio-sphere]*. Sankt-Peterburg : «Iskusstvo-SPb» [in Russian].
- Ivashkevych, E. E., & Mykhalchuk, N. O. (2018). Art translation and the category of expressiveness in this aesthetic paradigm. *Aktualni problemy filologii ta metodyky vykladannia humanitarnykh dystsyplin: Nauk. zapysky RDHU – Actual problems of philology and Methods of teaching of humanities: Scientific Notes of RSUH*, 153–157. Rivne : RDHU [in Ukrainian].
- Onufriieva, L. A. (2014). Professional self-appraisal at the professional formation of future socio-economic specialists' personality. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology. Collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuks Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 26, 456–467. Kamianets-Podilskyyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Onufriieva, L. A. (2016). Emotional intelligence in the future socio-economic specialists' professional psychological training. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (47)*, Issue 101, 34–37. Budapest.
- Onufriieva, L. A. (2017). *The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect*. Rzeszów : BonusLiber.

**Михальчук Наталія, Коваль Ірина. Психолінгвістичний зміст емоційного концепту «страх» у сучасній англійській мовній картині світу**

#### **АНОТАЦІЯ**

У статті зазначено, що у сучасній англійській мовній картині світу емоційний концепт «страх» є одним із найпоширеніших за самоідентифікацією вживання. Страх є універсальною базовою емоцією, що відображає інстинкт самозбереження й відіграє провідну роль у за-

безпеченні життєдіяльності людини. Обґрунтовано, що концепт є складним багатошаровим утворенням, центральною частиною якого є ядро. Ядро емоціо-концептосфери складають ментальні репрезентації знання щодо власне емоцій як факти прояву діяльності емоційної сфери людини. До її периферійної зони включається також інформація про усі сфери буття людини, які так чи інакше зумовлюють її функціонування або осмислюються через призму її існування. Цей факт свідчить про накладання емоційної концептосфери на інші ділянки концептуальної картини світу індивіда, а, отже, щодо її детермінуючої ролі у свідомості особистості: усі концепти є «емоційними» з точки зору того, що нічого не може бути осмислено (проконцептуалізовано та прокатегоризовано) без прямого чи непрямого втручання у когніцію емоційної сфери свідомості. Тож, емоції є тим підґрунтям, яке ніби «скріплює» концептуальну картину світу представників будь-якої мовної спільноти.

Аналіз словникових дефініцій лексеми *fear* дав змогу виокремити такі основні змістові ознаки ядра емоційного концепту страх в англійській мові: *fear is an unpleasant, painful emotion or feeling caused by the nearness or possibility of impending danger to oneself or others who are important accompanied by a desire to avoid or to escape it.*

Зазначено, що у семантиці аналізованої лексеми міститься загальна родова сема «емоція», або «почуття» (*emotion, or feeling*), яка вказує на відповідну денотативну сферу свідомості людини, репрезентовану суперординатною (найвищого рівня узагальнення) категорією «емоція». Усі інші видові семи слугують для конкретизації значення лексеми. Серед видових компонентів виокремлюються: сема «характер емоції» (*rainful*), яка взаємодіє з семами «негативна оцінка» (*unpleasant* – неприємна), «небезпека / загроза» (*danger* – небезпека, загроза), «симптом емоції» (*desire to avoid or to escape it* – бажання уникнути чи ухилитися від загрози), «характер небезпеки / загрози» (*nearness of impending danger* – неминуча: реальна / близька; *possibility of impending danger* – можлива / неминуча), «об'єкт загрози» (*oneself or somebody who is important* – індивід / близькі йому люди).

Визначено, що у сучасній англійській мові категоріально різні аспекти одиниці *fear* фіксуються похідними словотвірними одиницями, що експлікують: стан індивіда; риси характеру індивіда; негативну оцінність об'єкта загрози; манеру поведінки тощо.

**Ключові слова:** психолінгвістичний зміст емоційного концепту «страх», сучасна англійська мовна картина світу, емоціо-концептос-



фера, когніція емоційної сфери свідомості, самоідентифікація вживання.

**Михальчук Наталя, Коваль Ірина. Психолінгвистическое содержание эмоционального концепта «страх» в современной английской языковой картине мира**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье указано, что в современной английской языковой картине мира эмоциональный концепт «страх» является одним из самых распространенных по самоидентификации употребления. Страх является универсальной базовой эмоцией, отображающей инстинкт самосохранения, и играет ведущую роль в обеспечении жизнедеятельности человека. Обосновано, что концепт является сложным многоуровневым образованием, центральной частью которого является ядро. Ядро эмоцио-концептосферы составляют ментальные репрезентации знания собственных эмоций и факты проявления деятельности эмоциональной сферы человека. В её периферийную зону входит также информация о всех сферах бытия человека, которые так или иначе обуславливают её функционирование или осмысливаются через призму её существования. Этот факт свидетельствует о наложении эмоциональной концептосферы на другие участки концептуальной картины мира индивида, что, следовательно, подчеркивает её доминирующую роль в сознании личности: все концепты являются «эмоциональными» с точки зрения того, что ничего не может быть осмыслено (проконцептуализировано и прокатегоризировано) без прямого или косвенного вмешательства в когниции эмоциональной сферы сознания. Поэтому эмоции являются тем фундаментом, который как бы «скрепляет» концептуальную картину мира представителей любой языковой общности.

Анализ словарной дефиниции лексемы *fear* позволил выделить следующие основные содержательные признаки ядра эмоционального концепта страх в английском языке: *fear is an unpleasant, painful emotion or feeling caused by the nearness or possibility of impending danger to oneself or others who are important accompanied by a desire to avoid or to escape it.*

Отмечено, что в семантике анализируемой лексемы содержится общая родовая сема «эмоция», или «чувство» (*emotion, or feeling*), которая указывает на соответствующую денотативную сферу сознания человека, представленную суперординатной (наиболее высокого уров-



ня обобщения) категорией «эмоция». Все остальные видовые семы служат для конкретизации значения лексемы. Среди видовых компонентов выделяются: сема «характер эмоции» (*painful*), которая взаимодействует с семами «негативная оценка» (*unpleasant* – неприятная), «опасность / угроза» (*danger* – опасность, угроза), «симптом эмоции» (*desire to avoid or to escape it* – желание избежать или уклониться от угрозы), «характер опасности / угрозы» (*nearness of impending danger* – неизбежная: реальная / близкая; *possibility of impending danger* – возможная / неизбежная), «объект угрозы» (*oneself or somebody who is important* – индивид / близкие ему люди).

Определено, что в современном английском языке категориально различные аспекты единицы *fear* фиксируются производными словообразовательными единицами, которые эксплицируют: состояние индивида; черты характера индивида; негативную оценку объекта угрозы; манеру поведения.

**Ключевые слова:** психолингвистическое содержание эмоционального концепта «страх», современная английская языковая картина мира, эмоцио-концептосфера, когниция эмоциональной сферы сознания, самоидентификация употребления.

## Microgenesis of the Deterministic Influence of Pupils' Frustrated Need for Success Depending on Their Academic Achievements

### Дослідження мікрогенези детермінантного впливу фрустрації потреби досягнення успіху в школярів із різними навчальними досягненнями

Nataliia Musiiaka

Ph.D. in Psychology, Senior  
Researcher, Doctoral Student

Наталія Мусяка

кандидат психологічних  
наук, старший науковий  
співробітник, докторант

E-mail: [natamail0870@gmail.com](mailto:natamail0870@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-4439-7965](https://orcid.org/0000-0002-4439-7965)

Researcher ID: D-8001-2019

*Kostiuk Institute of Psychology  
of the National Academy  
of Educational Sciences  
of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
2, Pankivska street, Kyiv, 01033*

*Інститут психології імені  
Г. С. Костюка НАПН  
України, м. Київ, Україна  
вул. Панківська, 2,  
м. Київ, 01033*

*Original manuscript received February 28, 2019*

*Revised manuscript accepted March 25, 2019*

#### ABSTRACT

*The article presents the experimental study of the frustrated need for success and the peculiarities of its manifestation as a personal determinant of educational achievement characteristic for elementary and secondary school pupils. The article compares pupils' frustration with their need to success achievement at different stages of education and describes its microgenesis. Both identical and heteropolar tendencies in the frustration development have*

*been determined for the groups of pupils with different levels of educational achievements. As for elementary school pupils with excellent and average results, there is a certain destabilization of their personal status, which is evidenced by the significant rise of frustration in absence of a success; this is a reflection of the difficulties that accompany subjective incorporation into the study process of some pupils from this group. As for elementary school pupils with poor results, here is the opposite trend. Such people show mainly the normal level of frustration, which indicates blocking of personal potentials in terms of the need for success. It has been experimentally determined that the adaptive period of the fifth grade pupils to study at the secondary school has clear signs of aggravated frustration with the need to succeed at pupils with low educational achievements. Thus, there is an unfavourable psychological background with built-up factors hindering personal potencies for success achievement and overall productivity during learning of such pupils. The architecture of the frustration with the need to success achievement shows the existing microgenetic tendencies, which determinate pupils' achievements on the ontogenetic plane. The determined peculiarities of the frustrated need to success as a process and its destructive potential require development of a system of corrective and developmental influences in order to ease the destructive frustrated state and to provide productive psychological support for the pupils' personal development in the educational environment.*

**Key words:** *genesis, microgenesis, educational achievements, personal determinants, personality of a pupil, need for success, frustration.*

## Вступ

Реформування сучасного вітчизняного освітнього простору в ранг пріоритетної ставить проблему становлення особистості, здатної до ефективного саморозвитку й успішної самореалізації. Формування компетентностей, «потрібних дитині для успішної самореалізації в суспільстві», є одним із ключових завдань Концепції нової української школи (Нова Українська Школа, 2017: 11). Компетентнісний підхід передбачає «зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах... Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти

в конкретних умовах і мотивів досягти результату» (Нова Українська Школа, 2017: 12).

Аналізуючи особистісне зростання дитини в умовах сучасної освітньої системи, С. Д. Максименко підкреслює важливість парадигми особистісної успішності дитини у навчанні та її прогнозування. Перехід від школи як моноінституційної освітньої організації до поліорганізаційного бачення шляхів включення зростаючої особистості до освітнього простору актуалізує проблему особистісної ефективності, особистісної результативності школяра як суб'єкта навчальної діяльності та його здатності бути успішним. У зв'язку з цим, зазначає учений, гостро постає «питання про те, чи зможе дитина навчатися в тій чи іншій школі, й *наскільки вона буде успішною*» (Максименко, 2008: 12).

Особливо значущим у цьому сенсі є молодший шкільний вік, оскільки саме на першому етапі включення дитини у шкільний простір – у початковій школі – відбувається зародження конструктивного чи деструктивного становлення особистісного статусу школяра як суб'єкта учіння.

При цьому особливої ваги, як підкреслював Г. С. Костюк, набуває розгляд цієї проблеми у дихотомії «результативність навчальної діяльності – особистісний розвиток», оскільки успіх або неуспіх школяра у процесі навчання зумовлює значний вплив на становлення його особистості (Костюк, 1989).

У сучасній вітчизняній психології дослідження проблеми результативності навчальної діяльності та її детермінації зосереджено на розкритті: особистісної ефективності школяра у контексті концепції психічного розвитку Г. С. Костюка (Дригус, 2016); проблеми рефлексії як одного з психологічних механізмів становлення особистісної ефективності школяра (Яворська-Ветрова, 2018); розвитку творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів (Мусіяка, 2018); специфіки ставлення до навчання у встигаючих і невстигаючих студентів із домінуванням різних видів мотивації

досягнення (Козуб, 2016); проблеми первинної шкільної неуспішності та її психологічних механізмів (Кондратенко, 2018); диференційованого впливу особистісних чинників залежно від етапу онтогенезу (Онуфрієва & Ващенко, 2018). У колективній монографії «Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі» (2013) висвітлено особливості становлення самосвідомості (Яворська-Ветрова, 2013), емоційної сфери (Мусяка, 2013), регулятивної сфери (Петренко, 2013) школярів із різним рівнем навчальних досягнень.

У сучасній зарубіжній психології проблема особистісної детермінації навчальних досягнень розкрита у таких спектрах: досліджено зв'язок між навчальними досягненнями, самоефективністю та мотивацією навчальної діяльності; зроблено висновок, що провідними детермінантами навчальної успішності школярів середньої та старшої школи є академічна (навчальна) самоефективність, емоційна самоефективність і мотивація (Doğan, 2015), водночас у студентів коледжів зафіксовано взаємозв'язок навчальних досягнень лише з мотиваційною детермінантою (Meens, Bakx, Klimstra & Denissen, 2018). Дослідниками Iniesta, López-López, Corbíl, Pérez & Costa (2017) акцентовано увагу на значному впливі когнітивних і мотиваційних змінних і стратегій навчання на прогнозування рівня навчальних досягнень у старшокласників.

Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim & Souri (2011) установили, що самоефективність, самооцінка та саморегуляція є детермінантами навчальних досягнень учнів середньої школи. Дослідження взаємозв'язку між самооцінкою, інтелектом і навчальними досягненнями виявило статистично значущий зв'язок між інтелектом і навчальними досягненнями, а також відсутність зв'язку між самооцінкою та інтелектом. Водночас не зафіксовано статистично значущого взаємозв'язку між самооцінкою та навчальними досягненнями школярів (Kaya & Oğurlu, 2015). Дослідниками Steinmayr, Crede, McElvany & Wirthwein (2016) уста-

новлено деструктивний вплив тривожності на навчальні досягнення підлітків.

Окремі психологічні розвідки присвячено вивченню впливу на рівень навчальних досягнень школярів і студентів використання у навчальній діяльності сучасних медіа- та цифрових технологій. Так, дослідники Beetham & Sharpe (2013) указують на те, що цифрові технології сприяють продуктивності навчальної діяльності та підвищенню рівня навчальних досягнень. Інші дослідження мають амбівалентні результати, що вказують на деструктивний вплив цифрових технологій на рівень навчальних досягнень молодших і старших школярів. Констатовано, що вони можуть відволікати або навіть руйнувати академічну спрямованість їх навчальної діяльності (Salomon & Ben-David Kolikant, 2016). Дослідники Lepp, Barkley & Karpinski (2015) зафіксували тісний зв'язок між використанням мобільних телефонів і текстових повідомлень зі зниженням рівня навчальних досягнень учнів коледжів.

Зазначимо, що у контексті предмета нашого дослідження – особистісної детермінації навчальних досягнень – ключовим є такий її структурний компонент, як потреба школяра у досягненні успіху. В статті репрезентовано результати дослідження дихотомічної проєкції, а саме – фрустрації потреби досягнення успіху в учнів із різними навчальними досягненнями.

**Мета статті** – здійснити аналіз детермінантного впливу фрустрації потреби досягнення успіху в школярів із різним рівнем навчальних досягнень.

### **Завдання статті**

1. З'ясувати особливості рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху в учнів із різними навчальними досягненнями на певному етапі навчання.

2. Простежити мікрогенезу та встановити мікрогенетичні тенденції становлення фрустрації потреби досягнення

ня успіху в учнів початкової та основної школи з різними навчальними досягненнями.

### **Методи та методики дослідження**

Із метою дослідження фрустрації потреби досягнення успіху було використано «Тест шкільної тривожності Філліпса» (Головей, 2002). Характеризуючи проблему суб'єктності учіння, М. В. Папуча акцентує увагу на тому, що мотив досягнення успіху «може існувати в двох протилежних за значенням для особистості формах» (Папуча, 2008). Перша з них має назву «прагнення успіху», а друга – «страх невдачі», що супроводжує фрустрацію потреби досягнення успіху.

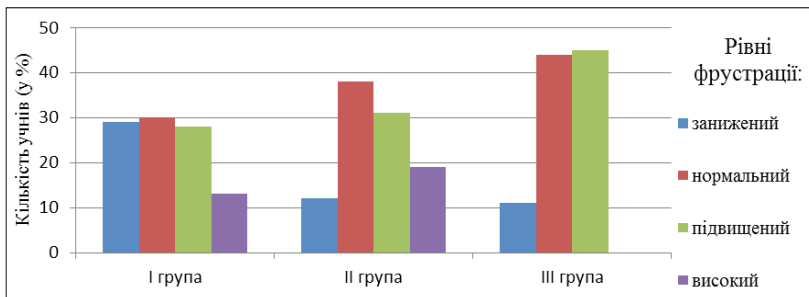
Фрустрація потреби досягнення успіху характеризується як «несприятливе психічне тло, що не дозволяє дитині розвивати свої власні потреби в успіху, досягненні високого результату» (Головей, 2002: 326). Рівні фрустрації потреби досягнення успіху відповідно до змістового наповнення були такі: I рівень – занижений; II – нормальний; III – підвищений; IV – високий рівень прояву фрустрації потреби досягнення успіху (Головей, 2002). Залежно від результативності навчальної діяльності школярі були розподілені на три групи: перша група – учні з високим рівнем навчальних досягнень, друга – з посереднім і третя група – з низьким рівнем навчальних досягнень. Дослідження проводилося з учнями третіх і четвертих класів початкової школи й учнями п'ятих і шостих класів основної школи. Вибірку досліджуваних склали 224 учні. У процесі аналізу експериментального матеріалу було застосовано відповідні методи математичної статистики, зокрема критерій  $f^*$  – кутове перетворення Фішера.

### **Результати та дискусії**

Перейдемо до розгляду рівневої характеристики фрустрації потреби досягнення успіху й особливостей її прояву в школярів із різним рівнем навчальних досягнень на пев-

ному етапі навчання у початковій та основній школі (від третього до шостого класу), а також з'ясуємо мікрогенетичні тенденції становлення фрустрації потреби досягнення успіху в школярів.

Аналіз рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху учнів із різним рівнем навчальних досягнень упродовж їх навчання у третьому класі початкової школи дав змогу з'ясувати такі її особливості у мікрогенетичній площині (рис. 1).



**Рис. 1.** Структура фрустрації потреби досягнення успіху в третьокласників із різним рівнем навчальних досягнень

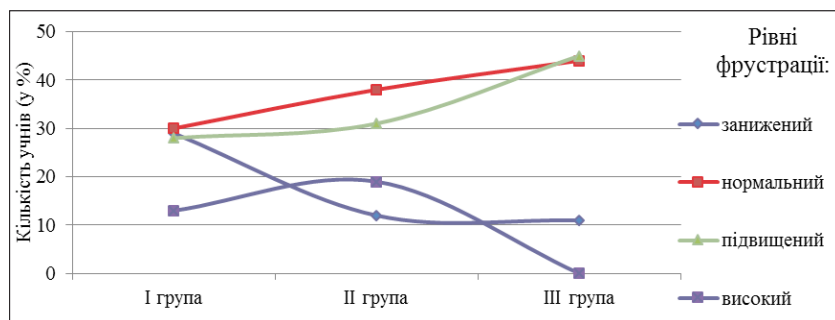
У третьокласників із високим рівнем навчальних досягнень зафіксовано наявність усіх рівнів фрустрації потреби досягнення успіху. I рангове місце поділяють як нормальний, так і підвищений і занижений рівні фрустрації потреби досягнення успіху – 30%, 28% і 29% відповідно. II рангове місце в цій групі посідає високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху, хоча кількісно він властивий 13% третьокласників (рис. 1).

У школярів третього класу з посереднім рівнем навчальних досягнень на I ранговому місці зафіксовано нормальний рівень фрустрації потреби досягнення успіху (38%), на II ранговому місці – підвищений рівень (31%), на III ранговому місці – високий (19%), а на IV ранговому місці – занижений рівень (12%) фрустрації потреби досягнення успіху.



У третьокласників із низьким рівнем навчальних досягнень I рангове місце поділяють нормальний і підвищений рівні фрустрації. II рангове місце посідає занижений рівень фрустрації потреби досягнення успіху. Привертає увагу те, що в цій групі відсутній високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху.

Порівняльний аналіз третьокласників із різним рівнем навчальних досягнень розкрив суттєві відмінності фрустрації потреби досягнення успіху (рис. 2).



**Рис. 2.** Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в третьокласників із різним рівнем навчальних досягнень

Так, якщо високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху відмінно встигаючих школярів був репрезентований у 13% учнів, то у слабо встигаючих він відсутній зовсім. Крім того, порівняння показників полярних груп свідчить, що зріс відсоток третьокласників, яким притаманний підвищений рівень: від 28% у відмінно встигаючих учнів до 45% у слабо встигаючих школярів. Зростає також нормальний рівень фрустрації потреби досягнення успіху: якщо в групі відмінно встигаючих він був зафіксований у третини учнів, то в групі слабо встигаючих – у майже половини школярів цієї групи (30% і 44% відповідно). Занижений рівень фрустрації потреби досягнення успіху в групах школярів із полярним рівнем навчальних

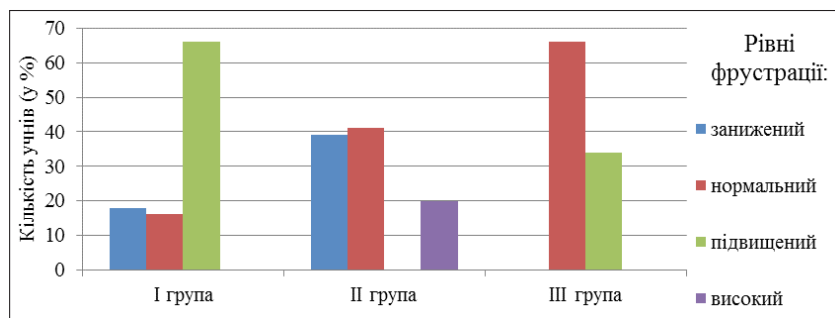
досягнень зменшується майже втричі: з 29% у відмінно встигаючих до 11% у слабо встигаючих третьокласників. Також простежується його кількісна міграція у бік стрімкого зниження на рівні статистичної значущості ( $\varphi^* = 2,31$  при  $p \leq 0,01$ ).

Порівняльний аналіз мікрогенези рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху третьокласників засвідчує як тотожність, так і різнополярність тенденцій перебігу фрустрації у групах школярів із різним рівнем навчальних досягнень. Прикметною рисою потреби досягнення успіху у відмінно встигаючих третьокласників є ознаки певної дестабілізації особистісного статусу школяра, про що свідчить наявність у 41% школярів цієї групи підвищеного і високого рівнів фрустрації потреби. Тотожність профілю з цією тенденцією зафіксовано також і в посередньо встигаючих третьокласників, у яких синтез підвищеного і високого рівня фрустрації потреби досягнення успіху властивий 50% школярів цієї групи. Це є віддзеркаленням тих труднощів, що супроводжують процес суб'єктного включення частини школярів цих груп до процесу учіння. Протилежна тенденція на мікрорівні зафіксована у третьокласників із низьким рівнем навчальних досягнень. У школярів цієї групи відсутній високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху, а наявність нормального рівня у 44% (наполовину більше, ніж у третьокласників із високим рівнем навчальних досягнень) блокує спонукальні інтенції школярів до самовдосконалення.

Аналіз особливостей фрустрації потреби досягнення успіху четвертокласників із різним рівнем навчальних досягнень представлено на рис. 3.

Отримані експериментальні дані свідчать, що у відмінно встигаючих четвертокласників на I ранговому місці перебуває підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху в 66% учнів. II рангове місце у структурі фрустрації посідають нормальний і занижений рівні, виявлені у 16%

і 18% школярів цієї групи відповідно; високий рівень фрустрації у школярів цієї групи відсутній. Привертає увагу те, що в четвертокласників із високим рівнем навчальних досягнень підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху в чотири рази перевищує нормальний рівень (66% і 16% відповідно). Це свідчить про складнощі становлення потребової сфери досягнення успіху в школярів цієї групи.



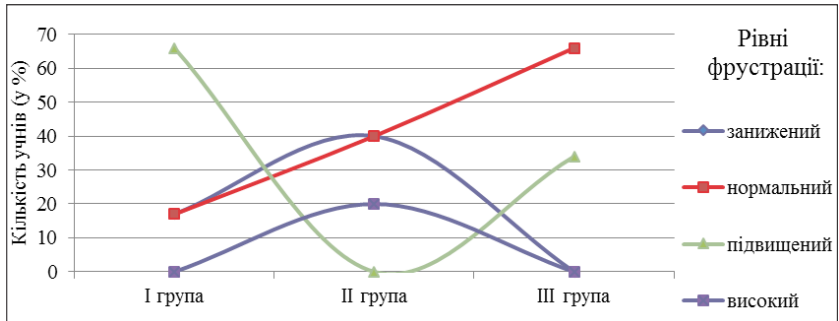
**Рис. 3.** Структура фрустрації потреби досягнення успіху в четвертокласників із різним рівнем навчальних досягнень

У структурі фрустрації потреби досягнення успіху четвертокласників із посереднім рівнем навчальних досягнень I рангове місце поділяють нормальний і занижений рівні фрустрації (39% і 41% відповідно), зростання яких, порівняно з першою групою (більше ніж у два рази), зафіксовано на статистично значущому рівні ( $\phi^* = 1,87$  при  $p \leq 0,05$ ). II рангове місце посідає високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху, який притаманний 1/5 школярів.

У слабо встигаючих четвертокласників стрімко зростає (на статистично значущому рівні:  $\phi^* = 2,79$  при  $p \leq 0,01$ ) нормальний рівень фрустрації потреби досягнення успіху, який займає I рангове місце (66%). Але третина школярів (34%) має підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху (II рангове місце). У школярів цієї групи відсутній як занижений, так і високий рівні фрустрації по-

треби досягнення успіху. Значний розрив між нормальним і підвищеним рівнями (майже удвічі – 66% і 34% відповідно) не впливає на спонукальну здатність до підвищення власних навчальних досягнень у школярів із низьким рівнем навчальних досягнень.

Порівняльний аналіз даних виявив суттєві відмінності у структурі фрустрації потреби досягнення успіху в школярів із різним рівнем навчальних досягнень на цьому етапі навчання (рис. 4).



**Рис. 4.** Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в четвертокласників із різним рівнем навчальних досягнень

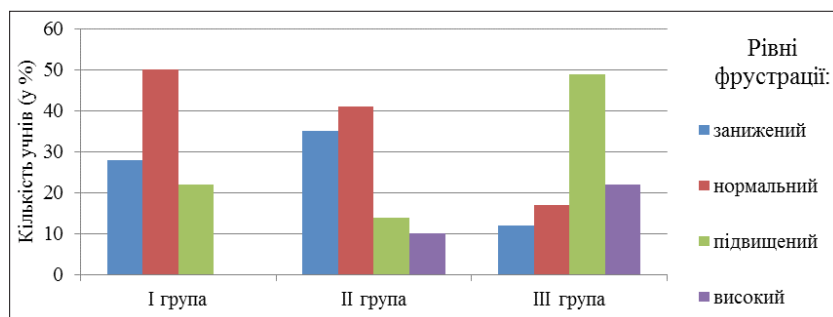
У четвертокласників із різним рівнем навчальних досягнень чітко виявлено гетерохронний характер рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху. Серед різновекторності мікрогенетичних тенденцій у четвертокласників виокремлюються такі домінантні лінії.

Від I до III групи відбувається зростання (у чотири рази) нормального рівня. Водночас простежується зниження (удвічі) підвищеного рівня фрустрації потреби досягнення успіху на статистично значущому рівні ( $\phi^* = 1,68$  при  $p \leq 0,01$ ). І хоча високий рівень фрустрації потреби досягнення успіху ні у відмінно встигаючих, ні у слабковстигаючих четвертокласників не було зафіксовано, співвідношення між нормальним і підвищеним рівнями у групах

учнів із високим і низьким рівнями навчальних досягнень є індикатором, з одного боку, значного зростання фрустрації потреби досягнення успіху у відмінно встигаючих школярів, а з іншого – у школярів із низьким рівнем навчальних досягнень – блокування особистісних потенцій щодо потреби досягнення успіху і, як наслідок, низьких навчальних досягнень.

Отримані експериментальні дані щодо особливостей перебігу фрустрації потреби досягнення успіху в четверто-класників із різним рівнем навчальних досягнень вимагають особливої уваги до проведення діагностичної та корекційної роботи на цьому етапі навчання у початковій школі.

Наступний етап дослідження полягав у з'ясуванні особливостей фрустрації потреби досягнення успіху в школярів основної школи – учнів п'ятого та шостого класів із різним рівнем навчальних досягнень.



**Рис. 5.** Структура фрустрації потреби досягнення успіху в п'ятикласників із різним рівнем навчальних досягнень

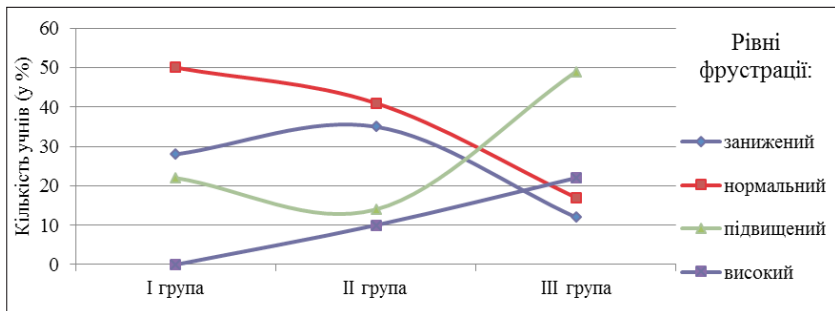
У п'ятикласників із високим рівнем навчальних досягнень зафіксовано таку рівневу констеляцію фрустрації потреби досягнення успіху: на I ранговому місці – нормальний рівень фрустрації (50%); на II ранговому місці – занижений рівень (28%); на III ранговому місці – підвищений рівень фрустрації (22%) (рис. 5). Високий рівень у школярів цієї групи відсутній. У посередньо встигаючих

п'ятикласників рівнева констеляція фрустрації потреби досягнення успіху така: I рангове місце посідає нормальний рівень, II рангове місце – занижений, III рангове місце – підвищений і IV рангове місце – високий рівень фрустрації (41%, 35%, 14% і 10% відповідно).

У слабо встигаючих п'ятикласників встановлено таку рівневу констеляцію: у цій групі I рангове місце посідає підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху (майже у половини школярів цієї групи – 49%); на II ранговому місці – високий рівень (22%); на III ранговому місці зафіксовано нормальний рівень фрустрації (17%); занижений рівень фрустрації (12%) посідає IV рангове місце.

Домінантність підвищеного та високого рівнів фрустрації потреби досягнення успіху в 3/4 слабо встигаючих п'ятикласників свідчить про наявність несприятливого підґрунтя для активізації особистісних потенцій і є ознакою прояву деструкції становлення особистісної ефективності п'ятикласників цієї групи.

Порівняльний аналіз показників різних за рівнем навчальних досягнень груп п'ятикласників дав змогу визначити такі особливості фрустрації потреби досягнення успіху в цих учнів (рис. 6).

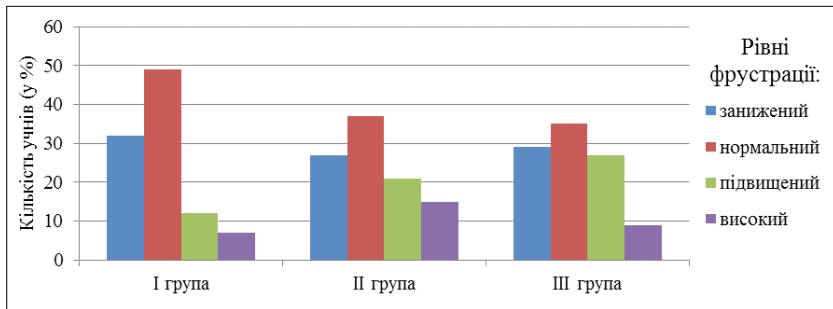


**Рис. 6.** Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в п'ятикласників із різним рівнем навчальних досягнень

Адаптивний період учнів п'ятого класу до навчання в основній школі має чіткі ознаки деструкції потреби досягнення успіху в школярів із низьким рівнем навчальних досягнень. І якщо профілі рівневої констеляції потреби досягнення успіху п'ятикласників із високим і посереднім рівнями навчальних досягнень майже тотожні та мають кількісну статистично незначущу відмінність між цими групами, то в слабко встигаючих п'ятикласників абрис профілю змінюється.

Порівняльний аналіз експериментальних даних груп п'ятикласників з високим і низьким рівнями навчальних досягнень показує, що у мікрогенезі стрижневим є різке, статистично значуще ( $\varphi^* = 1,73$  при  $p \leq 0,05$ ) зниження нормального рівня майже втричі (з 50% до 17% відповідно). При цьому зафіксовано статистично значуще ( $\varphi^* = 1,66$  при  $p \leq 0,05$ ) зростання більш ніж удвічі (з 22% до 49% відповідно) підвищеного рівня. Водночас у 1/5 п'ятикласників із низьким рівнем навчальних досягнень з'являється IV рівень фрустрації – високий, який був відсутній у школярів із високим рівнем навчальних досягнень. Отже, синтез підвищеного і високого рівнів фрустрації потреби досягнення успіху притаманний 2/3 школярів із низьким рівнем навчальних досягнень (71%). Це є індикатором того, що саме у цій групі є найбільші ризики щодо дестабілізації процесу становлення особистісної ефективності, яка ускладнюється супровідним адаптаційним періодом до навчання школяра в основній школі. Наведені вище дані щодо рівня фрустрації потреби досягнення успіху в п'ятикласників свідчать про необхідність своєчасного включення диференційованих стратегій у процес навчально-виховної взаємодії.

Аналіз особливостей рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників із різним рівнем навчальних досягнень свідчить про таку її структурну організацію (рис. 7).



**Рис. 7.** Структура фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників із різним рівнем навчальних досягнень

У відмінно встигаючих шестикласників I рангове місце посідає нормальний рівень фрустрації, що притаманний майже половині школярів цієї групи; II рангове місце – занижений рівень, зафіксований у третини школярів (32%); III рангове місце – підвищений рівень фрустрації потреби досягнення успіху (12%), IV рангове місце – високий рівень (7%).

Отже, у шестикласників із високим рівнем навчальних досягнень потреба досягнення успіху має продуктивний статус свого перебігу. Синтез підвищеного і високого рівнів фрустрації становить у цій групі 19%. Лише в 1/5 школярів фрустрація потреби досягнення успіху має несприятливу мікрогенетичну тенденцію.

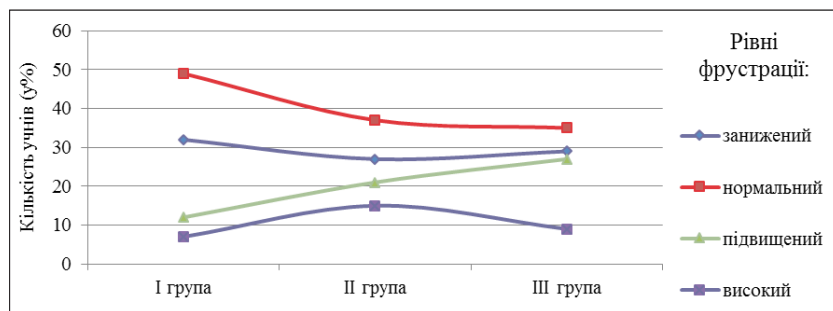
У посередньо встигаючих шестикласників ранговий статус рівневої структури потреби досягнення успіху схожий із попередньою групою, відрізняючись лише в кількісній репрезентації. Так, від I до II групи спостерігається зниження низького та заниженого рівнів фрустрації потреби досягнення успіху (до 37% і 27% відповідно), проте вони не поступаються домінантним місцем – посідають відповідно I та II рангові місця. Одночасно зафіксовано зростання від I до II групи підвищеного рівня фрустрації потреби досягнення успіху (до 21% школярів), що відповідає III



ранговому місцю, а також високого її рівня до 15%, який займає IV рангове місце.

У слабо встигаючих шестикласників нормальний рівень посів I рангове місце, занижений і підвищений рівні поділяють II та III рангові місця, а високий рівень – на IV ранговому місці. Підвищений і високий рівні фрустрації у своїй єдності становлять 36% і кількісно тотожні групі школярів із середнім рівнем навчальних досягнень.

Аналіз мікрогенетичних тенденцій фрустрації досягнення успіху в шестикласників із різним рівнем навчальних досягнень показав, що генералізованою особливістю є ідентичність рангової супідрядності рівнів фрустрації у школярів як високого, так середнього і низького рівнів навчальних досягнень (рис. 8).



**Рис. 8.** Мікрогенеза структури фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників із різним рівнем навчальних досягнень

Водночас порівняння полярних груп – I та III – засвідчує зниження нормального рівня фрустрації (з 49% до 35% відповідно) і зростання її підвищеного рівня (з 12% до 27% відповідно); зафіксовано також зростання – з 19% до 36% – у синтезі підвищеного і високого рівнів фрустрації потреби досягнення успіху в шестикласників із високим і низьким рівнями навчальних досягнень. З огляду на ці дані постає проблема необхідності простеження динаміки

фрустрації потреби досягнення успіху на наступних етапах навчання учнів підліткового та старшого шкільного віку.

### Висновки

Отже, отримані експериментальні дані переконливо свідчать про наявність у архітектоніці фрустрації потреби досягнення успіху мікрогенетичних тенденцій, що репрезентують детермінацію навчальних досягнень школяра в онтогенетичному вимірі. Порівняльний аналіз мікрогенези рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху третьокласників засвідчує як тотожність, так і різнополярність тенденцій перебігу фрустрації у групах школярів із різним рівнем навчальних досягнень. Прикметною рисою потреби досягнення успіху у відмінно встигаючих і посередньо встигаючих молодших школярів є ознаки певної дестабілізації особистісного статусу школяра, про що свідчить значне зростання фрустрації потреби досягнення успіху, і є віддзеркаленням тих труднощів, які супроводжують процес суб'єктного включення частини школярів цих груп до процесу учіння. Протилежна тенденція на мікрорівні зафіксована у слабко встигаючих молодших школярів – домінування нормального рівня є індикатором блокування особистісних потенцій щодо потреби досягнення успіху і, як наслідок, низького рівня навчальних досягнень.

Адаптивний період учнів п'ятого класу до навчання в основній школі має чіткі ознаки деструкції фрустрації потреби досягнення успіху в школярів із низьким рівнем навчальних досягнень. Аналіз мікрогенетичних тенденцій фрустрації досягнення успіху в шестикласників із різним рівнем навчальних досягнень показав, що генералізованою особливістю є ідентичність рангової супідрядності рівнів фрустрації у школярів як високого, так середнього і низького рівнів навчальних досягнень. З огляду на ці дані постає проблема необхідності простеження динаміки фрустрації потреби досягнення успіху на наступних етапах навчання учнів підліткового та старшого шкільного віку.

Установлені особливості фрустрації потреби досягнення успіху та її деструкції вимагають розробки системи корекційно-розвивальних впливів із метою нівелювання деструктивного стану фрустрації та забезпечення продуктивного психологічного супроводу особистісного розвитку школяра в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень передбачатимуть з'ясування макrogenетичних тенденції становлення фрустрації потреби досягнення успіху в учнів із різними навчальними досягненнями на певних етапах онтогенезу.

### Література

- Ващенко І. В., Онуфрієва Л. А. Концептуальні межі поняття копінг-стратегій особистості у психології. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 228–239. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.228–239.
- Дригус М. Т. Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г. С. Костюка. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 33. С. 148–161.
- Козуб Я. В. Специфіка ставлення до навчання у встигаючих та невстигаючих студентів з домінуванням різних видів мотивації досягнення. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 32. С. 218–234.
- Кондратенко Л. О. Проблеми первинної шкільної неспішності в історії вітчизняної психології: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Київ, 2018. 43 с.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
- Максименко С. Д. та ін. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях. *Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: метод. реком.* /

- Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. С. 4–35.
- Мусіяка Н. І. Розвиток творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 205–217. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.205–217.
- Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
- Папуча М. В. Суб'єктність учіння як психологічна проблема. *Психолого-педагогічні умови розвитку особистісної активності в освітньому просторі*: монографія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. С. 344–370.
- Практикум по возрастной психологии: учебн. пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 694 с.
- Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі: монографія / за ред. М. Т. Дригус. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 154 с.
- Яворська-Ветрова І. В. Перспективна рефлексія як механізм становлення особистісної ефективності учнів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 462–473. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.462–473.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing for 21st century learning*. New York : Routledge. DOI 10.4324/9780203078952.
- Doğan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *The Anthropologist*, 20 (3), 553–561. DOI 10.1080/09720073.2015.11891759.
- Iniesta, A. J., López-López, J. A., Corbil, R. G., Pérez, P. M., & Costa, J. L. C. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving students: A mixed-effects analysis. *Psicothema*, 29 (4), 533–538. DOI 10.7334/psicothema2016.283.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *International Journal of Human Sciences*, 12, 951–965. DOI 10.14687/ijhs.v12i1.3089.

- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2015). The relationship between cell phone use and academic performance in a sample of U. S. college students. *SAGE Open*, 5 (1), 1–9. DOI 10.1177/2158244015573169.
- Meens, E. E. M., Bakx, A. W. E. A., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. A. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54–70. DOI 10.1016/j.lindif.2018.04.006.
- Motlagh, S. E, Amrai, K., Yazdani, M. J, Abderahim, H. A., & Sourri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 765–768. DOI 10.1016/j.sbspro.2011.03.180.
- Salomon, A., & Ben-David Kolikant, Y. (2016). High-school students' perceptions of the effects of non-academic usage of ICT on their academic achievements. *Computers in Human Behavior*, 64, 143–151. DOI 10.1016/j.chb.2016.06.024.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, Article ID 1994. DOI 10.3389/fpsyg.2015.01994.

## References

- Vashchenko, I. V., & Onufriieva, L. A. (2018). Kontseptualni mezhi poniat-tia kopinh-stratehii osobystosti u psykholohii [Conceptual boundaries of the concept of coping strategies of personality in psychology]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 41, 228–239. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian]. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.228–239.
- Dryhus, M. T. (2016). Problema osobystisnoi efektyvnosti u konteksti naukovoї spadshchyny H. S. Kostiuka [The issue of personal efficiency in the context of scientific heritage of G. S. Kostiuk]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 33, 148–161. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Kozub, Y. V. (2016). Spetsyfika stavlennia do navchannia u vstyhaiuchykh ta nevstyhaiuchykh studentiv z dominuvanniam riznykh vydiv mo-tyvatsii dosiahnennia [Specifics of the high and low level academic progress students' attitude to the learning with domination of diffe-

- rent types of achievement motivation]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 32*, 218–234. Kamianets-Podilskyyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Kondratenko, L. O. (2018). Problemy pervynnoi shkilnoi neuspishnosti v istorii vitchyznianoï psykholohii [Problems of primary poor progress at school in the history of Ukrainian psychology]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv : «Naukovyi svit» [in Ukrainian].
- Kostiuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychnyi rozvytok osobystosti [Educational process and mental development]*. L. M. Prokoliienko (Eds.). Kyiv : Radianska shkola [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (2008). Osobystist: prohnoz rozvytku i zhyttievyy shliakh [Personality: development forecast and life path]. *Psykholohichne oposeredkuвання pedahohichnykh vplyviv na rozvytok osobystisnoi aktyvnosti v osvithomu prostori – Psychological mediation of pedagogical influences on personal activity development at education, (pp. 4–35)*. Kyiv : DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo» [in Ukrainian].
- Musiaka, N. I. (2018). Rozvytok tvorchoho myslennia yak osobystisnoi determinanty navchalnykh dosiahnen molodshykh shkoliariv [Development of creative thinking as a personal determinant of primary schoolchildren's educational achievements]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 41*, 205–217. Kamianets-Podilskyyi : Aksioma [in Ukrainian]. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.205–217.
- Sofii, N. Z., Onopriienko, O. V., Naida, Yu. M., Prystinska, M. S., & Bolshakova, I. O. (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: teacher's guide]*. Kyiv : TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady» [in Ukrainian].
- Papucha, M. V. (2008). Subiektivist uchinna yak psykholohichna problema [Subjectivity of learning as a psychological problem]. *Psykholohopedahohichni umovy rozvytku osobystisnoi aktyvnosti v osvithomu prostori – Psychological-pedagogical conditions of personal activity development at education, (pp. 344–370)*. Kyiv : DP «Informatsiino-analitychne ahentstvo» [in Ukrainian].
- Golovej, L. A., & Rybalko, E. F. (Eds.) (2002). *Praktikum po vozrastnoj psihologii [Tutorial on Age Psychology]*. Sankt-Peterburg : Rech' [in Russian].

- Ball, H. O., Dryhus, M. T., Musiiaka, N. I., Petrenko, I. V., & Yavorska-Vietrova, I. V. (2013). *Stanovlennia osobystosti shkoliariv z riznymy navchalnymy dosiahnenniamy v ontohenetychnomu prostori [Personality formation of schoolchildren with different academic achievements in the ontogenetic space]*. Dryhus, M. T. (Eds.). Kirovohrad : Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Yavorska-Vietrova, I. V. (2018). Perspektivna refleksiiia yak mekhanizm stanovlennia osobystisnoi efektyvnosti uchniv [The perspective reflection as a mechanism of pupils' personal efficiency formation]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 41*, 462–473. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian]. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.462–473.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing for 21st century learning*. New York : Routledge. DOI 10.4324/9780203078952.
- Doğan, U. (2015). Student Engagement, Academic Self-efficacy, and Academic Motivation as Predictors of Academic Performance. *The Anthropologist, 20* (3), 553–561. DOI 10.1080/09720073.2015.11891759.
- Iniesta, A. J., López-López, J. A., Corbil, R. G., Pérez, P. M., & Costa, J. L. C. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving, and over-achieving students: A mixed-effects analysis. *Psicothema, 29* (4), 533–538. DOI 10.7334/psicothema2016.283.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement Benlik saygısı, zekâ ve akademik başarı ilişkisi. *International Journal of Human Sciences, 12*, 951–965. DOI 10.14687/ijhs.v12i1.3089.
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2015). The relationship between cell phone use and academic performance in a sample of U. S. college students. *SAGE Open, 5* (1), 1–9. DOI 10.1177/2158244015573169.
- Meens, E. E. M., Bakx, A. W. E. A., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. A. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences, 64*, 54–70. DOI 10.1016/j.lindif.2018.04.006.
- Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H. A., & Souri, H. (2011). The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 765–768. DOI 10.1016/j.sbspro.2011.03.180.



- Salomon, A., & Ben-David Kolikant, Y. (2016). High-school students' perceptions of the effects of non-academic usage of ICT on their academic achievements. *Computers in Human Behavior*, 64, 143–151. DOI 10.1016/j.chb.2016.06.024.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, Article ID 1994. DOI 10.3389/fpsyg.2015.01994.

**Мусіяка Наталія. Дослідження мікрогенези детермінантного впливу фрустрації потреби досягнення успіху в школярів із різними навчальними досягненнями**

### **АНОТАЦІЯ**

У статті представлено результати експериментального дослідження фрустрації потреби досягнення успіху й особливостей її прояву як особистісної детермінанти навчальних досягнень у школярів початкової та основної школи. Здійснено порівняльний аналіз мікрогенези рівневої констеляції фрустрації потреби досягнення успіху в школярів на різних етапах навчання. Установлено як тотожність, так і різнополярність тенденцій перебігу фрустрації у групах школярів із різним рівнем навчальних досягнень. Констатовано у відмінно встигаючих і посередньо встигаючих школярів початкової школи ознаки певної дестабілізації особистісного статусу молодшого школяра, про що свідчить значне зростання фрустрації потреби досягнення успіху, і є віддзеркаленням тих труднощів, які супроводжують процес суб'єктного включення частини школярів цих груп до процесу учіння. Зафіксовано на мікрорівні у слабо встигаючих молодших школярів протилежну тенденцію – домінування нормального рівня, що є індикатором блокування особистісних потенцій щодо потреби досягнення успіху. Експериментально встановлено, що адаптивний період учнів п'ятого класу до навчання в основній школі має чіткі ознаки деструкції фрустрації потреби досягнення успіху в школярів із низьким рівнем навчальних досягнень. Зафіксовано становлення несприятливого психологічного тла з констеляцією чинників, що заважають розкриттю особистісних потенцій у досягненні успіху в процесі навчальної діяльності, становленню продуктивної суб'єктності слабо встигаючих п'ятикласників. З'ясовано наявність у архітектоніці фрустрації потреби досягнення успіху мікрогенетичних тенденцій, що репрезентують детермінацію навчальних досягнень школяра в онтогенетичному вимірі. Установлені



особливості фрустрації потреби досягнення успіху та її деструкції вимагають розробки системи корекційно-розвивальних впливів із метою нівелювання деструктивного стану фрустрації та забезпечення продуктивного психологічного супроводу особистісного розвитку школяра в освітньому середовищі.

**Ключові слова:** генеза, мікрогенеза, навчальні досягнення, особистісна детермінанта, особистість школяра, потреба досягнення успіху, фрустрація.

**Мусяка Наталя. Исследование микрогенезиса детерминантного влияния фрустрации потребности достижения успеха у школьников с разным уровнем учебных достижений**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье представлены результаты экспериментального исследования фрустрации потребности достижения успеха и особенностей ее проявления как личностной детерминанты учебных достижений у школьников начальной и основной школы. Осуществлен сравнительный анализ микрогенезиса уровневой констелляции фрустрации потребности достижения успеха на различных этапах обучения. Установлено как тождество, так и разнополярность тенденций фрустрации в группах школьников с разным уровнем учебных достижений. Констатировано у младших школьников с высоким и средним уровнем учебных достижений признаки определенной дестабилизации личностного статуса младшего школьника, о чем свидетельствует значительный рост фрустрации потребности достижения успеха, что является отражением тех трудностей, которые сопровождают процесс субъектного включения части школьников этих групп в процесс учения. Зафиксировано на микроуровне у школьников с низким уровнем учебных достижений противоположную тенденцию – доминирование нормального уровня, что является индикатором блокировки личностных потенциалов потребности достижения успеха. Экспериментально установлено, что адаптивный период учащихся пятого класса к обучению в основной школе имеет четкие признаки деструкции фрустрации потребности достижения успеха у школьников с низким уровнем учебных достижений. Зафиксировано становление неблагоприятного психологического фона с констелляцией факторов, блокирующих раскрытие личностных потенциалов в достижении успеха в процессе учебной деятельности, развитии продуктивной субъектности пятикласс-

*ников с низким уровнем учебных достижений. Установлено наличие в архитектонике фрустрации потребности достижения успеха микрогенетических тенденций, которые репрезентируют детерминацию учебных достижений школьников в онтогенетическом измерении. Установленные особенности фрустрации потребности достижения успеха и ее деструкции требуют разработки системы коррекционно-развивающих воздействий с целью нивелирования фрустрации и обеспечения продуктивного психологического сопровождения личностного развития школьника в образовательной среде.*

**Ключевые слова:** *генезис, микрогенезис, учебные достижения, личностная детерминанта, личность школьника, потребность достижения успеха, фрустрация.*

## Theoretical Analysis of Philosophical and Psychological Bases of Busido Moral Principles

### Теоретичний аналіз філософсько-психологічних основ моральних принципів бусідо

**Olha Osyka**

Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Ольга Осика**

кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: [osika.1984@ukr.net](mailto:osika.1984@ukr.net)

[orcid.org/0000-0002-5187-6438](https://orcid.org/0000-0002-5187-6438)

Researcher ID: F-3878-2019

*Department of Applied  
Psychology, State Higher  
Educational Institution  
«Donbas State Pedagogical  
University»*

19, Batiuka street, Sloviansk,  
Donetsk region, Ukraine, 84116

*Державний вищий  
навчальний заклад  
«Донбасський державний  
педагогічний університет»  
вул. Батюка, 19,  
м. Слов'янськ, Донецька  
область, Україна*

**Kostiantyn Osyka**

Ph.D. in Psychology,  
Senior Lecturer

**Костянтин Осика**

кандидат психологічних наук,  
старший викладач

E-mail: [osika.1984@ukr.net](mailto:osika.1984@ukr.net)

[orcid.org/0000-0002-3309-9196](https://orcid.org/0000-0002-3309-9196)

Researcher ID: F-3876-2019

*Donetsk Regional Institute  
of Postgraduate Pedagogical  
Education*

47, Vasyliya Stusa street,  
Kramatorsk, Donetsk region,  
Ukraine, 84301

*Донецький обласний  
інститут післядипломної  
педагогічної освіти  
вул. Василя Стуса, 47,  
м. Краматорськ, Донецька  
область, Україна*



*Original manuscript received March 03, 2019*

*Revised manuscript accepted March 30, 2019*

The author's contribution: O. Osyka – 50%, K. Osyka – 50% .

Авторский вклад: О. Осика – 50%, К. Осика – 50% .

## **ABSTRACT**

*The article deals with the formation of the philosophical and psychological basis of the moral code of masters of the oriental struggle. The constructivism of the religious and philosophical thought of Buddhism and Shintoism in this process is emphasized. The term of «busido» is analysed in lexical-semantic, artistic-figurative and constructive planes. The «warrior's path» is the key conception of the phenomenon of samurai, the core of life and life-creation, the essence and meaning of a personality's being, the basic model and the cultural core of the masters in oriental martial arts and samurai. Busido – «warrior's path» – the samurai code is a set of rules, recommendations and norms of the behavior of a true warrior in battle and everyday life, military philosophy, known from the ancient times. The Samurai Code of Honor proved its ability to educate true warriors, fearless defenders of the native land, brave and courageous, whom the country has been proud of for centuries. The Code has contributed to the formation of the socio-political, moral, psychological, strategic and tactical and technical potential of samurai warriors. The typology of individuals is shown: searchers of death, players with death, who deliberately neglected mortal danger. Life laid on the altar of freedom of the Motherland is the holy fate of the warrior. The existence of life in a vast existential space reveals a universal opportunity for the creation of good deeds and love to a man. The victory of this eternal and boundless world emerges on the verge of life and death. The results of research of moral qualities in sport activities of karatists in kyokushinkai style of Donetsk region are presented. The training program of karatist's moral qualities optimization is conducted, which includes: mastering of relaxation methods, self-development of consciousness, forming of moral qualities. The program provides the creation of the special social environment, realization of methods, stimulation of psychological mechanisms of sportsmen's moral qualities development.*

**Key words:** *philosophical and psychological basis, moral code, masters of oriental struggle, samurai, personality, buddhism, shintoism, confucianism, busido, training program, kyokushinkai karate.*

## Вступ

Соціально-економічне життя середньовічної Японії розмаїте і строкате. Складні, а часом ворожі взаємовідносини феодалських можновладців породжують багаточисельні війни і воєнні конфлікти. На цьому суспільно-політичному тлі виникає і загартовується в боротьбі каста самураїв, яка відіграє в національній історії важливу, іноді вирішальну роль. У другій половині XIII ст. самураї двічі рятували рідну землю від потужних татаро-монгольських десантів. А взірцевими і досвідченими воїни-самураї ставали завдяки фізичному і духовному самовдосконаленню та постійним напруженим тренуванням, талановито використовуючи у процесі наступу і захисту оригінальну систему бойових ударів, блоків і прийомів східної боротьби. Спираючись на основоположні принципи кодексу честі самураїв, майстри східної боротьби створили свій моральний кодекс. Філософсько-психологічні основи морального кодексу майстрів східної боротьби прослідковуються в тренувальному та змагальному процесах підготовки сучасних спортсменів-каратистів, тому потребують детальнішого вивчення.

**Мета статті** – вивчити філософсько-психологічні основи морального кодексу майстрів східної боротьби, особливостей життєдіяльності та системи тренування воїнів-самураїв у процесі підготовки до відповідальних випробувань у захисті рідної землі та свого народу.

## Завдання статті

1. Теоретичний аналіз філософсько-психологічних основ моральних принципів кодексу бусідо.
2. Емпіричне дослідження моральних якостей у спортивній діяльності каратистів.

## Методи та методики дослідження

Для визначення рівня розвитку моральних якостей каратистів було використано емпіричні методи, анкетування, метод експертних оцінок, досліджувались результати

спортивної діяльності каратистів за підсумками участі каратистів у змаганнях різного рівня. Опрацювання отриманих даних здійснювалося за допомогою кількісного кореляційного аналізу з використанням комп'ютерного статистичного пакету STATISTICA.

### Результати та дискусії

Теоретичний аналіз сучасних наукових досліджень із проблем філософії та моральних принципів кодексу бусідо свідчить про різноманітність підходів східних дослідників і європейської думки. Японський філософ Нітобе Інадзо досліджує кодекс бусідо, розкриваючи душу Японії, сутність японського характеру, розуміння етики моральних принципів японців. Він указує на цілі, ідеали, наводить історії про подвиги самураїв, розкриває історичні й культурні коріння звичаїв самураїв, філософію, що лежить в основі японської воїнської традиції. Н. Інадзо вивчає духовні та психологічні аспекти воїнської культури, робить значний внесок у розвиток японської релігійної та філософської думки ХХ ст.

«Книга самурая» – трактат бойових мистецтв, представлений двома легендарними японцями ХVIII ст. Такуаном Сохо і Міямото Мусасі. Такуан Сохо демонструє листи, звернені до майстрів бойових мистецтв, прослідковуючи єдність дзен і меча, вказуючи на формування стану свідомості воїна, роблячи акцент на психологічних аспектах двобоїв. У центрі уваги автора – досягнення високого сприйняття, на якому людина виходить за межу розбіжних інтерпретацій реальності й осягає її такою, якою вона є (Сохо, 2005; Мусасі, 2005).

«Книга п'яти кілець» японського майстра фехтування Міямото Мусасі містить: книги землі, води, вогню, вітру і порожнечі. Це унікальний посібник із мистецтва фехтування, у якому викладена стратегія та принципи одиночного поединку і битви армій. У ньому приділена увага плануванню й тактичному розрахунку.

Дослідники Юдзан Дайдодзі, Ямамото Цунетомо, Юкіо Місіма представили трактати, присвячені бусідо – «шляху воїна», у якому викладено правила поведінки самураїв воїнської касты, котра визначала історію своєї держави упродовж століть (Дайдодзі, 2003; Цунетомо, 2003; Місіма, 2003).

«Кодекс самурая» («Бусідо сосінсю»), написаний Тайра Шигесуке, воєнним істориком, конфуціанським монахом, – є еталоном поведінки воїна-самурая, зведенням особистих, професійних і соціальних стандартів відповідно до історичних лицарських традицій. У ньому розкриваються особистісна та суспільна відповідальність самурая, мистецтво бою, сімейні стосунки, фінанси й освіта, питання етики самурая. Усі ці складові праці й повсякденного життя японського воїна розглядаються з позиції японського лицарства (Шигесуке, 2003).

Американський дослідник Томас Клірі надає змогу сучасному адепту-початківцю східних бойових мистецтв зануритись в історію, релігію, національні традиції японського народу, детально розглянувши якості особистості та шлях воїна-самурая, який дотримується кодексу бусідо (Клири, 2001).

Американський спортсмен, майстер карате, досвідчений фахівець бойових мистецтв Стівен Кауфман представив сучасне трактування тактико-технічних дій у бою, управління складними обставинами, що постійно виникають перед воїнами, моральні якості воїнів-самураїв, які є провідними в підготовці спортсменів-каратистів (Кауфман, 2004).

Дослідження Дональда Дрегера «Класичні будзюцу», Мішеля Рандома «Воїнські мистецтва, або Дух Будо», О. Б. Спеваковського «Самураї – воїнська каста» надають інформацію про витоки самурайства та культ воїнських мистецтв (Дрегер, 2001).

Із давніх-давен існує протиставлення між історико-культурними традиціями Сходу і Заходу. Традиції, з одного

боку, втрачають свою первинну цілісність, поступаючись деструктивним тенденціям, а з іншого боку – мобілізують захисні сили особистості, відроджуючи свої ідеали й цінності в умовах нового етапу становлення демократичного суспільства. Треба гнучко адаптувати традиції бойових мистецтв Сходу до різних соціокультурних умов європейського суспільства (Фомін & Ліндер, 1991).

Важливість впливу соціально-філософських і духовних цінностей на результати спортивної діяльності особистості підкреслює український учений В. В. Феуерман. Ми вважаємо, що це дослідження є основою для побудови дослідницької діяльності з вивчення моральних якостей спортсменів різних видів спорту (Феуерман, 2014).

Сучасні вчені С. І. Самигін, Н. П. Любецький, П. С. Самигін підкреслюють необхідність акцентувати увагу на цінностях, пов'язаних із можливістю розвинути, в рамках спортивної діяльності, різноманітні фізичні, психічні та духовні якості спортсменів, сприяти цілісному розвитку особистості, формуванню моральної культури (Самигін & Любецький, 2016).

Процес формування і розвитку філософсько-психологічних основ морального кодексу майстрів східної боротьби занурюється у глибину віків, у епоху японського Середньовіччя, з її багатющими традиціями бойових мистецтв, сталою і досконалою психолого-педагогічною системою становлення особистості громадянина і бійця, мужнього захисника Батьківщини. Бусідо – «шлях воїна» – кодекс самурая, зведення правил, рекомендацій і норм поведінки справжнього воїна в суспільстві, в бою та наодинці з собою, воїнська філософія і мораль, відомі з глибокої давнини. Бусідо виникає спочатку як система принципів воїнів узагалі, завдяки включенню у неї етичних цінностей і поваги до мистецтва в XII–XIII ст. Із розвитком класу самураїв як воїнів ці принципи остаточно сформувалися у XVI–XVII ст. уже як кодекс самурайської етики.



Ким же були попередники воїнів-самураїв? У переважній більшості простолюдинами, що однаково добре володіли і сапою, і дешевим мечем, а то і просто загостреною палицею, якою вони користувалися для захисту своїх поселень. Один із найперших письмових законів Японії – «Маніфест Тайка» (646 р.) – пропонував кожному військовозобов'язаному вносити в казну меч, лати, лук зі стрілами, бойовий прапорець і малий барабан. Це майно й зброя зберігались на особливих складах і роздавались із початком бойових дій. Пізніше стала формуватися професійна армія і, як логічне завершення цього процесу, через декілька століть склався клас самураїв. Дисципліна в древній армії була, як не дивно, жорсткою і досконально розробленою. Уже тоді складається специфічний підхід до військової служби як до особливого почесного обов'язку (Маслов, 2004).

Слово «бусідо» складається з трьох ієрогліфів. Перший ієрогліф «бу» – забороняє насилля, підпорядковує зброю та зупиняє спис. Ієрогліф «сі» має значення «воїн, благородна людина». Отже, «бусі» – це людина, здатна зберегти мир, як за допомогою мистецтва, так і воєнними засобами. Третій ієрогліф «до» – означає «шлях».

Нітобе Інадзо виокремив у якості основних джерел бусідо буддизм і синтоїзм, а також учення Конфуція і Мен-Цзи. Найважливіші доктрини бусідо черпало із синтоїзму – древньої релігії японців, що містила в собі співвідношення культури природи, предків, віри в магію, існування душі й духів у оточуючих людину речах і предметах, любові до країни та державця. Запозичення із синтоїзму, що сприйняли бусідо, були об'єднані в два поняття: патріотизм і вірнопідданство.

Особливо сильний вплив на бусідо зробив буддизм махаяністського напрямку. Філософські істини буддизму цілком відповідали потребам й інтересам самураїв – це трепетне ставлення до смерті й байдуже до життя, засноване на вірі у переродження душ. Популярною сектою буддизму

була дзен, монахи якої внесли значний вклад у розвиток бусідо. У період правління Токугави Ієясу було складено положення про самурайський рід, що визначало норми поведінки самурая на службі й в особистому житті.

Прославлення догматів бусідо, життєвий опис подвигів дайме Такеда Сінгена віднаходимо в 20-титомному виданні Косака Дандзьо Нобумаса і Обата Кагенорі. Трохи пізніше з'являється праця Юдзана Дайдодзі «Початкові основи воїнських мистецтв». У 1716 р. вийшло 11 томів книги «Сховане у листях» («Хагакуре»), яка стала священним писанням бусідо. Цей твір належить Ямамото Цунетомо, самураю клану Сага з південного острова Кюсю. Після смерті свого господаря Ямамото стає монахом і все своє життя присвячує узагальненню догматів самурайської честі.

Бусідо відрізняється від лицарського кодексу честі. Наприклад, вчинок за лицарським кодексом честі розглядався як добра вихованість, а за бусідо вчинок може сприйматися як лицемірство. Вимоги бусідо чітко сформульовані в початкових основах воїнських мистецтв Юдзана Дайдодзі: справжня хоробрість розумілася в тому, як жити, коли правомірно жити й вмерти, коли правомірно вмерти (Дайдодзі, 2003). До смерті слід іти з виразним усвідомленням того, що належить робити самураю і що принижує його гідність. Слід зважувати кожне слово й незмінно ставити собі запитання: «Чи правда те, що збираєшся казати?». Необхідно бути стриманим у їжі й запобігати розбещеності у повсякденних справах, пам'ятати про смерть, зберігати це слово в серці. Поважати правило стовбура та гілок. Забути це правило – ніколи не досягнути добродетелі, а людина, яка зневажає шанобливість до батьків, не є самураєм. Батьки – стовбур дерева, а діти – його гілки. Самурай повинен бути не тільки прикладом синам, але й вірно підданим господарю. Він не залишить господаря в тому випадку, коли чисельність його васалів (слуг) скоротиться зі ста до десяти й з десяти до одного. На війні вірність самурая полягає в тому, щоб без страху йти на ворожі стріли й спис,

нехтуючи життям, коли того вимагає обов'язок. Вірність, справедливість й мужність – три вроджені чесноти самурая. Під час сну самурая не слід лягати ногами в бік резиденції сюзерена (феодалного правителя). У бік володаря не слід прицілюватися при стрільбі з лука й при вправах зі списом і мечем. Якщо самурай лежить у ліжку і чує розмову про свого господаря, або хоче сказати щось сам, він повинен встати й одягнутися. Сокіл не підбирає розкидані зерна, навіть коли вмирає з голоду. Так і самурай, використовуючи зубочистку, повинен показати, що ситий, навіть коли він нічого не їв.

Якщо на війні самурай програє бій, він повинен скласти голову, йому слід гордо назвати своє ім'я й вмерти з посмішкою. Смертельно поранений самурай повинен звернутися зі словами вибачення до старших по службі й спокійно спустити дух, підпорядковуючись неминучості. Той, хто володіє тільки брутальною силою, не гідний бути самураєм.

Воїн повинен використовувати дозвілля для вправ у поезії та чайній церемонії. Біля свого будинку самурай може збудувати невеличкий чайний павільйон, у якому слід використовувати картини-какемоно (вертикальний сувій із малюнком або ієрогліфами, що висить на стіні), сучасні чашки, керамічний чайник. Самурай повинен постійно пам'ятати, що він може померти в будь-який час. Якщо такий момент настане, померти самурай повинен із гідністю, це його воїнський обов'язок (Долін, 1997).

Сенс учення бусідо полягає в тому, що воїн повинен жити, усвідомлюючи, що він може померти в будь-яку мить, слід цінувати кожен хвилину свого життя, тому що вона може бути останньою. Тільки людина, готова до смерті, може жити і бачити оточуючий світ у всіх його барвах, присвячуючи своє дозвілля саморозвитку й допомозі ближньому. Тільки той, хто розуміє, що, можливо, бачить це в останній раз, може дивитися на світ із любов'ю й помічати те, на що звичайні люди в повсякденному житті не

звертають уваги. Він відчуває, як сонце гріє його своїм промінням, як гарно співають птахи й шепотять листя дерев, як листя, яке зірвалося з гілки, кружляє, падає в струмок, швидко і грайливо пливе за течією. Тому серед самураїв зустрічалось чимало поетів. Багато з них захоплювались театром, каліграфією й образотворчим мистецтвом.

Засновники бусідо розрізняли два види хоробрості: природну мужність, ознаками якої були запальність, грубість, відчайдушність, задиркуватість, і другу – свідому відвагу, яку може виховати у собі кожен, незалежно від того, що він отримав із народження. Обидва види цінували однаково, а з часом завдяки все більшій фемінізації чоловіків-самураїв, на думку дослідників, другий вид набув більшого значення (Draeger, 2007).

Із самого дитинства хлопчика велика увага приділялася вихованню у нього хоробрості. Ямамото Цунетомо навіював слова воїна Наосіге: «Шлях самурая полягає в нерозсудливості. Таку людину не можуть убити й десять воїнів. Здоровий глузд не дозволяє досягти певних речей. Треба перестати думати й стати божевільним». Керуючись таким принципом, багато воїнів тих часів, одержимі бойовим божевіллям, грубо вдиралися до ворога поодинці й дивом залишалися живими (Цунетомо, 2003).

Презирство до багатства, користолюбства і взагалі до грошей на початку виникнення самурайства як класу доходило до принципової відмови від них, а життєві потреби самурая задовольнялися коштом господаря. З точки зору багатства, краса обладунків і зброї викликала презирство у справжнього самурая та вважалася компенсацією своєї слабкості й боягузтва. Відома історія, коли один із чиновників сьогунату (уряду) радився з освіченим воїном, яке оздоблення йому зробити на свій шолом. Той подумав і порекомендував маленькі ріжки зі звичайного дерева. У відповідь на здивоване питання чиновника про непривабливість, крихкість, некорисність такої прикраси, яку легко знести мечем, він пояснив, що кращим обладунком будуть

ушкодження, отримані в бою. Зламани дерев'яні ріжки й будуть доказом. Чиновник глибоко замислився і поволі пішов.

Яскравим прикладом помірності в багатстві є історія про священика Унго з Мацусіми. У горах він був зупинений розбійниками. Унго сказав, що у нього немає грошей, але вони можуть узяти його одяг. Просив за це залишити йому життя. Розбійники залишили його, нічого в нього не поцупивши. Вони пройшли декілька кроків, коли Унго повернувся й крикнув, що порушив заповіт, який забороняє брехати. Він пояснив, що розгубився й забув, що у гаманці лежить зливочок срібла. «Я дуже жалкую про те, що сказав, що в мене нічого немає, візьміть це, будь ласка», – промовив священик. Ці слова дуже вразили розбійників, вони, не сходячи з місця, обрізали своє волосся й стали учнями священика.

Завзятість у досягненні мети вважалась важливою якістю самурая. Вона була необхідна для відданого служіння господарю у виконанні своїх складних доручень. Відомо багато прикладів, коли самураї успішно виконували поставлене перед ними завдання ціною неймовірних зусиль і навіть власного життя. Ямамото Цунетомо розповів про самурая Цурута Яситибя, котрому в момент передачі повідомлення від господаря Мімасака до Окі Хьобу в поперек влучила куля. Він раптово впав на землю обличчям до низу. Опанувавши себе, він знову підвівся, переказав другу частину повідомлення, був уражений другим пострілом і помер. Ще одна історія про самурая, який був на службі у господаря Соми, котрий під час пожежі взявся рятувати книгу родоводу. Самурай без вагань кинувся в охоплений полум'ям будинок, знайшов книгу, але не маючи вже можливості врятувати її від вогню, розрізав собі живота, вклав у нього книгу, ліг і загинув у вогні. Будинок повністю згорів, але книга зовсім не постраждала. З цього моменту вона стала називатися «кривавий родовід» (Цунетомо, 2003).

Гордість і почуття особистісної гідності – те, чим повинен володіти самурай, щоб викликати повагу в суспільстві. Під гідністю розуміли простоту мислення й силу духу, зовнішніми проявами яких вважалися самовладання, спокійний вираз обличчя, небагатослівність, чемність, чіткі рухи та бездоганність манер.

Вірність своєму слову завжди цінувалася самураями. Брехня або порушення обіцянок були ганьбою. Двадцятишестирічний самурай Мороока Хікоемон казав: «Слово самурая твердіше металу. Я сам є втіленням свого слова, що ще можуть зробити боги й будди?». І тоді було вирішено, що клятва не потрібна. Уражена гідність або честь легко могли стати причиною вбивства кривдника або ритуального самогубства як засобу змити безчестя зі свого імені.

Ритуальне самогубство як протест проти безчестя і у випадку смерті господаря були розповсюдженою практикою. Ритуал був канонізований і викладався з дитинства, відхилення вважалось ганьбою. Самурай приходив до цього не кваплячись, закінчивши свої справи, подякувавши, простившись із близькими, залишаючи про себе світлу пам'ять своїми останніми діями. Кількість самогубств була великою. У XVIII ст. з'являється офіційна заборона самогубства, щоб запобігти самознищенню самурайства.

Американський дослідник Е. Шнейдман створив оригінальну типологію індивідів, яка відіграє безпосередню, дуже часто свідому, роль у наближенні власної смерті, притаманну воїнам-самураям: 1) тип «шукачі смерті» – вони навмисно розлучаються з життям, зводячи можливість порятунку до мінімуму; 2) тип «гравці зі смертю» – схильні випробувати ситуації, у яких життя є ставкою, а можливість виживання дуже низька (Шнейдман, 2001).

Вплив буддизму сприяв осягненню бусідо, глибинної сутності й важливості милосердя, людяності, співчуття. У книзі «Хагакуре» говориться: «Співчуття – це мати, яка визначає долю людини». Вірність, справедливість, мужність – ці важливі якості притаманні тим, хто дотриму-

ється кодексу бусідо. За правду й честь воїн повинен іти до кінця й віддати своє життя, якщо це необхідно і в цьому є потреба. В історії відомі випадки, коли самурай отримував смертельне поранення, але ще тривалий час хоробро бився, продовжуючи нищити ворогів. Зустрічалися випадки, коли самурай з уже стятою головою миттєво встигав смертельно вразити ворога, а через мить суперники лягали поруч в одну могилу. Воїн Цутія Содзо безстрашно вийшов один проти ворожого війська і загинув смертю героя у бою.

Загалом кодекс бусідо зводиться до таких ключових установок, що повторюють і пояснюють основні догми конфуціанської моралі:

1. Вірність володарю і любов до батьківщини. Вірно-підданий громадянин країни повинен палати щирим почуттям шанування володаря і почуттям патріотизму, не мати приватних інтересів. Проявляти любов до батьків і прихильність до братів. Воїну слід шанувати своїх предків, любити родичів і дітей. Слід бути дуже старанним, мати почуття відповідальності за свої вчинки.

2. Поняття ввічливості в кодексі самурая включає в себе повагу та любов. Слід поважати і шанувати досвідчених керівників, служити їм щиро і бути дружним із побратимами у бойових обставинах. Самурая не слід хизуватися своїми заслугами і хвалитися своїми здібностями, бути скромним.

3. Воїн-самурай повинен проявляти люб'язність й елегантність, любити книги і витончені мистецтва, бути великодушним, уміти чуйно ставитися до чужих почуттів.

4. Бійцю за справедливість слід бути мужнім і хоробрим у виконанні зобов'язань перед володарем і країною, сміливим у запеклій боротьбі, вміти діяти у важких бойових обставинах. Проявляти твердість і холонокровність, бути відважним і незворушним, ніколи не піддаватись страху.

5. Воїну необхідно постійно перемагати свої почуття, нехтувати своїми інтересами, бути терплячим у злиднях і

нестатках, бути стійким і витривалим, намагатися досягти мети, долаючи всі труднощі.

6. За кодексом бусідо японський воїн повинен бути кмітливим, проявляти винахідливість, володіти підприємливістю та ініціативою в будь-яких важких випадках й умовах, уміти правильно розрахувати момент для вирішальної дії.

7. Важливими якостями самурая вважаються правдивість, прямота й щирість. Воїну треба виконувати обіцянки, бути вірним своєму слову, твердо слідувати своїм переконанням, завжди дорожити своєю честю й авторитетом.

8. Справжній воїн повинен уміти відрізнити приватне від загального, розуміти, що відповідає принципам моральності, бути справедливим, не гнатися за розкішшю, уникати непотрібних витрат, не гнатися за славою й прагнути простоти (Цунэтомо, 2003; Ояма, 1993).

Принципи і морально-вольові якості, закладені в кодексі самураїв, використовуються на сучасному етапі в професійній підготовці спортсменів-каратистів стилю кіокушинкай. Нами проведено дослідження, метою якого було виявлення рівня розвитку моральних якостей каратистів.

У дослідженні взяло участь 85 каратистів віком 17–20 років – спортсменів клубів карате кіокушинкай м. Маріуполя (51 каратист), м. Краматорська (18 каратистів) і м. Слов'янська (16 каратистів). Із них віком 17–18 років – 45 спортсменів, 19–20 років – 40 спортсменів. Для розв'язання поставлених завдань використовувались емпіричні методи дослідження: анкетування моральних якостей спортсменів; метод експертних оцінок рівня моральних якостей у спортивній діяльності каратиста, який здійснювався психологом і тренерами; аналіз результатів досягнень у спортивній діяльності каратистів. Результати дослідження опрацьовувалися за допомогою кореляційного аналізу пакету STATISTICA.



Спортсменам пропонувалась анкета з переліком 10 моральних якостей (доброзичливість, чесність, справедливість, відповідальність, відданість, дружелюбність, порядність, етичність, гуманізм, толерантність), із якої потрібно було вибрати тільки ті якості, котрі найбільш властиві каратисту (наявність певної якості – 1 бал). Критерії оцінювання: високий рівень 10–8 балів, середній – 7–5 балів, низький – 4–1 бал. Показники самооцінки моральних якостей наведено в табл. 1.

*Таблиця 1*

Показники рівня самооцінки моральних якостей спортсменів-каратистів

Рівень самооцінки	Кількість каратистів, %	
	17–18 років	19–20 років
Високий	39	35
Середній	46	53
Низький	15	12

Як бачимо з табл. 1, у каратистів 17–18 років високий рівень на 4% вищий, ніж у спортсменів 19–20 років. Середній рівень у спортсменів 19–20 років на 7% вищий, ніж у каратистів 17–18 років. Низький рівень у двох вікових вибірках складає 15% і 12% відповідно. Це свідчить, що каратисти усвідомлюють значення моральних якостей і прагнуть до їх розвитку.

Моральні якості каратистів перевірялися методом експертних оцінок у тренувальному процесі впродовж тижня (3 тренування). Експертами були психолог і тренери. Експертам давалась інструкція, що містила перелік 12 моральних якостей, пов'язаних із виконанням діяльності та із взаємодією з учасниками спортивної діяльності (чесність, справедливість, відповідальність, порядність, етичність, демократизм, гуманізм, відданість, дружелюбність, доброзичливість, емпатійність, толерантність). Необхідно з перелічених моральних якостей вибрати тільки ті, що

найбільш властиві конкретному спортсмену, і підрахувати загальну суму балів (наявність певної якості – 1 бал).

Наявність і домінантність або відсутність цих моральних якостей треба було оцінити таким чином: високий рівень 12–9 балів, середній – 8–5 балів, низький – 4–1 бал. Результати експертних оцінок представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Експертні оцінки моральних якостей каратистів

Рівень самооцінки	Кількість каратистів, %	
	17–18 років	19–20 років
Високий	27	32
Середній	56	54
Низький	17	14

Із табл. 2 бачимо, що у каратистів 17–20 років домінує середній рівень прояву моральних якостей (56%, 54%), високий рівень переважає у спортсменів 19–20 років, показники низького рівня на 3% перевищують у каратистів 17–18 років. Це вказує на те, що спортсмени обрали і засвоїли для себе систему моральних цінностей, які є традиційними згідно кодексу самураїв, завдяки розуму, порадам, вірі в ідеали.

Дані про результати спортивних змагань наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Показники результатів спортивних змагань каратистів, %

Змагальний процес	17–18 років		19–20 років	
	Перемоги	Поразки	Перемоги	Поразки
Першість міста	23,8	36,2	23,5	35,8
Відкритий кубок Донецької області	12,1	22,9	12,4	22,6
Чемпіонат України	1,3	2,5	1,9	1,9
Сумарний показник	37,2	61,6	37,8	60,3

За даними табл. 3 спостерігаємо динаміку перемог і поразок у змагальному процесі в групі спортсменів 17–18 років, де панує стійка тенденція домінування поразок над перемогами: першість міста – на 12,4% (36,2%), Відкритий кубок Донецької області – на 10,8% (22,9%), чемпіонат України – на 1,2 (2,5%). Сумарний показник групи: поразки перевищують перемоги на 24,3% (37,2% – 61,6%) – в 1,7 раза.

У групі каратистів 19–20 років виявляється подібна до попередньої групи тенденція. Поразки перевищують перемоги: першість міста – на 12,3% (35,8%), Відкритий кубок Донецької області – на 10,2% (22,6%), на чемпіонаті України кількість перемог і поразок зрівнюється між собою – 1,9%. Сумарний показник групи: поразки перевищують перемоги на 22,5% (37,8% – 60,3%) – більш ніж у 1,6 раза. Слід зазначити, що з віком суттєво підвищується майстерність володіння техніками та прийомами карате, зміцнюється морально-ціннісна сфера спортсменів (Єрмаков, 2010; Бойченко, 2015).

Нами виявлено статистично значущі ( $p < 0,01$ ) кореляційні зв'язки між домінуючими моральними якостями та результатами спортивних змагань каратистів: відповідальність – перемоги ( $r = 0,732$ ;  $r = 0,747$ ); поразки ( $r = 0,610$ ;  $r = 0,622$ ); дружелюбність – перемоги ( $r = 0,532$ ;  $r = 0,586$ ); поразки ( $r = -0,238$ ;  $r = -0,245$ ); відданість – перемоги ( $r = 0,543$ ;  $r = 0,550$ ); поразки ( $r = -0,317$ ;  $r = -0,326$ ).

Емпірично визначено зростання рівня прояву моральних якостей особистості каратистів залежно від віку. В спортсменів-каратистів суттєво підвищується кількість перемог, особливо на престижних змаганнях (Відкритий кубок Донецької області, чемпіонат України), завдяки формуванню моральних якостей. Виявлено статистично значущі зв'язки між моральними якостями спортсменів і результатами їх спортивної діяльності. Результати дослідження дають підстави стверджувати про наявність у 14–17% каратистів низького рівня розвитку моральних якос-

тей. У зв'язку з цим актуальною є оптимізація розвитку моральних якостей каратистів шляхом створення спеціального соціального середовища в умовах секційної роботи клубів карате кіокушинкай та використання у процесі тренувань програми планомірного розвитку моральних якостей у спортивній діяльності, мета якої полягає у допомозі каратистам суттєво підвищувати спортивні результати й сприяти розвитку морально-ціннісної сфери каратистів, їх особистісного прагнення до успіху.

Програма здійснювалась у формі тренінгу. Тренінгові заняття проводились у двох групах: 17–18 років – 8 каратистів; 19–20 років – 6 каратистів. Із кожною групою було проведено 10 занять, тривалість кожного заняття – 1 година. Програма тренінгу складалась із таких частин:

1. *Засвоєння прийомів релаксації.* Релаксаційні вправи дають змогу розслабитись, зняти напругу тіла і мозку, знизити нервові напруження, відновити душевну рівновагу, поглибити самопізнання.

2. *Розвиток самоусвідомлення* передбачав стимулювання у спортсменів рефлексії, самоспостереження та самоаналізу, постійного діалогу із самим собою. Вправи були спрямовані на самоусвідомлення, самовизначення за допомогою самодіагностики емоційних станів, розвиток здатності до заглибленого самопізнання, формування адекватнішої самооцінки, уявлення про своє «Я», корекцію особистісних недоліків, пробудження потреби в самовдосконаленні шляхом створення ситуації нового бачення себе й обговорення своїх думок, вражень, почуттів і переживань, що виникають у процесі роботи.

3. *Формування моральних якостей каратистів.* Спеціальні вправи допомагають спортсменам, урахувавши власні моральні якості, ставити перед собою життєві цілі, плани, активізувати їх, визначити шлях досягнення успіху в спортивній діяльності. У каратистів розвивались такі моральні якості: справедливість, відповідальність, поряд-

ність, урівноваженість, стриманість, терплячість у міжособистісній взаємодії та складних спортивних ситуаціях, життєва компетентність, формувались прагнення захищати рідний край, відданість Батьківщині.

На заняттях використовувались такі методичні прийоми: бесіди, рольові ігри, групові дискусії, тренінгові вправи, проєктивне малювання, написання творів на моральну тематику, моделювання життєвих ситуацій.

Тренінг охоплює стимулювання таких психологічних механізмів розвитку моральних якостей:

1. *Позитивне підкріплення* – певні позитивні наслідки виконаної каратистом діяльності (щось позитивне, приємне, що він отримує у результаті виконання ним деяких дій, як-от: похвала, позитивна оцінка, гроші), що спонукає його до продовження виконання цієї діяльності в майбутньому.

2. *Самопідкріплення* – процес, коли каратист сам себе хвалить, підбадьорює, створює собі ситуацію успіху, винагороджує себе.

3. *Опосередковане підкріплення*, тобто спостереження за підкріпленням, яке отримали інші спортсмени.

4. *Імітаційна поведінка* – спортсмен навчається більш конструктивним способам поведінки за рахунок наслідування психолога й інших успішних членів групи.

5. *Інтерперсональний вплив* – отримання нової інформації за рахунок зворотного зв'язку, що призводить до зміни та розширення образу «Я».

6. *Ідентифікація* – ототожнення каратистом себе з іншим суб'єктом, групою, зразком.

Програмою передбачається створення спеціального соціального середовища з певними характеристиками:

1. Організація спільної діяльності каратистів – відпрацювання технічних прийомів і проведення двобоїв (куміте), у ході якої вони реалізують себе як творчі особистості, задовольняють свої потреби; при цьому через організацію

спільної взаємозалежної діяльності виникає ефект групового почуття корисності для іншого, підвищення власної самооцінки.

2. Спільне формування групових норм і принципів взаємодії гуманістичної спрямованості: рівноправність спортсменів, емоційна відкритість, довіра, щирість, доступність, прийняття іншого як цінності, повага до старших, скромність, мудрість, взаємодопомога, підтримка, взаєморозуміння, чуйність, справедливість, толерантність, оптимізм, ставлення до групи як до сім'ї.

3. Орієнтація на розвиток духовної культури через соціальне, духовне, предметне збагачення спільної діяльності, спільне переживання почуття причетності до особливостей східних бойових мистецтв, японських національних традицій і культури, обговорення питань професійного самовизначення майбутніх захисників Вітчизни.

4. Інтенсифікація розумових, емоційних, поведінкових компонентів спільної діяльності через колективні дії з публічною демонстрацією результатів: виконання атестаційних вимог на отримання рівня майстерності: перший рівень (низький) – білий і помаранчевий пояси (10 кю – 9 кю); другий рівень (середній) – синій і жовтий пояси (8 кю – 5 кю); третій рівень (високий) – зелений і коричневий пояси (4 кю – 1 кю); четвертий рівень (юданша, рівень майстерності) – чорний пояс (1 дан – 10 дан); кількість вдалих виступів на змаганнях за календарний рік – I, II, III місця; самостійне проведення частин тренувань – розминка, виконання технічних прийомів без партнера «у повітря» (кіхон), відпрацювання технічних прийомів із партнером, на маківарах та мішку.

5. Установлення в процесі спільної діяльності зворотного зв'язку між її учасниками (бесіди, групове спілкування) з метою збереження процесу усвідомлення себе через іншого.

6. Виконання завдань, що зумовлюють прийняття і програвання ролі бійця-переможця з певними моральни-

ми якостями, що відповідають особистості спортсмена-каратиста, орієнтованого на моральний розвиток.

Застосування спеціальної тренінгової програми плано-мірного розвитку моральних якостей дає змогу суттєво підвищити спортивні результати.

### Висновки

Філософсько-психологічні основи морального кодексу бусідо є надзвичайно важливим і надійним підґрунтям створення і подальшого перспективного розвитку й зміцнення національної самосвідомості, життєвого і творчого простору особистості – розгалуженого, конструктивного, креативного, гранично сприятливого і доволі комфортно щодо морального становлення особистості, успішної та результативної спортивної діяльності адептів східних єдиноборств.

*Перспективою дослідження* є вивчення психологічних особливостей особистості спортсменів-каратистів на різних етапах змагального процесу.

### Література

- Бойченко Н. В., Пашков І. М., Ананченко К. В. Удосконалення комбінаційної техніки каратистів стилю «кіокушинкай». *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2015. № 1. С. 29–33. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv\\_2015\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/snsv_2015_1_7).
- Долин А. А., Попов Г. В. Кэмпо – традиция воинских искусств. Москва : РИПОЛ КЛАССИК, 1997. 544 с.
- Дрэггер Д. Ф. Современные будзюцу и будо. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2001. 368 с.
- Кауфман С. «Искусство войны»: современное толкование древнего трактата. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2004. 112 с.
- Клири Т. Кодекс самурая. Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. 224 с.
- Книга Самурая: Такуан Сохо. Письма мастера дзен мастеру фехтования. Вечерние беседы в храме Токайдзи. Предания о Такуане. Миямото Мусаси. Книга пяти колец. Санкт-Петербург : Евразия, 2005. 320 с.
- Книга Самурая: Юдзан Дайдодзи. Будосёсинсю. Ямамото Цунэтомо. Хагакурэ. Юкио Мисима. Хагакурэ Ньюмон. Санкт Петербург : Евразия, 2003. 384 с.

- Маслов А. А. Путь воина. Секреты боевых искусств Японии. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 432 с.
- Ояма М. Философия каратэ. Калининград : Роза, 1993. 82 с.
- Самыгин. С. И., Любецкий Н. П., Самыгин П. С. Спортивная этика и трансформация ценностей олимпийского спорта в контексте воздействия на социализацию российской молодежи. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2016. № 6–7. С. 98–102.
- Тернбулл С. Самураи. История японской военной аристократии. Москва : АСТ, 2008. 256 с.
- Феурман В. В. Влияние социально-философских и духовных ценностей на формирование социальной направленности и физическое здоровье специалистов сферы физической культуры и спорта. *Физическое воспитание студентов*. 2014. № 2. С. 41–45. Режим доступа : <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2014-N2/FVS201402.pdf>.
- Фомин В. П., Линдер И. Б. Диалог о боевых искусствах Востока. Москва : Молодая гвардия, 1991. 367 с.
- Шнейдман Э. Душа самоубийцы. Москва : Смысл, 2001. 132 с.
- Draeger, Donn F. (2007). *Classical Bujutsu: The Martial Arts and Ways of Japan*. 109 p.
- Iermakov, S. S., & Boychenko, N. V. (2010). Technique-tactic skill of caratists of the style kyokushinkai with a help of special technical means. *Physical Education of Students*, 4, 30–36.

## References

- Boichenko, N. V., Pashkov, I. V., & Ananchenko, K. V. (2015). Udoskonalennia kombinatsiinoi tehniky karatystiv styliu «kiokushynkai» [Improvement of karate style technique «kyokushinkai»]. *Slobozhanskii naukovo-sportyvnyi visnyk – Slobozhansk Scientific and Sport Newsletter*, 1, 29–33. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/sns\\_v\\_2015\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/sns_v_2015_1_7) [in Ukrainian].
- Dolin, A. A., & Popov, G. V. (1997). *Kempo – tradicija voinskih iskusstv* [Kempo – the tradition of struggle art]. Moskva : RIPOL KLASSIK [in Russian].
- Drjeger, D. F. (2001). *Sovremennye budzjucu i budo* [Contemporary budziitsu and budo]. Moskva : FAIR-PRESS [in Russian].
- Kaufman, S. (2004). «*Iskusstvo vojny*»: *sovremennoje traktovanie drevnego traktata* [«The art of struggle»: contemporary of the ancient treatise]. Moskva : FAIR-PRESS [in Russian].
- Kliry, T. (2001). *Kodeks samuraja* [The Code of Samurai]. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].



- Kniga Samuraja. Takuan Soho. Pis'ma mastera dzjen masteru fehtovaniya. Vechernie besedy v hrame Tokajdzi. Predaniya o Takuane. Miyamoto Musasi. Kniga pjati kolec [Samurai Book. Takuan Soho. Letters of a Zen master to the fencing master. Evening conversations in the Tokaidzi temple. Legends about Takuan. Miyamoto Musashi. Book of the five rings].* (2005). Sankt-Peterburg : Jevrazija [in Russian].
- Kniga Samuraja: Judzan Dajdodzi. Budosesinsju. Yamamoto Cunjetomo. Hagakurje. Jukio Misima. Hagakurje Njumon [Samurai Book: Yuzan Daidodzy. Budososinsyu. Yamamoto Tsunetomo Hagakure. Yukio Mishima. Hagakure Niumon].* (2003). Sankt-Peterburg : Jevrazija [in Russian].
- Maslov, A. A. (2004). *Put' voina. Sekrety boevyh iskusstv Japonii [The path of the warrior. Japan Martial Arts Secrets]*. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].
- Ojama, M. (1993). *Filosofija karatje [Philosophy of karate]*. Kaliningrad : Roza [in Russian].
- Samygin, S. I., Ljubeckij, N. P., & Samygin, P. S. (2016). Sportivnaja jetika i transformacija cennostej olimpijskogo sporta v kontekste vozdejstviya na socializaciju rossijskoj molodezhi [Sports ethics and transformation of the values of Olympic sports in the context of the impact on the socialization of Russian youth]. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki – Arts, Social and Economic, Social Sciences*, 6–7, 98–102 [in Russian].
- Ternbull, S. (2008). *Samurai. Istorija japonskoj voennoj aristokratii [Samurai. History of the Japanese military aristocracy]*. Moskva : AST [in Russian].
- Feuerman, V. V. (2014). Vlijanie social'no-filosofskih i duhovnyh cennostej na formirovanie social'noj napravlenocni i fizicheskoe zdorov'e specialistov sfery fizicheskoy kul'tury i sporta [The impact of socio-philosophical and spiritual values on the formation of social orientation and physical health of specialists in the field of physical culture and sports]. *Fizicheskoe vospitanie studentov – Physical Education of Students*, 2, 41–45. Retrieved from <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2014-N2/FVS201402.pdf> [in Ukrainian].
- Fomin, V. P., & Linder, I. B. (1991). *Dialog o boevyh iskusstvah Vostoka [Dialogue on martial arts of the East]*. Moskva : Molodaja gvardija [in Russian].
- Shnejdman, Je. (2001). *Dusha samoubijcy [The soul of a suicide]*. Moskva : Smysl [in Russian].
- Draeger, Donn F. (2007). *Classical Bujutsu: The Martial Arts and Ways of Japan*.
- Iermakov, S. S., & Boychenko, N. V. (2010). Technique-tactic skill of caratists of the style kyokushinkai with a help of special technical means. *Physical Education of Students*, 4, 30–36 [in Ukrainian].

**Осика Ольга, Осика Костянтин. Теоретичний аналіз філософсько-психологічних основ моральних принципів бусідо**

**АНОТАЦІЯ**

У статті розглянуто становлення філософсько-психологічної основи морального кодексу майстрів східної боротьби. Підкреслено конструктивність релігійно-філософської думки буддизму та синтоїзму в цьому процесі. Проаналізовано термін «бусідо» в лексико-семантичній, художньо-образній і конативній площинах. Наголошено, що ключовим концептом феномену самурайства, ядром життєдіяльності й життєтворчості, сутністю і сенсом буття особистості, базовою моделлю і культурним стрижнем майстрів східної боротьби і самураїв є «шлях воїна». Бусідо («шлях воїна») – кодекс самурая – зведення правил, рекомендацій і норм поведінки справжнього воїна в бою та повсякденному житті, воїнська філософія, відома з давніх-давен. Самурайський кодекс честі упродовж довгих століть довів свою спроможність виховувати справжніх воїнів, безстрашних захисників рідної землі, мужніх і хоробрих, якими пишається країна. Кодекс бусідо сприяв становленню соціально-політичного, морально-психологічного, стратегічного і тактико-технічного потенціалу воїнів-самураїв. Висвітлено типологію індивідів: шукачі смерті, гравці зі смертю й особистості, які свідомо нехтують смертельною небезпекою. Розглянуто глибинні мотиви самогубств та виокремлено складові суїцидальної поведінки: бажання вбити, бажання бути вбитим, бажання вмерти. Життя, покладене на вівтар свободи Батьківщини – свята доля воїна. Існування життя в широкому буттєвому просторі відкриває людині універсальну можливість творення добрих справ і любові. А на межі життя і смерті виникає перемога справжнього, вічного і безмежного світу.

Представлено результати дослідження моральних якостей у спортивній діяльності каратистів стилю кіокушинкай Донецької області. Проведено тренінгову програму оптимізації моральних якостей каратистів, що включає: засвоєння прийомів релаксації, розвиток самоусвідомлення, формування моральних якостей. Програма передбачає створення спеціального соціального середовища, реалізацію методів і прийомів та стимулювання психологічних механізмів розвитку моральних якостей спортсменів.

**Ключові слова:** філософсько-психологічна основа, моральний кодекс, майстри східної боротьби, самураї, особистість, буддизм, синтоїзм, конфуціанство, бусідо, тренінгова програма, карате кіокушинкай.

**Осыка Ольга, Осыка Константин. Теоретический анализ философско-психологических основ моральных принципов бусидо**

**АННОТАЦИЯ**

*В статье рассмотрено становление философско-психологической основы морального кодекса мастеров восточной борьбы. Подчеркнута конструктивность религиозно-философской мысли буддизма и синтоизма в данном процессе. Проанализирован термин «бусидо» в лексико-семантической, художественно-образной и конативной плоскостях. Подчеркнуто, что «путь воина» является ключевым концептом феномена самурайства, ядром жизнедеятельности и жизнотворчества, сущностью и смыслом бытия личности, базовой моделью и культурным стержнем мастеров восточной борьбы и самураев. Бусидо («путь воина») – кодекс самурая – набор правил, рекомендаций и норм поведения настоящего воина в бою и повседневной жизни, воинская философия, известная с давних времен. Самурайский кодекс чести на протяжении долгих столетий показал свою возможность воспитывать настоящих воинов, бесстрашных защитников родной земли, мужественных и храбрых, которыми гордится страна. Кодекс бусидо способствовал становлению социально-политического, морально-психологического, стратегического и тактико-технического потенциала воинов-самураев. Отражена типология индивидов: искатели смерти, игроки со смертью и личности, которые сознательно пренебрегают смертельной опасностью. Жизнь, положенная на алтарь свободы родины – священная доля воина. Существование жизни в широком просторе бытия открывает человеку универсальную возможность для сотворения добрых дел и любви. А на грани жизни и смерти возникает победа настоящего, вечного и безграничного мира.*

*Представлены результаты исследования моральных качеств в спортивной деятельности каратистов стиля киокушинкай Донецкой области. Проведена тренинговая программа оптимизации моральных качеств каратистов, которая включает: усвоение приемов релаксации, развитие самоосознания, формирование моральных качеств. Программа предусматривает создание специальной социальной среды, реализацию методов и приемов, стимулирование психологических механизмов развития моральных качеств спортсменов.*

**Ключевые слова:** философско-психологическая основа, моральный кодекс, мастера восточной борьбы, самураи, личность, буддизм, синтоизм, конфуцианство, бусидо, тренинговая программа, каратэ киокушинкай.

## Stages of Civic Identity Formation

### Етапи становлення громадянської ідентичності особистості

**Inha Petrovska**

Ph.D. in Technical Sciences,  
Assistant Professor

**Інга Петровська**

кандидат технічних наук,  
доцент

E-mail: [inha.petrovska@lnu.edu.ua](mailto:inha.petrovska@lnu.edu.ua)

[orcid.org/0000-0001-7544-945X](https://orcid.org/0000-0001-7544-945X)

Researcher ID: B-8482-2019

*Ivan Franko National University  
of Lviv, Lviv, Ukraine*  
1, Universytetska str, Lviv,  
79000

*Львівський національний  
університет імені  
Івана Франка*  
вул. Університетська, 1,  
м. Львів, 79000

*Original manuscript received February 03, 2019*

*Revised manuscript accepted March 01, 2019*

#### **ABSTRACT**

*It has been noted that the formation of civic identity occurs by stages and takes place in the process of civic socialization, which is proposed to be regarded as the process of gaining social experience of civic culture, civic behavior patterns, knowledge and ideas about the state, citizenship, etc.) through the inclusion into the organizational environment of the state and the system of social relations with other citizens. There are four stages of civic identity formation: informational-perceptual, content-normative, value-semantic and integration-identification.*

*It has been shown that the informational-perceptual stage (covering pre-school and early school age) is a stage of initial awareness, immature awareness, characterized by the presence of fragmentary and non-systema-*

*tic representations and knowledge about citizenship, state, etc. formed as a result of recording of messages (mostly implicit ones) regarding civic norms and values, observation of the civic behavior of others. The content-normative stage (encompassing secondary school / teenage age) is characterized by the formation of ideas about the social role of a citizen, awareness of the system of civil rights and duties, ideals and values, as well as the formation of perceptions of oneself as similar to the citizens of own state and different from the citizens of another state (self-categorization); the system of civic guidance begins to emerge. The value-semantic stage (covering adolescence) involves the identification and justification of the value-semantic foundations of own life concept, determination of the interest direction, in particular regarding the socio-political sphere, formation of ideas about oneself as a citizen and a value-estimating attitude towards civic affiliation. Integration-identification stage (covering the early adulthood period) is characterized by crystallization, formation of attitude (cognitive, affective, conative), value-semantic, spatio-temporal (self-realization) and active-transforming (subject activity) aspects of the personality that contributes to the new mental formation (personal structure) – civic identity.*

**Key words:** *civic identity, civic socialization, stages of formation, civic subjectivity, self-categorization.*

## Вступ

Громадянська ідентичність особистості – це складне багаторівневе особистісне утворення, що є результатом самокатегоризації, осмислення (надання сенсу-цінності) своєї приналежності до спільноти громадян і держави та суб'єктивного ставлення (емотивного й конативного) особи до свого членства. Громадянська ідентичність розглядається нами як різновид організаційної ідентичності (Петровська, 2018: 246).

Становлення громадянської ідентичності особистості відбувається у процесі *громадянської соціалізації*, яку на основі загальноприйнятих визначень соціалізації та організаційної соціалізації визначаємо як *процес засвоєння індивідом соціального досвіду громадянськості* (норм і цінностей громадянської культури, зразків громадянської поведінки, знань і уявлень щодо держави, громадянства

тощо) шляхом включення в організаційне середовище держави і систему соціальних зв'язків з іншими громадянами.

Увага до громадянської ідентичності особливо актуалізувалася за останні два десятиріччя. Зарубіжні та вітчизняні науковці намагаються визначити її сутнісні характеристики, зокрема відмінності громадянської ідентичності від етнонаціональної ідентичності (Hart, Richardson & Wilkenfeld, 2011; Hristova & Sekik, 2013; Taljunaite, 2013; Yates & Youniss, 2006; Васютинський, 2011; Горностай, 2015; Жадан, 2017; Хазратова, 2016), виокремити її структурні компоненти (Cohen & Chaffee, 2013; Безгина, 2013; Ефименко, 2013; Петровська, 2017). Однак щодо особливостей становлення громадянської ідентичності особистості в науковій літературі існують лише фрагментарні висловлювання вчених.

**Мета статті** – проаналізувати та з'ясувати змістовне наповнення етапів становлення громадянської ідентичності особистості.

### **Завдання статті**

1. Виокремити етапи становлення громадянської ідентичності особистості.
2. Охарактеризувати особливості наповнення когнітивного, ціннісного, емоційно-мотиваційного і конативного (поведінкового) компонентів громадянської ідентичності на різних етапах її становлення.

### **Методи та методики дослідження**

Етапи становлення громадянської ідентичності були виокремлені нами на підставі: 1) *особливостей соціального розвитку особистості* (особливостей формування її соціального досвіду), що охоплює сфери свідомості, спілкування та діяльності й передбачає: формування і розвиток свідомості, світогляду людини (засвоєння поглядів, інтересів, соціальних цінностей, ідеалів); оволодіння культурою, властивою певному суспільству, соціальній

спільності (правилами, нормами і шаблонами поведінки); засвоєння соціальних ролей, навичок спілкування, самовияву в середовищі життєдіяльності; накопичення досвіду соціальної поведінки (Москаленко, 2013); 2) *основних фаз становлення особистості* (адаптації – засвоєння соціальних норм і цінностей; індивідуалізації – прагнення особистості до власної персоналізації та самоактуалізації; інтеграції – входження особистості в соціальну групу, в якій відбувається розкриття її можливостей) (Петровський, 2003); 3) *стадіального характеру становлення ідентичності* (Еріксон, 1996; Marcia, 1966; Жадан, 2017; Колотаєв & Улибіна, 2012; Максименко, 2006); 4) *особливостей громадянської соціалізації як різновиду організаційної соціалізації* (Петровська, 2018).

### Результати та дискусії

На нашу думку, основними етапами становлення громадянської ідентичності є інформаційно-перцептивний, змістовно-нормативний, ціннісно-смісловий та інтеграційно-ідентифікаційний (рис. 1).

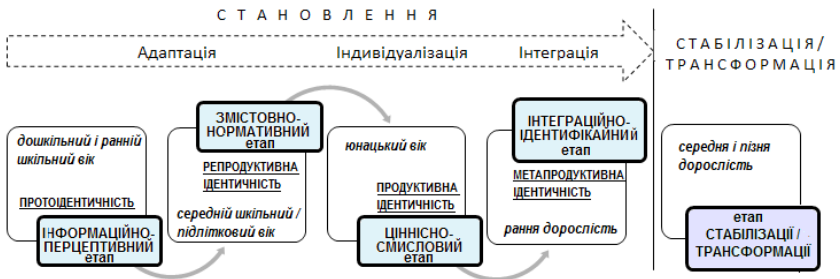


Рис. 1. Етапи становлення громадянської ідентичності особистості

**Інформаційно-перцептивний** етап характеризується наявністю фрагментарних і несистематичних уявлень і знань щодо громадянства, держави, державних символів, героїв, свят, солідарності тощо, які формуються внаслідок



фіксування повідомлень (переважно неявних) щодо громадянських норм і цінностей, спостереження громадянської поведінки інших. Це етап початкової поінформованості, незрілого усвідомлення, з провідним мотивом – орієнтувально-пізнавальним. Цьому етапу відповідає так звана *протоідентичність* (Колотаєв & Улибіна, 2012: 64), коли власна громадянська ідентичність ще не є проблематизованою (рівень рефлексії нульовий) і сприймається як природний стан за фактом приналежності до спільноти громадян і держави. Зазначений етап також схожий на перший етап становлення організаційної ідентичності – етап *ініціації*, що передбачає ознайомлення з організацією, її історією, звичаями, обрядами, символікою, з поступовим посвяченням у її ритуали та цінності (Устинова & Чуприна, 2014: 50).

**Інформаційно-перцептивний** етап становлення громадянської ідентичності відповідає першому рівню громадянської самоідентифікації – рівню *знакової репрезентації* (Жадан, 2017), що характеризується такими особливостями, як зовнішня детермінація активності, несформованість ставленнєвого компонента, нерефлексованість цілей і цінностей, неусталеність практик громадянської взаємодії, ритуальні моделі громадянської активності, мінімальна інтегрованість у громадянську спільноту, невідзначеність сенсу громадянства тощо.

На нашу думку, інформаційно-перцептивний етап становлення громадянської ідентичності співпадає з *дошкільним* і *раннім шкільним* віком (5–10 років), коли через сім'ю, найближче оточення, дитячі колективи, засоби масової інформації відбувається початкова громадянська поінформованість.

**Змістовно-нормативний** етап характеризується формуванням уявлень про соціальну роль громадянина, обізнаністю щодо системи громадянських прав, свобод та обов'язків, ідеалів і цінностей, необхідності відповідати встановленим нормам, правилам і вимогам, а також формуванням уявлень про себе як про подібного до громадян



своєї держави і відмінного від громадян іншої держави (самокатегоризація). На цьому етапі починає зароджуватися система громадянських настановлень, де провідними чинниками їх формування є соціальні потреби у приналежності, захисті, безпеці, а провідними мотивами громадянської ідентифікації є, відповідно, мотиви афіліації та захисту. Цьому етапу відповідає так звана *репродуктивна ідентичність* (Жолотаєв & Улибіна, 2012) із частковою відрефлексованістю. Конструювання дискурсу ідентичності спирається на норми і настанови, отримані з авторитетного джерела («справжній громадянин – це...») (Жадан, 2017: 62). Зазначений етап подібний на другий етап становлення організаційної ідентичності особистості – етап *інтеріоризації критеріїв і норм* організації (Устинова & Чуприна, 2014: 50).

Змістовно-нормативний етап становлення громадянської ідентичності відповідає другому рівню громадянської самоідентифікації (за І. Жадан) – рівню *інтерпретації смислів*, що характеризується переважанням зовнішньої детермінації, регулюванням активності користування засвоєними нормами і правилами, настановленнями відповідати очікуванням громади, прийняттям практик громадянської взаємодії (без рефлексії), що пропонуються авторитетними іншими, традиційними, звичаєвими моделями громадянської активності, середньою інтегрованістю у громадянську спільноту (очікування захисту у відповідь на відданість) тощо (Жадан, 2017: 64–65).

Змістовно-нормативний етап становлення громадянської ідентичності, на нашу думку, співпадає із *середнім шкільним / підлітковим* віком (11–15 років). На цьому етапі саме школа (освітні заклади) є одним із найважливіших інститутів цілеспрямованого впливу на процес становлення громадянської ідентичності молодого людини, формування її громадянських настановлень, особливо когнітивної (знання, уявлення, стереотипи, міфи тощо) й емоційної складових. При цьому не слід нехтувати і локаль-

ними умовами дозрівання особистості в конкретній сім'ї, найближчому оточенні та соціальному середовищі (групи ровесників, дитячі організації, неформальні об'єднання). Одним із найважливіших джерел інформації стають також ЗМІ та інтернет-ресурси. Крім того, можливі деякі форми громадянської участі – ситуативні практики, що реалізуються в межах певного територіального (школа, район, місто) чи соціального (наприклад, соціальні мережі) простору у вигляді благодійної чи волонтерської діяльності.

*Ціннісно-смісловий* етап передбачає виокремлення та обґрунтування для себе ціннісно-сміслових основ власної життєвої концепції, визначення спрямованості інтересів (базових соціальних настановлень), зокрема щодо громадсько-політичної сфери, формування уявлень про себе як громадянина і свої цілі й цінності, завдяки чому визначається ціннісно-оцінне ставлення до своєї громадянської приналежності – суб'єктивна значущість, важливість членства, котре інтерпретується як таке, що сприяє (чи ні) самоповазі та позитивному самостваленню; поділяння-прийняття / неприйняття державницьких цінностей і цінностей громадянської спільноти. Провідними мотивами тут є мотиви самовизначення та самоповаги. Цьому етапу відповідає так звана *продуктивна ідентичність* (Колотаєв & Улибіна, 2012) і, відповідно, третій етап становлення організаційної ідентичності, а саме та його частина, що пов'язана з *усвідомленням і прийняттям / неприйняттям організаційних цінностей* (Устинова & Чуприна, 2014: 51).

Ціннісно-смісловий етап становлення громадянської ідентичності почасти відповідає третьому рівню громадянської самоідентифікації (за І. Жадан) – рівню *конструювання смислів*, що характеризується внутрішньою детермінацією активності, інтерпретацією та вибіркоким присвоєнням пропонованих норм, цілей і цінностей, вибіркоким прийняттям практик громадянської взаємодії (після аналізу доцільності активності), регламентованими

законом моделями громадянської активності, високою інтегрованістю у громадянську спільноту (готовність відповідати за себе і близьких), сенс громадянства пов'язаний із мріями про майбутнє (Жадан, 2017: 64–65).

Ціннісно-смысловий етап становлення громадянської ідентичності співпадає з *юнацьким віком*, що включає старший шкільний вік (ранню юність – 16–17 років) і старший юнацький вік (17–21 рік). У юнацькому віці особливо актуалізуються процеси самовизначення, процес формування самосвідомості та самоідентифікації досягає найвищих темпів. Саме в юнацькому віці формуються життєві плани, настанова на свідому побудову власного життя. Для переважної більшості людей саме в цьому віці відбувається професійне самовизначення, а отже, і визначення стилю життя та певного кола інтересів. Для юнацького віку, згідно Дж. Марсія, характерні передчасна ідентичність, мораторій і дифузія. Унаслідок успішного виходу з кризи цього віку повинна сформуватися досягнута ідентичність, і найкращою передумовою для цього є мораторій (Марсія, 1966: 553–554). Отже, юнацький вік є вирішальним для формування громадянської ідентичності.

*Інтеграційно-ідентифікаційний* етап характеризується кристалізацією, сформованістю ставлених (когнітивних, афективних, конативних), ціннісно-смыслових, просторово-часових (самореалізація) та діяльно-перетворюючих (суб'єктна активність) аспектів особистості, що сприяє формуванню психічного новоутворення (особистісного конструкту) – громадянської ідентичності.

Окремі структури особистості (система переконань (як кристалізація соціальних настановлень), ціннісні орієнтації та життєві плани (цілі), що, за А. Ватерманом і Дж. Марсія, і є елементами ідентичності) набувають цілісності та формуються у систему. Цей період характеризується осмисленням і наданням своїй громадянській приналежності сенсу-цінності, формуванням суб'єктивного ставлення особистості до співгромадян і держави.

Інтеграційно-ідентифікаційний етап передбачає безпосереднє включення та практичну залученість до суспільного, громадського життя, наявність власного досвіду активності у правовому, економічному, політичному просторі держави, взаємодії з державою у вигляді різноманітних її інстанцій, установ, відомств (представниками державної влади – вертикальна взаємодія) та іншими співгромадянами (горизонтальна взаємодія), які мають спільні й типові проблеми їхнього життя в організаційній реальності держави, через колективну діяльність із досягнення спільного соціально значущого результату (можливий досвід участі в громадських організаціях, формалізованих і неформалізованих об'єднаннях й асоціаціях). Провідними мотивами на цьому етапі, крім мотиву самовизначення, є також мотиви соціальної самореалізації та покращення благоустрою держави і громадян.

Зміст і забарвленість соціальних настановлень залежатимуть, насамперед, від успішності особистості в практичній реалізації власних життєвих планів у організаційному просторі державі. На вже сформовані на попередньому (ціннісно-смісловому) етапі погляди та переконання суб'єкта «накладаються» його переживання стосовно життєвих успіхів і невдач.

Реалізація людини як особистості й громадянина у суспільстві та державі здійснюється через самовизначення й обрання активної позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей (соціокультурних, громадянських, державницьких) і, як наслідок, через окреслення змісту та сенсу свого життя у державі як громадянина. Вирішується проблема взаємин себе і суспільства / держави, визначення себе в суспільстві / державі та через суспільство / державу. А це можливо здійснити у сфері цінностей і смислів. Так, несхожість кожного нового покоління з попередніми пояснюється тим, що кожне нове покоління здійснює особистісне самовизначення відносно іншої системи (ієрархії) цінностей, які існують у суспільстві.

Цьому етапу відповідає так звана *метапродуктивна ідентичність* (Колотаєв & Улибіна, 2012) і та частина третього етапу становлення організаційної ідентичності, що пов'язана з *практичним включенням у діяльність організації, спрямовану на реалізацію організаційних цінностей* (Устинова & Чуприна, 2014: 51).

Інтеграційно-ідентифікаційний етап становлення громадянської ідентичності почасти відповідає четвертому рівню громадянської самоідентифікації (за І. Жадан) – рівню *конструювання умов і правил перетворення реальності*, що характеризується самопотенціюванням, конструюванням правил і практик громадянської взаємодії під конкретне завдання відповідно до особливостей ситуації та сенсу громадянства – перетворення реальності (Жадан, 2017: 64–65).

Зазначений етап становлення громадянської ідентичності, на нашу думку, припадає на період *ранньої дорослості*, що охоплює першу фазу ранньої дорослості – молодість (21–30 років) і другу фазу ранньої дорослості (30–40 років). Період ранньої дорослості пов'язаний з активною реалізацією особистісного потенціалу особи у різних сферах життєдіяльності, визначенням ставлення до суспільно-політичного життя і своєї ролі в ньому. Світогляд, ідеали та цінності у цей період набувають стійкої форми (зникають сумніви і переживання часів юності), людина здобуває, за словами Б. Лівехуда, «основну домінуючу структуру» (Павелків, 2015: 308), а саме життєву спрямованість (життєву стратегію, що спирається на життєву перспективу, яка створювалася на етапі від дошкільного до юнацького віку) – своєрідну схильність будувати і проживати життя саме так, а не інакше, знаходити в цьому переживання істинності, осмисленості свого життєвого шляху, узгодження своєї особистості, характеру й індивідуальності з обраним способом самореалізації в суспільстві, серед інших людей. Виявляється сильне прагнення до особистісної експансії, самовираження. Переживання, пов'язані зі станов-

ленням і набуттям смисложиттєвих орієнтацій, втілюються у формулу «самореалізуватися», «усвідомити себе як цінність».

Ключовим переживанням соціальної ситуації розвитку ранньої дорослості є усвідомлення особистої відповідальності за своє життя, життя близьких, долю держави і суспільства, готовність прийняти цю відповідальність.

За словами Р. Павелківа, особливе значення ранньої дорослості полягає в тому, що, залучаючись до широкого різноманіття суспільних відносин, людина стає їх справжнім суб'єктом, свідомо формує індивідуальне ставлення до навколишнього світу (Павелків, 2015: 308), а відтак – досягає ідентичності, зокрема і громадянської.

На інтеграційно-ідентифікаційному етапі в особи вже сформовані уявлення про державу та своє місце в ній, основні соціально-політичні / громадянські цінності, настановлення, уявлення і норми, усталені способи та практики громадянської взаємодії, що дають їй змогу самостійно і конструктивно виконувати свої громадянські ролі, діяти відповідно до своєї громадянської позиції.

Узагальнюючи вищесказане, представимо особливості наповнення компонентів громадянської ідентичності на кожному етапі її становлення.

**Інформаційно-перцептивний етап:** когнітивний компонент – фрагментарні уявлення / знання щодо громадянства та держави; ціннісний компонент – громадянські цілі й цінності не рефлексовані; емоційно-мотиваційний компонент – провідний мотив громадянської ідентифікації – орієнтувально-пізнавальний, громадянські настановлення не сформовані; поведінковий компонент – громадянська активність не актуалізована, мінімальна залученість в організаційний простір держави.

**Змістовно-нормативний етап:** когнітивний компонент – уявлення про себе як про подібного до громадян своєї держави і відмінного від громадян іншої держави (самокатегоризація), уявлення про соціальну роль громадя-

нина, обізнаність щодо громадянських прав та обов'язків; *ціннісний компонент* – часткова відрефлексованість державницьких цінностей і цінностей громадянської спільноти; *емоційно-мотиваційний компонент* – провідні мотиви громадянської ідентифікації – мотиви афіліації та захисту, зароджуються громадянські настановлення; *поведінковий компонент* – громадянська активність носить ситуативно-спонтанний характер, регулюється настановами, нормами і правилами, отриманими з авторитетного джерела, залученість в організаційний простір держави є середньою.

**Ціннісно-смісловий етап:** *когнітивний компонент* – актуалізовані процеси самовизначення, зокрема, про себе як громадянина; побудова життєвих планів, зокрема, у контексті можливостей самореалізації в державі; *ціннісний компонент* – формування ціннісно-сміслових основ власної життєвої концепції, ціннісно-оцінне ставлення до своєї громадянської приналежності – суб'єктивна значущість, важливість членства, котре інтерпретується як таке, що сприяє (чи ні) самоповазі та позитивному самостваленню; вибіркове поділяння-прийняття / неприйняття державницьких цінностей і цінностей громадянської спільноти; *емоційно-мотиваційний компонент* – провідні мотиви громадянської ідентифікації – мотиви самовизначення та самоповаги, громадянські настановлення у стадії формування; *поведінковий компонент* – прагнення визначитися зі сферами та формами громадянської активності, переважання внутрішньої детермінованості громадянської активності, залученість в організаційний простір держави є високою.

**Інтеграційно-ідентифікаційний етап:** *когнітивний компонент* – сформоване чітке уявлення про себе як громадянина; кристалізація громадянських поглядів і переконань (зникають сумніви часів юності), що зумовлює відповідну громадянську позицію; усвідомлення особистої відповідальності за своє життя, життя близьких, долю держави і суспільства; *ціннісний компонент* – осмислення



та надання своїй громадянській приналежності сенсу-цінності, обрання активної позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей (соціокультурних, громадянських, державницьких); *емоційно-мотиваційний компонент* – громадянські настановлення сформовані, їх зміст і забарвленість залежать від успішності практичної реалізації власних життєвих планів у організаційному просторі держави; провідні мотиви громадянської ідентифікації – мотиви соціальної самореалізації та покращення благоустрою держави і громадян; *поведінковий компонент* – максимальна практична включеність в організаційний простір держави (політичний, правовий, економічний тощо), громадянська активність внутрішньо детермінована, відповідно до сформованої власної громадянської позиції.

Варто зазначити, що громадянська соціалізація особистості може тривати впродовж усього свідомого життя людини, оскільки набуті уявлення, орієнтації, настанови не залишаються назавжди незмінними, вони можуть коригуватися, змінюватися і в зрілому, і навіть у похилому віці. Однак подальші зміни громадянської ідентичності є вже не стільки її формуванням, скільки трансформацією, що залежить від соціально-політичних, економічних та інших умов життєдіяльності людини.

У випадку руйнування раніше засвоєних норм і зразків поведінки, слідом за яким іде процес засвоєння або вироблення інших норм, прийнято говорити про ресоціалізацію: відбувається не просто засвоєння нових соціальних ніш, а переучування того, що було міцно засвоєно в дитинстві та юності й що становило фундамент цієї особистості (Шестопал, 2002: 135). Під громадянською ресоціалізацією ми розуміємо процес і результат інтеріоризації змінених норм і цінностей громадянської культури та державно-політичної системи, що призвело до трансформації базових громадянських настановлень і цінностей особистості, засвоєних у період ранньої громадянської соціалізації.



Щодо особливостей громадянської ресоціалізації представників старшого покоління, то більшість із них продовжують усвідомлювати себе як частину радянської спільноти, попри завершення існування радянської держави, тобто мають елементи радянської ідентичності. Це покоління в дорослому стані опинилося перед викликом зміни інституційної системи суспільства, соціальних практик, норм і цінностей. У людей похилого віку присутня чітко виражена тенденція до поширення свого радянського досвіду на сучасне життя. Вони продовжують мислити радянськими категоріями й оперують системою радянських цінностей, де особа розчинялася в колективному «ми», а інтереси «я» були другорядними. Оцінка ними радянського минулого як політичної системи зводиться до наявності «порядку», «сильної руки», «дисципліни» (Молдавська, 2013: 41), дружньої психологічної атмосфери, коли люди готові прийти один одному на допомогу, та широких соціальних гарантій із боку держави (Беленок, 2012: 399). Поняття «демократія» є абсолютно знівельованим у ціннісному аспекті людей похилого віку і вживається винятково у негативному контексті – для опису безладу та розрухи. Можливість свободи слова як результат демократії сприймається як дуже сумнівне завоювання (Молдавська, 2013: 42).

Згідно досліджень Л. Кожекіної, яка вивчала вплив інституційних змін у політичній системі пострадянського суспільства України на політичну ресоціалізацію «середнього» покоління, результатом ресоціалізації (що відбулася в середині їхнього життєвого шляху) стала масова маргіналізація «середнього» покоління. «Перехідне» покоління в 1990-і рр. відзначалося найвищим ступенем втрати своєї ідентичності з усіма соціальними і політичними групами, що належали і до колишньої суспільної системи, і до нової, яка тільки формувалася (Кожекіна, 2013: 71).

Отже, зміна типу політичної та інституційної систем суспільства (після розпаду СРСР) зумовила трансформацію громадянської ідентичності значної частини населення.

Старше та середнє покоління дотепер стикаються з необхідністю адаптації до нових соціально-політичних реалій, нових цінностей, декларованих владою, нових норм і правил гри. Цей процес внутрішньоособистісних диспозиційних змін є болісним і тривалим та, як правило, проходить на тлі загальної суспільної кризи. Водночас відомо, що оновлення ціннісної системи суспільства вимагає більше часу, ніж модернізація політичних інститутів. Ефект «запізнення» ціннісних змін створює труднощі для процесу соціалізації громадян, у рамках якої вирішуються основні проблеми формування громадянської ідентичності.

### Висновки

Становлення громадянської ідентичності носить стадіальний характер, проходить нерівномірно: спостерігаються як «спокійні», так і кризові періоди, та формується в міру усвідомлення і відрефлексування свого місця, ролі й ступеня активності в системі взаємодії з іншими громадянами і державою. До основних етапів становлення громадянської ідентичності відносимо: інформаційно-перцептивний, змістовно-нормативний, ціннісно-смісловий та інтеграційно-ідентифікаційний.

Становлення громадянської ідентичності особистості відбувається у процесі громадянської соціалізації за допомогою інститутів соціалізації мікросередовища (сім'я, близьке оточення особи) та макросередовища (культура, освітні заклади, ЗМІ, громадські організації тощо). Громадянська соціалізація розглядається нами як процес засвоєння індивідом соціального досвіду громадянськості (норм і цінностей громадянської культури, зразків громадянської поведінки, знань і уявлень щодо держави, громадянства тощо) шляхом включення в організаційне середовище держави і систему соціальних зв'язків з іншими громадянами.

Становлення громадянської ідентичності особистості пов'язане з розвитком її громадянської суб'єктності, що

передбачає наявність активної громадянської позиції і передумовою становлення якої є ефективна громадянська соціалізація особистості.

### Література

- Безгина Н. В. К вопросу о построении структурной модели гражданской идентичности. *Психосфера*. Тула : Изд-во ТулГУ, 2013. С. 8–14.
- Беленок А. Симптомы ностальгии по советскому прошлому в коллективных представлениях населения Украины. *Соціальні виміри суспільства*. 2012. № 4 (15). С. 390–410.
- Васютинский В. О. Социально-психологичні особливості самовизначення між українською і російською ідентичностями. *Психологія мови і культури*. 2011. С. 14–21.
- Горностай П. П. Громадянська ідентичність українців та її еволюція. *Проблеми політичної психології*. 2015. № 2. С. 98–111.
- Ефименко В. Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение понятия «гражданская идентичность». *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 11. С. 250–254.
- Жадан І. В. Емпіричне дослідження особливостей громадянської та національної самоідентифікації молоді: базові поняття та показники. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2017. № 39. С. 60–68.
- Кожекіна Л. Ю. Інституціональні зміни в політичній системі пострадянського суспільства України як чинник ресоціалізації «середнього» покоління. *Український соціум*. 2013. № 1 (44). С. 63–74.
- Колотаев В. А., Улыбина Е. В. Стадиальная модель развития идентичности субъекта в культурно-историческом контексте (к проблеме роста самодетерминации в ее осуществлении). *Мир психологии*. 2012. № 1. С. 61–67.
- Максименко С. Д. Генеза розвитку особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
- Молдавська Т. Радянська ідентичність та її вплив на формування сучасних суспільних стереотипів людей похилого віку. *Наукові записки*. 2013. № 12. С. 38–48.
- Москаленко В. В. Соціалізація особистості: монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
- Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
- Петровська І. Р. Громадянська ідентичність як різновид організаційної ідентичності. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 39. С. 244–257.

- Петровська І. Р. Рівні та структура громадянської ідентичності особистості. *Психологічні перспективи*. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2017. № 30. С. 157–171.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. Москва : Академия, 2003. 496 с.
- Устинова О. В., Чуприна Е. В. Формирование корпоративной идентичности персонала. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014. № 24 (353). С. 50–53.
- Хазратова Н. В. До питання про психологічну природу громадянської ідентичності та її динаміку. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Психологія*. 2016. № 3 (54). С. 78–84.
- Шестопад Е. Б. Политическая психология: учебник для вузов. Москва : ИНФРА-М, 2002. 448 с.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.
- Cohen, A. K., & Chaffee, B. W. (2013). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8 (1), 43–57.
- Hart, D., Richardson, C., & Wilkenfeld, B. (2011). Civic Identity. *Handbook of Identity. Theory and Research*, 771–787.
- Hristova, L., & Cekik, A. (2013). Between the ethnic and the civic identity – on the perceptions of the student population in the Republic of Macedonia. *New Balkan Politics*, 13, 45–70.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3 (5), 551–558.
- Taljunaite, M. (2013). From ethnic and civil identity towards state identity. *Filosofija-Sociologija*, 24 (4), 187–192.
- Yates, M., & Youniss, J. (2006). Roots of Civic Identity. *International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*. Cambridge University Press.

## References

- Bezgina, N. V. (2013). K voprosu o postroenii strukturnoj modeli grazhdanskoj identichnosti [On the question of building a structural model of civic identity]. *Psichosfera – Psychosphere*. Tula : TulGU, 8–14 [in Russian].
- Belenok, A. (2012). Simptomy nostal'gii po sovetskomu proshlomu v kollektivnyh predstavlenijah naselenija Ukrainy [Symptoms of nostalgia for the Soviet past in the collective views of the population of Ukraine]. *Sotsialni vymiry suspilstva – Social surveys of society*, 4 (15), 390–410 [in Russian].

- Vasiutynskiy, V. O. (2011). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti samovyznachennia mizh ukrainskoiu i rosiiskoiu identychnostiamy [Sociopsychological peculiarities of self-determination between Ukrainian and Russian identities]. *Psykhologhiia movy i kultury – Psychology of Language and Culture*, 14–21 [in Ukrainian].
- Hornostai, P. P. (2015). Hromadianska identychnist ukrainsiv ta yii evoliutsiia [Ukrainian civic identity and its evolution]. *Problemy politychnoi psykholohii – Problems of Political Psychology*, 2, 98–111 [in Ukrainian].
- Efimenko, V. N. (2013). Strukturnye komponenty i sodержatel'noe napolnenie ponjatiia «grazhdanskaja identichnost'» [Structural components and meaningful content of the concept «civic identity»]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitija – Theory and Practice of Social Development*, 11, 250–254 [in Russian].
- Zhadan, I. V. (2017). Empyrychne doslidzhennia osoblyvosti hromadianskoi ta natsionalnoi samoidentyfikatsii molodi: bazovi poniattia ta pokaznyky [Empirical study of the peculiarities of civic and national self-identification of youth: basic concepts and indicators]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific studies on social and political psychology*, 39, 60–68 [in Ukrainian].
- Kozhekina, L. Yu. (2013). Instytutstionalni zminy v politychnii systemi postradianskoho suspilstva Ukrainy yak chynnyk resotsializatsii «serednoho» pokolinnia [Institutional changes in the political system of post-Soviet Ukraine as a factor in the re-socialization of the «middle» generation]. *Ukrainskyi sotsium – Ukrainian socium*, 1 (44), 63–74 [in Ukrainian].
- Kolotaev, V. A., & Ulybina, E. V. (2012). Stadijal'naja model' razvitija identychnosti sub'ekta v kul'turno-istoricheskom kontekste (k probleme rosta samodeterminatsii v eje osushchestvlenii) [Stadial model of development of the identity in the cultural and historical context (to the problem of the growth of self-determination in its implementation)]. *Mir psihologii – The World of Psychology*, 1, 61–67 [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2006). *Geneza rozvytku osobystosti [Genesis of personality development]*. Kyiv : TOV «KMM» [in Ukrainian].
- Moldavska, T. (2013). Radianska identychnist ta yii vplyv na formuvannia suchasnykh suspilnykh stereotypiv liudei pokhyloho viku [Soviet identity and its influence on the formation of modern social stereotypes of the elderly]. *Naukovi zapysky – Scientific notes*, 12, 38–48 [in Ukrainian].
- Moskalenko, V. V. (2013). *Sotsializatsiia osobystosti [Socialization of personality]*. Kyiv : Feniks [in Ukrainian].
- Pavelkiv, R. V. (2015). *Vikova psykholohiia [Age-related psychology]*. Kyiv : Kondor [in Ukrainian].

- Petrovska, I. R. (2018). Hromadianska identychnist yak riznovyd orhanizatsiinoi identychnosti [Civic identity as a type of organizational identity]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 39, 244–257. Kamianets-Podilskiyi : Aksioma [in Ukrainian].
- Petrovska, I. R. (2017). Rivni ta struktura hromadianskoi identychnosti osobystosti [Personality's civic identity levels and structure]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological perspectives*, 30, 157–171 [in Ukrainian].
- Petrovskij, A. V., & Jaroshevskij, M. G. (2003). *Teoreticheskaja psihologija [Theoretical psychology]*. Moskva : Akademija [in Russian].
- Ustinova, O. V., & Chuprina, E. V. (2014). Formirovanie korporativnoj identichnosti personala [Formation of staff corporate identity]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Newsletter of Cheliabinsk State University*, 24 (353), 50–53 [in Russian].
- Khazratova, N. V. (2016). Do pytannia pro psykholohichnu pryrodu hromadianskoi identychnosti ta yii dynamiku [On the question of the psychological nature of civic identity and its dynamics]. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka. Seriya: Psykholohiia – Pedagogical Process: Theory and Practice. Series: Psychology*, 3 (54), 78–84 [in Ukrainian].
- Shestopal, E. B. (2002). *Politicheskaja psihologija [Political psychology]*. Moskva : INFRA-M [in Russian].
- Jerikson, Je. (1996). *Identichnost': junost' i krizis [Identity: youth and crisis]*. Moskva : Progress [in Russian].
- Cohen, A. K., & Chaffee, B. W. (2013). The relationship between adolescents' civic knowledge, civic attitude, and civic behavior and their self-reported future likelihood of voting. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8 (1), 43–57.
- Hart, D., Richardson, C., & Wilkenfeld, B. (2011). Civic Identity. Handbook of Identity. *Theory and Research*, 771–787.
- Hristova, L., & Cekik, A. (2013). Between the ethnic and the civic identity – on the perceptions of the student population in the Republic of Macedonia. *New Balkan Politics*, 13, 45–70.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3 (5), 551–558.
- Taljunaite, M. (2013). From ethnic and civil identity towards state identity. *Filosofija-Sociologija*, 24 (4), 187–192.
- Yates, M., & Youniss, J. (2006). Roots of Civic Identity. *International Perspectives on Community Service and Activism in Youth*. Cambridge University Press.

## ***Петровська Інга. Етапи становлення громадянської ідентичності особистості***

### **АНОТАЦІЯ**

*Зазначено, що становлення громадянської ідентичності особистості носить стадіальний характер і відбувається у процесі громадянської соціалізації, яку запропоновано розглядати як процес засвоєння індивідом соціального досвіду громадянськості (норм і цінностей громадянської культури, зразків громадянської поведінки, знань і уявлень щодо держави, громадянства тощо) шляхом включення в організаційне середовище держави і систему соціальних зв'язків з іншими громадянами. Виокремлено чотири етапи становлення громадянської ідентичності: інформаційно-перцептивний, змістовно-нормативний, ціннісно-смісловий та інтеграційно-ідентифікаційний. Показано, що інформаційно-перцептивний етап (охоплює дошкільний і ранній шкільний вік) є етапом початкової поінформованості, незрілого усвідомлення, характеризується наявністю фрагментарних і несистематичних уявлень і знань щодо громадянства, держави тощо, які формуються внаслідок фіксування повідомлень (переважно неявних) щодо громадянських норм і цінностей, спостереження громадянської поведінки інших. Змістовно-нормативний етап (охоплює середній шкільний / підлітковий вік) характеризується формуванням уявлень про соціальну роль громадянина, обізнаністю щодо системи громадянських прав та обов'язків, ідеалів і цінностей, а також формуванням уявлень про себе як про подібного до громадян своєї держави і відмінного від громадян іншої держави (самокатегоризація); починає зароджуватися система громадянських настановлень. Ціннісно-смісловий етап (охоплює юнацький вік) передбачає виокремлення й обґрунтування для себе ціннісно-сміслових основ власної життєвої концепції, визначення спрямованості інтересів, зокрема щодо громадсько-політичної сфери, формування уявлень про себе як громадянина та ціннісно-оцінного ставлення до своєї громадянської приналежності. Інтеграційно-ідентифікаційний етап (охоплює період ранньої дорослості) характеризується кристалізацією, сформованістю ставленнєвих (когнітивних, афективних, конативних), ціннісно-сміслових, просторово-часових (самореалізація) та діяльно-перетворюючих (суб'єктна активність) аспектів особистості, що сприяє формуванню психічного новоутворення (особистісного конструктору) – громадянської ідентичності.*



**Ключові слова:** громадянська ідентичність, громадянська соціалізація, етапи становлення, громадянська суб'єктність, самокатегоризація.

**Петровская Инга. Этапы становления гражданской идентичности личности**

**АННОТАЦИЯ**

Отмечено, что становление гражданской идентичности личности носит стадийный характер и происходит в процессе гражданской социализации, которую предложено рассматривать как процесс усвоения индивидом социального опыта гражданственности (норм и ценностей гражданской культуры, образцов гражданского поведения, знаний и представлений в отношении государства, гражданства и т. д.) путем включения в организационную среду государства и систему социальных связей с другими гражданами. Выделены четыре этапа становления гражданской идентичности: информационно-перцептивный, содержательно-нормативный, ценностно-смысловой и интеграционно-идентификационный. Показано, что информационно-перцептивный этап (охватывает дошкольный и ранний школьный возраст) является этапом начальной осведомленности, незрелого осознания, характеризуется наличием фрагментарных и несистематических представлений и знаний о гражданстве, государстве и т. п., которые формируются в результате фиксирования сообщений (преимущественно неявных) о гражданских нормах и ценностях, наблюдения гражданского поведения других. Содержательно-нормативный этап (охватывает средний школьный / подростковый возраст) характеризуется формированием представлений о социальной роли гражданина, осведомленностью о системе гражданских прав и обязанностей, идеалов и ценностей, а также формированием представлений о себе как о подобном гражданам своего государства и отличающемся от граждан другого государства (самокатегоризация), начинает зарождаться система гражданских установок. Ценностно-смысловой этап (охватывает юношеский возраст) предусматривает выделение и обоснование для себя ценностно-смысловых основ собственной жизненной концепции, определения направленности интересов, в частности относительно общественно-политической сферы, формирование представлений о себе как гражданине и ценностно-оценочного отношения к своей гражданской принадлежности. Интеграционно-иден-



*тификационный этап (охватывает период ранней взрослости) характеризуется кристаллизацией, сформированностью установочных (когнитивных, аффективных, конативных), ценностно-смысловых, пространственно-временных (самореализация) и деятельно-преобразующих (субъектная активность) аспектов личности, способствует формированию психического новообразования (личностного конструкта) – гражданской идентичности.*

**Ключевые слова:** *гражданская идентичность, гражданская социализация, этапы становления, гражданская субъектность, самокатегоризация.*

## Directions on Prevention of School Anxiety of Junior Schoolchildren: the Today's Realities and the Prospects of the «New Ukrainian School» (Based on the Example of the Longitudinal Study)

### Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «нової української школи» (на прикладі лонгітюдного дослідження)

**Svitlana Prakhova**  
Ph.D. in Psychology

**Світлана Прахова**  
кандидат психологічних наук

E-mail: [svitlankaprakhova@gmail.com](mailto:svitlankaprakhova@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-9633-2517>  
Researcher ID: D-6113-2019

*Kryvyi Rih State Pedagogical  
University, Kryvyi Rih, Ukraine*  
54, Haharina street,  
Kryvyi Rih, 50086

*Криворізький державний  
педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна*  
вул. Гагаріна, 54,  
м. Кривий Ріг, 50086

**Natalia Makarenko**  
Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Наталія Макаренко**  
кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: [nmakarenko6337@gmail.com](mailto:nmakarenko6337@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3481-1277>  
Researcher ID: D-6612-2019

*Kryvyi Rih State Pedagogical  
University, Kryvyi Rih, Ukraine*  
54, Haharina street,  
Kryvyi Rih, 50086

*Криворізький державний  
педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна*  
вул. Гагаріна, 54,  
м. Кривий Ріг, 50086

*Original manuscript received February 16, 2019*

*Revised manuscript accepted March 11, 2019*

The author's contribution: S. Prakhova – 50% , N. Makarenko – 50% .  
Авторський внесок: С. Прахова – 50% , Н. Макаренко – 50% .

## **ABSTRACT**

*The results of the first stage of the longitudinal study on the influence of external factors on the formation of anxiety and fears of junior schoolchildren are presented in the article. External factors include: a new social development situation that plunges a child into a new strictly normalized world of relationships, requires organized arbitrariness, appropriate discipline, development of executive actions related to the skills of educational activities; teacher's evaluation, excessive level of parental appeals, public discussion of child's achievements. The definition of anxiety as a feeling of an uncertain threat and a vague perception of danger is given. The main manifestations of anxiety and types of fears of junior schoolchildren are listed: dissatisfaction with their achievements; orientation to external evaluation; the inability to evaluate their activities independently; increased sensitivity to social comparisons; groundless feeling of failure, etc. The spatial fears, the regime ones, and the fears of assessment are described. Training and educational conditions of a child's being at a regular school and at the new Ukrainian school (NUS) where attention is paid to the formation of secure comfortable external conditions which should reduce the level of anxiety among junior pupils are compared. The external conditions of NUS are highlighted: the formation of competencies, the cooperation with a child, new relations with parents, the alteration of the evaluation methods.*

*The results of statistical data of the longitudinal study of anxiety and fears of junior schoolchildren in the context of a three-year period are highlighted. The dynamics of the anxiety of pupils of other classes in the process of maturing is presented. Statistical indicators of correlation and factor analysis of data are highlighted and analyzed. Multi-level models of school anxiety determination of junior schoolchildren are constructed which are based on the factor analysis of data. The analysis of multiple informational indicators of the largest factor loads in the sample of pupils during the three-year longitudinal study was performed.*

**Key words:** *anxiety, fears, junior schoolchildren, determinants, longitudinal study, new Ukrainian school.*

## Вступ

Аналізуючи ретроспективу вивчення проблеми дитячої тривожності та страхів в учнівському середовищі, можна констатувати, що вона вже достатньо довгий час є важливим напрямком наукових розвідок у зарубіжних і вітчизняних психологічних дослідженнях. Однак, зміна освітньої парадигми у контексті роботи «нової української школи» виводить проблему превенції шкільної тривожності та страхів на принципово новий рівень вивчення. У вітчизняних наукових журналах і збірниках наукових праць за останні роки все частіше з'являються дослідження, присвячені психологічним аспектам роботи «нової української школи» (Оніщук, 2018); ролі емоційної сфери молодших школярів (Лазаренко, 2018); взаємозв'язку рівня тривожності й успішності навчальної діяльності сучасних учнів (Булах, 2015; Куйбеда, 2018); особливостям комунікативно-особистісного розвитку дитини (Михальська, 2016); значущості логіко-сміслової організації мовлення сучасних учнів (Токарева, 2018); стратегіям регулювання рухової активності молодших школярів у сучасному освітньому просторі (Voloshina, 2018); значенню тривожності в предикторних структурах інших психічних явищ (Прахова, 2018; Токарева, 2017).

Більшість сучасних експериментальних досліджень спирається на теоретичні конструкти, вироблені на основі результатів класичних досліджень негативних психічних станів молодших школярів і представлені цілою плеядою науковців (Нікольська, 2001; Прихожан, 2000; Астапов, 2008 та ін.).

Тривожність дітей – один із найпоширеніших запитів, із яким батьки звертаються до психолога чи психотерапевта. Ця проблема привертає увагу тому, що комплексно знижує якість життєдіяльності дітей, формує складні вторинні симптоматичні утворення (наприклад, порушення сну). В існуючих наукових джерелах визначено всі ознаки тривожності, причини, чинники появи. Як правило, рекомен-

дуються відповідні корекційні вправи, психолого-педагогічні впливи, здатні знизити рівень тривожності. Завдяки цьому повинна підвищуватися психологічна культура учителів, вихователів, батьків; зрости ефективність практичної діяльності психологів; мають покращитися умови розвитку особистості дітей.

Але на етапі формування компетенцій усіх учасників освітнього процесу можна зазначити: становлення прикладних аспектів зниження рівня тривожності недостатнє. Упровадження у практичну діяльність наукових здобутків частіше за все фрагментарне, незавершене. Зважаючи на те, що на появу тривожності молодших школярів особливо впливають зовнішні чинники, на наше переконання, потрібно детальніше вивчити вплив навчання у новій українській школі (НУШ), порівняти цей рівень із результатами молодших школярів, які навчаються без залучення у нові освітні умови. Саме це робить дослідження своєчасним й актуальним.

### **Завдання статті**

Завданнями статті є представлення результатів першого етапу лонгітюдного дослідження щодо чинників формування тривожності в молодших школярів, які навчаються у різних освітніх умовах.

### **Методи та методики дослідження**

У процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань і перевірки висунутого припущення використано комплекс теоретичних (теоретико-методологічний аналіз проблеми, систематизація наукових літературних джерел, порівняння й узагальнення даних) та емпіричних (анкетування, тестування, спостереження, індивідуальні та групові бесіди з батьками і вчителями) методів. Стратегія першого етапу дослідження констатувальна.

Для перевірки особливостей вікової динаміки і наявності суб'єктивно-об'єктивних чинників, що потенцій-

но впливають на рівень тривожності й страхів молодших школярів, був обраний лонгітюдний метод дослідження.

Організація лонгітюдного дослідження проходила на базі двох загальноосвітніх навчальних закладів м. Кривого Рогу: Криворізької загальноосвітньої школи I–III ступенів № 108 і Криворізького науково-технічного металургійного ліцею № 16. Учні молодшого шкільного віку пройшли три діагностичні зрізи (з 2017 по 2019 рр.). Діагностичні зрізи проводилися раз на рік у грудні кожного календарного року. Дані, отримані методом лонгітуду, щорічно порівнювалися з даними минулого року, а також між собою (об'єктами порівняння були тривожність і страхи, пов'язані зі шкільним життям).

Загальну вибірку сформували 53 учні, з них – 28 молодших школярів КЗШ № 108 і 25 учнів молодшого шкільного віку КНТМЛ № 16. Однак, у зв'язку із суб'єктивними причинами (перехід до іншої школи, хвороба, переїзд тощо) частину учнів довелося виключити із загального списку респондентів, а тому кількість учнів, які пройшли всі заплановані діагностичні зрізи, у кінцевому підсумку склала 40 школярів (із них 19 дівчат і 21 хлопець). Зазначені учні почали проходити діагностичні зрізи, коли були школярами 2-го класу (2017 р.) і закінчили у 4-му класі (2019 р.).

Основною психодіагностичною методикою на цьому етапі дослідження був тест шкільної тривожності Філліпса, який дав змогу отримати інформативні показники рівнів тривожності та страхів учнів молодшого шкільного віку.

### **Результати та дискусії**

Сучасні педагоги та батьки завжди дуже добре розуміють, що потенціал дитини потрібно розвивати. При цьому, на жаль, вони концентрують свою увагу переважно на інтелектуальній сфері дітей, вважаючи, що саме її розвиток є основною умовою для особистісної успішності. Батьки не

вважають невідповідність емоційно-вольової сфери дитини до навчальної діяльності достатнім аргументом для того, щоб не віддавати її до школи. А стереотипні уявлення у ставленні до емоційних проблем дітей навіть у кваліфікованих педагогів спрямовані на головне – дисципліну на уроці, відмінне навчання, старанність, виконання додаткових завдань тощо. Часто вважається, що проблеми в емоційній сфері зникають самі собою, і дитина може їх позбутися, «перерости». Тому до шкільного психолога звертаються тоді, коли у дитини вже є яскраві прояви емоційного неблагополуччя, за якими часто стоїть складне нашірвання проблем. Тому в роботі з таким «нашірванням» психологу потрібно в першу чергу чітко розуміти предмет проблеми.

Тривожність визначають як відчуття неконкретної, невизначеної загрози, нечітке почуття небезпеки. Очікування небезпеки, що насувається, співвідноситься з почуттям невідомого: дитина не усвідомлює, звідки вона може загрозувати. На відміну від емоції страху, тривожність не має конкретного джерела.

За позицією А. Прихожан, шкільна тривожність – це м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя. І для педагогів, і для батьків помітна така поведінка дитини, хоча вони не завжди цьому надають відповідної значущості. Але, як емпірично доведено вченою, така поведінка дитини може стати показником початкового етапу невроту, порушень її пізнавальної діяльності, породженням психологічних комплексів тощо (Прихожан, 2000).

Означена проблема порушується і в дослідженнях І. Дубровіної, яка вважає, що яскравою особливістю особистості у молодшому шкільному віці може стати висока та стійка тривожність. Коріння проблеми знаходиться у дошкільному віці, коли починає формуватися ситуативна й особистісна тривожність. І якщо ситуативна тривожність корисна (вона допомагає у довільній регуляції поведінки),

то особистісна формується як результат авторитарного стилю виховання, завищеного рівня домагань до дитини (зовнішній чинник). Але, на думку дослідниці, тривожність дитини певним чином має захисний, компенсаторний характер (Дубровіна, 2007).

Згідно досліджень А. Прихожан, для тривожної дитини характерні такі ознаки (сформовані зовнішніми чинниками): незадоволення своїми досягненнями; орієнтація на зовнішню оцінку; невміння самостійно оцінити свою діяльність; підвищена чутливість до соціальних порівнянь; безпідставне переживання неспіху тощо (Прихожан, 2000).

Основні труднощі адаптації як зовнішні причини виникнення та формування тривожності досліджували Н. Токарева, А. Шамне. До них вони віднесли: засвоєння нового режиму та правил життя; правил взаємодії з однолітками, вчителем; специфічне ставлення дитини до самої себе, своїх здібностей, своєї діяльності, її результатів; завищену самооцінку (Токарева, Шамне, 2017).

Тривожність тісно пов'язана зі страхами. До основних шкільних страхів можна віднести: режимні страхи (страх запізнитися); просторові страхи (особливо у дуже великих школах); страхи оцінки, наслідків поганої оцінки; страх не встигнути на уроці; страх не зрозуміти пояснень; страх загрози (неможливість змінити очікувану негативну ситуацію) (Євдокимова, 2013).

Крім того, визначають страхи смерті, стихійного лиха, покарання (через оцінки), не відповідати вимогам, бути приниженим, темряви, болю, нападу, висоти, тварин, незнайомих людей, самотності, творчості, вчителів тощо. Хоча помірний прояв страху через невідповідність вимогам оточення – важливий чинник у молодшому шкільному віці. Це свідчення розвитку почуття відповідальності, обов'язку, зобов'язання. Учитель повинен проводити профілактичні заходи щодо додання страхів у дитини, особливо страху «бути приниженим», тому що страхи можуть «на-



шаруватися один на одного». На жаль, така профілактика у звичайній школі недостатня.

Тобто, узагальнюючи дослідження причин виникнення тривожності, страхів як змін емоційної сфері дитини, наведені у дослідженнях попередніх років, можна зазначити: нова соціальна ситуація розвитку, в яку потрапляла дитина з приходом у школу, занурювала її у новий строго нормований світ відношень і потребувала організованості, відповідної дисципліни, розвитку виконавчих дій, пов'язаних із навичками учбової діяльності. Оцінювання досягнень було за чітко визначеними критеріями. Учитель вимагав дотримання правил поведінки, досягнення відповідного рівня засвоєння знань. Результати навчання та специфіка поведінки обговорювалися у загальному батьківському колі. Усе це і визначалося як зовнішні чинники появи тривожності у молодших школярів.

Основа нової української школи (НУШ) – дитиноцентризм, де педагогіка стає педагогікою партнерства. У НУШ учитель перестає бути єдиним джерелом знань, а опановує нову роль: із ретранслятора повинен перетворитися на помічника, ментора дитини, який супроводжує її у процесі пізнання й досліджує світ разом із нею. Учитель і дитина повинні перетворитися на партнерів, тому рішення щодо роботи на уроці вони приймають спільно. Своїм запитанням дитина може спрямувати урок, а правила поведінки в школі та за її межами вчителі й учні випрацьовуватимуть разом.

У сучасній психолого-педагогічній літературі значна увага приділяється аналізу зміни умов сучасного освітнього процесу. Зокрема, низка психологів акцентує увагу на особливостях емоційно-вольової сфери першокласників, зазначаючи, що у цьому віці відбувається формування нового типу поведінки, який визначається суб'єктивними уявленнями дітей про свою поведінку (вони вже можуть класифікувати свої бажання й обов'язки, усвідомлювати

себе частиною колективу; в них помітно зростає здатність оцінювати власну діяльність і вчинки; можуть узгоджувати свої дії з діями інших, проте не завжди нехтують своїми інтересами заради спільних, групових інтересів; у дітей означеного віку недостатньо обмірковані імпульсивні дії та вчинки співіснують з окремими формами довільної поведінки) (Бібік, 2017).

Підвищується роль учителя у створенні психологічно безпечного середовища (шляхом надання дитині права вибору, формування спільних цінностей, ранкових зустрічей тощо).

Провокатором виникнення тривожності була також оцінка. У сучасній школі вчителі використовують автентичне оцінювання, що здійснюється в процесі навчання дітей і охоплює такі форми і методи оцінювання, як спостереження, ведення записів, надання зворотного зв'язку тощо. Такий підхід до оцінювання суттєво відрізняється від традиційного підходу, де вчителі повністю покладаються на контрольні завдання для того, щоб отримати необхідну інформацію про знання дитини. При цьому вони мотивують учнів, хвалячи «кращих» і критикуючи тих, хто не справляється із завданнями. В останньому випадку головною є сама оцінка (Бібік, 2017).

НУШ передбачає, що батьки разом з учителями й адміністрацією школи мають спільну мету – сформуванню щасливої й успішної дитини. Співпрацюючи з батьками, вчитель отримує додаткову інформацію щодо індивідуальнотипологічних властивостей дитини, допомогу в організації навчально-виховного процесу (батько як помічник учителя), має можливість проводити серед батьків просвітницьку діяльність щодо особливостей НУШ, вимог до розвитку дитини. Результати навчання, розвитку, вихованості обговорюються з батьками індивідуально. Тому стосунки між цими трьома категоріями (батьки – вчителі – діти) повинні будуватися на співпраці, взаєморозумінні й бажанні разом рухатися до поставленої мети.

Забезпечення свободи і прав дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини спрямоване на значне зниження рівня тривожності.

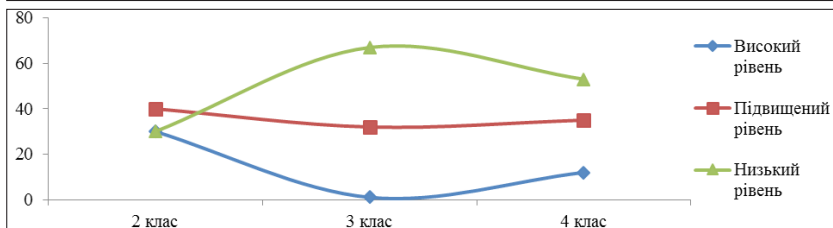
Метою емпіричної частини нашого дослідження стало вивчення особливостей рівня тривожності учнів початкових класів «класичної» та «нової» української школи.

У цій статті ми презентуємо результати першої частини цього дослідження, що висвітлює статистичні дані вибірки учнів молодших класів, які з першого класу навчаються за «класичним» підходом вчителів. Використання лонгітюдного методу дослідження дало можливість прослідкувати поступові трансформації, які відбулися з показниками шкільної тривожності та страхів молодших школярів у процесі їх вікового розвитку (з 2-го до 4-го кл.).

Із метою вивчення зовнішніх чинників, що провокують появу шкільної тривожності та страхів, лонгітюд був доповнений поширеними у психологічній практиці емпіричними методами (бесіда, спостереження тощо), які дали можливість скласти загальну картину проявів шкільної тривожності та страхів молодших школярів.

На першому етапі роботи зі статистичними даними ми порівнювали кількісні та відсоткові значення параметрів тривожності та страхів за методикою діагностики шкільної тривожності Філліпса у розрізі трирічного емпіричного дослідження.

Результати лонгітюдного вивчення вибірки учнів молодшого шкільного віку ( $N = 40$ ) показали наявність загальної тенденції до змін у напрямку зниження високих параметрів тривожності та страхів у 3-му класі (порівняно з результатами попередньої діагностики у другому класі) й часткове підвищення цих значень ближче до останнього року лонгітуду (4-й клас), що проілюстровано на представленій нижче діаграмі.



**Рис. 1.** Діаграма розподілу параметрів загальної шкільної тривожності учнів молодшого шкільного віку впродовж трьох років лонгітуду

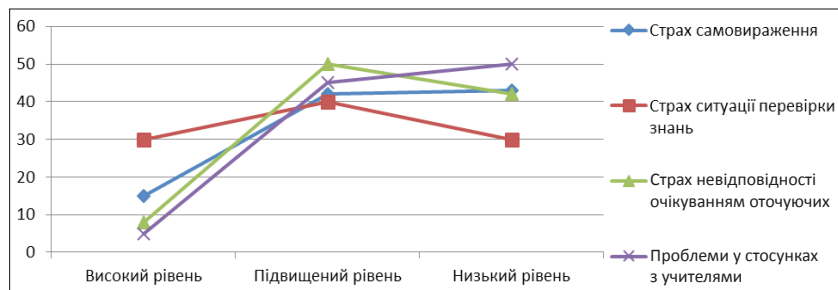
Кількісно-якісний аналіз даних, отриманих за методикою шкільної тривожності Філліпса, дав змогу зафіксувати помітне зниження високих показників загальної тривожності учнів із 30% (у 2-му класі) до 12% (у 4-му класі). Показовим є те, що у 3-му класі надміру високі значення загальної шкільної тривожності (понад 75% відповідей за тестом) узагалі відсутні. Це може свідчити про те, що в 3-му класі емоційне тло шкільних переживань учнів нормалізується і стає відносно стабільним (порівняно з двома першими роками у школі). На це впливає той факт, що учні поступово звикають до вчителя, розпорядку шкільного життя, програмного навантаження та інших складових, що у 1-му класі викликали у них гостре занепокоєння. При цьому, параметри шкали «загальна тривожність у школі» залишаються приблизно однаковими упродовж усіх трьох років лонгітудного дослідження (у 2-му класі – 40%, у 3-му класі – 32%, у 4-му класі – 35%). Таку статистику можна пояснити тим, що шкільне життя саме по собі є доволі дестабілізуючим чинником для дитини й опосередковано проковує тривогу і страхи, які, як правило, стосуються відносин із вчителями й однолітками.

Детальніший аналіз відсоткових даних усередині вибірки учнів молодшого шкільного віку впродовж трирічного лонгітуду показав, що у 12% учнів загальна шкільна тривожність знизилась із високого до підвищеного рівня, а

ще у 32,5% параметри тривожності змінилися із підвищених (у 2-му кл.) на низькі (у 3-му і 4-му кл.). Це вказує на той факт, що у значного відсотка учнів загальний емоційний стан, пов'язаний із різними формами їх включення у шкільне життя, в 4-му класі значно покращується порівняно із ситуацією, яка була в 2-му класі. Однак у 30% учнів зафіксовано протилежну тенденцію, де параметри високої та підвищеної тривожності, зафіксовані у 2-му класі, знижуються у третьому, але знову підвищуються на четвертий рік навчання. Цю динаміку ми можемо пояснити як індивідуальними особливостями окремих учнів, так і наближенням до межової лінії переходу до основної школи, що є потенційним стресовим чинником для молодших школярів.

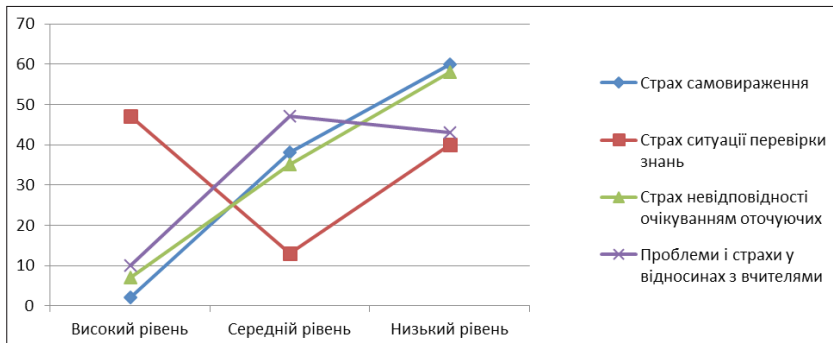
Показовим для нашого дослідження є і той факт, що лише у 10% школярів було зафіксовано низькі показники за рівнем шкільної тривожності, що збереглися такими упродовж трьох років лонгітюдного дослідження. Цей відсоток здається нам занадто низьким і вимагає додаткової уваги з боку шкільних психологів і вчителів початкових класів.

Кількісно-якісний аналіз статистичних даних, пов'язаних зі шкільними страхами та переживаннями, також дав змогу виявити цікаві тенденції, які добре видно на представлених нижче діаграмах (рис. 2, 3).



**Рис. 2.** Діаграма розподілу параметрів страхів учнів 2-х класів за методикою діагностики шкільної тривожності Філліпса

У вибірці учнів 2-х класів (перший рік лонгітуду) зафіксовано високі та підвищені показники за шкалами тесту Філліпса «страх самовираження» (15%; 42%), «страх ситуації перевірки знань» (30%; 40%), «страх невідповідності очікуванням оточуючих» (8%; 50%). У 3-му класі можна відзначити помітне зниження цих параметрів, зокрема за шкалами «страх ситуації перевірки знань» і «страх самовираження», де зафіксовано мінімальні показники високого рівня (2%; 5%) і помірковано невисокі дані підвищеного рівня (23%; 25%). Майже незмінними (з невеликими коливаннями) залишилися шкали «страх невідповідності очікуванням оточуючих» (5%; 35%) і «проблеми і страхи у стосунках з учителями» (8%; 47%).



**Рис. 3.** Діаграма розподілу параметрів страхів учнів 4-х класів за методикою діагностики шкільної тривожності Філліпса

Порівнюючи ці дані з результатами фінального діагностичного зрізу в четвертому класі (2018 р.), можна побачити, що за одними шкалами параметри страхів збільшилися, а за іншими, навпаки, суттєво знизилися. Як бачимо з рис. 3, в учнів 4-х класів стабільно високими залишилися проблеми і страхи у відносинах з учителями (57%) і суттєво збільшилися страхи, пов'язані з перевіркою знань (47% – високі параметри; 13% – підвищені). Однак, паралельно з цим значно зменшився показник шкали «страх невідпо-

відності очікуванню оточуючих» (у 2-му класі 57%, а в 4-му класі – 27%).

На другому етапі дослідження використано методи математичної статистики, зокрема кореляційний аналіз даних, що мав на меті визначити ступінь сили та напрямку статистично значущих взаємозв'язків між загальною тривожністю і шкільними страхами учнів початкових класів.

Аналіз кореляційних зв'язків показав наявність додатних кореляцій між загальною шкільною тривожністю та такими шкалами тесту Філліпса, як «переживання соціального стресу» ( $r = 0,369$  при  $p < 0,01$ ), «загальна шкільна тривожність» ( $r = 0,324$  при  $p < 0,05$ ), «страх ситуації перевірки знань» ( $r = 0,580$  при  $p < 0,05$ ), які поєднуються з наявністю від'ємних кореляцій між загальною тривожністю і такими шкалами, як «низький фізіологічний супротив стресу» ( $r = -0,324$  при  $p < 0,05$ ) і «фрустрація потреби досягнення успіху» ( $r = -0,306$  при  $p < 0,01$ ). Ці дані можна пояснити тим, що на загальний емоційний (тривожний) стан окремого учня впливають ті соціальні відносини і страхи у їх побудові, що виникають при спілкуванні з однокласниками та вчителями. При цьому, зворотні кореляційні зв'язки вказують на те, що вже сформований високий рівень тривожності опосередковано впливає на фізіологічний спротив стресу та фрустрацію потреби досягнення успіху.

Після побудови й оцінки кореляційної матриці був застосований факторний аналіз даних, який є одним з ефективних методів багатовимірної прикладної аналізи і дозволив суттєво знизити розмірність простору первинних даних. У контексті нашого дослідження факторний аналіз дав змогу обґрунтовано зменшити кількість змінних психологічних параметрів тривожності та страхів, із метою їх подальшого опису, за умови мінімальної втрати вихідної інформації. У результаті застосування зазначеного методу масив експериментальних даних був розбитий на структурні компоненти – фактори, які інтерпретувалися як

причини спільної мінливості деяких вихідних параметрів тривожності.

Для оцінки факторних навантажень був обраний метод головних компонент, що допоміг здійснити перехід до нової системи координат, яка є сукупністю нормованих лінійних комбінацій, що виступають власними векторами кореляційної матриці. Позитивний знак факторного навантаження розглядався як прямий зв'язок певної змінної з конкретним фактором, а негативний – як обернений. У подальшому було проведено обертання факторної структури й обрано метод обертання верімакс із нормалізацією Кайзера, що дав змогу мінімізувати число змінних із високими значеннями навантажень, підсилюючи тим самим можливість подальшої інтерпретації факторів.

У ході факторизації даних у вибірці учнів молодшого шкільного віку ( $N = 40$ ) була виокремлена трифакторна структура, що пояснює 53% сумарної дисперсії. У результаті – факторні навантаження розподілились таким чином: перший фактор пояснює 20,4% дисперсії, варіативність другого фактора склала 21,2%, а третій фактор пояснює 11,4% дисперсії даних.

Найбільшу кількість психологічних змінних за тестом Філліпса увібрав у себе перший фактор (загальна шкільна тривожність, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх невідповідності очікуванням оточуючих, низький фізіологічний спротив стресу). При цьому всі шкали представлені з позитивним знаком (у діапазоні від 0,3 до 0,5), а параметр «низький фізіологічний спротив стресу» у цій моделі фігурує у зворотній полярності:  $(-0,571)$ .

До другого фактора увійшли абсолютно всі шкали, що стосуються наявності шкільних страхів (у діапазоні від 0,4 до 0,6). Представлений фактор показує взаємозалежність страхів, які оточують дитину в шкільному середовищі та мають безпосередній вплив на її навчальний процес і рівень засвоєних навчальних компетентностей.



Третій фактор поєднав практично всі діагностичні критерії рівня ставлення до інших (проблеми і страхи у стосунках з учителями, фрустрація потреби досягнення успіху, переживання соціального стресу, страх ситуації перевірки знань).

### Висновки

У сучасних умовах існування українського суспільства проблема шкільної тривожності набуває нового психологічного змісту і значення. Результати трирічного лонгitudного дослідження довели, що сучасні молодші школярі схильні до високих і підвищених рівнів тривожності та страхів, що особливо гостро проявляється у перші шкільні роки. Отримані статистичні дані свідчать про те, що «класична» система роботи в початкових класах не може нівелювати цю проблему. На основі вищезазначених даних ми робимо припущення, що умови навчання першокласників у «новій українській школі» будуть сприятливішими до формування позитивного образу школи і превенції шкільної тривожності та страхів. У зв'язку з цим, на вересень 2019 р. нами заплановано діагностичний зріз учнів «нової української школи», які вже рік провчаться за зміненою програмою. Перспективою дослідження є порівняння параметрів тривожності, отриманих упродовж трирічного лонгitudу, з даними учнів «нової української школи».

### Література

- Астапов В. М. Тревожность у детей. Москва : ПЕРСЭ, 2008. 160 с.
- Булах І. С., Кузьменко С. В. Психологічні особливості шкільної тривожності молодших школярів. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 7. С. 150–157. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_7\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_7_17).
- Євдокимова Н. О., Іванцова Н. Б., Опанасенко Л. А. Ситуативно-проблемний підхід до рішення 100 шкільних проблем. Миколаїв, 2013. 504 с.
- Куйбеда О. О. Взаємозв'язок рівня тривожності та успішності навчальної діяльності підлітків. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: матеріали X Міжнар. наук.-

- практ. конф., 23 квіт. 2019 р. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 81–84.
- Лазаренко Т. М. Роль емоційної сфери молодших школярів у навчальній діяльності. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., 23 квіт. 2019 р. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 20–23.
- Михальська С. А. Особливості комунікативно-особистісного розвитку дитини дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 32. С.305–314.
- Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 504 с.
- Нова українська школа: poradnik для вчителя / За заг. ред. Н. М. Бібік. Київ, 2017. 206 с. URL: [nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf](http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf).
- Онищук Л. А. Нова українська школа: реалії та перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 1. С. 47–53.
- Практическая психология образования: учебное пособие / Под ред. И. В. Дубровиной. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 592 с.
- Прахова С. А. Тривожність у предикторній структурі фрустраційних станів школярів різних вікових груп. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 302–313.
- Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
- Токарева Н. Генеза логіко-сислової організації мовлення підлітків у постнекласичній перспективі сучасності. *Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолінгвістика*: зб. наук. праць. Серія: Психологія. Переяслав-Хмельницький : ФОП Домбровська Я. М., 2018. Вип. 24 (1). С. 343–359.
- Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ, 2017. 548 с.
- Voloshina, L. N., Kondakov, V. L., Tretyakov, A. A., Kopeikina, E. N., Cretu, M., & Potop, V. (2018). Modern strategies for regulating the motor activity of preschool and school age children in the educational space. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 22 (2), 114–119.

## References

- Astapov, V. M. (2008). *Trevozhnost' u detej [Childrens's anxiety]*. Moskva: PERSJE [in Russian].
- Bulakh, I. S., & Kuzmenko, S. V. (2011). Psykholohichni osoblyvosti shkilnoi tryvozhnosti molodshykh shkoliariv [Psychological peculiarities of junior schoolchildren's school anxiety]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment – International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*, 7, 150–157. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf\\_2011\\_7\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_7_17) [in Ukrainian].
- Yevdokymova, N. O., Ivantsova, N. B., & Opanasenko, L. A. (2013). *Sytuatyвно-problemnyi pidkhid do rishennia 100 shkilnykh problem [Situational and problem-based approach to solving 100 school problems]*. Mykolaiv [in Ukrainian].
- Kuibeda, O. O. (2018). Vzaiemozviazok rinvnia tryvozhnosti ta uspishnosti navchalnoi diialnosti pidlitkiv [The correlation between the level of anxiety and success of teenagers' educational activities]. *Aktualni problemy psykholohii osobystosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn – Actual Problems of Psychology of Personality and Interpersonal Relations: Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference*, (pp. 81–84). Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].
- Lazarenko, T. M. (2018). Rol emotsiinoi sfery molodshykh shkoliariv u navchalnii diialnosti [The role of the junior pupils' emotional sphere in educational activities]. *Aktualni problemy psykholohii osobystosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn – Actual Problems of Psychology of Personality and Interpersonal Relations: Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference*, (pp. 20–23). Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].
- Mykhalska, S. A. (2016). Osoblyvosti komunikatyvno-osobystisnoho rozvytku dytyny doshkilnoho viku [The peculiarities of communicative and personality-based development of a preschooler]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University and G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 32, 305–314. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].
- Nykol'skaja, I. M., & Granovskaja, R. M. (2001). *Psyhologicheskaja zashchita u detej [Psychological protection in children]*. Sankt-Peterburg : Rech' [in Russian].
- Bibik, N. M. (Ed.) (2017). *Nova ukrainska shkola – New Ukrainian School*. Kyiv. Retrieved from <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> [in Ukrainian].

- Onyshchuk, L. A. (2018). Nova ukrainska shkola: realii ta perspektyvy [New Ukrainian School: realities and prospects]. *Ukrainskyi pedagogichnyi zhurnal – Ukrainian pedagogical journal*, 1, 47–53 [in Ukrainian].
- Dubrovina, I. V. (Ed.) (2007). *Prakticheskaja psihologija obrazovanija [Practical psychology of education]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
- Prakhova, S. A. (2018). Tryvozhnist u predyktornii strukturі frustratsiinykh staniv shkoliariv riznykh vikovykh hrup [Anxiety in the predictor structure of frustration states of schoolchildren of different age groups]. *Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohienko University and G. S. Kostiuks Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 41, 302–313. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].
- Prikhozhan, A. M. (2000). *Trevozhnost' u detej i podrostkov: psihologicheskaja priroda i vozrastnaja dinamika [Anxiety in children and adolescents: psychological nature and age dynamics]*. Voronezh : Izdatel'stvo NPO «MODJEK» [in Russian].
- Tokareva, N. (2018). Heneza lohiko-smyslovoi orhanizatsii movlennia pidlitkiv u postneklasychonii perspektyvi suchasnosti [Genesis of the Logico-Semantic Organization of Adolescents Speech in the Post-Nonclassical Perspective of the Contemporaneity]. *Psycholinguistics. Psykholinhvistyka. Psykholynhvystyka. Series: Psychology*, 24 (1), 343–359. Pereiaslav-Khmelnyskyi : FOP Dombrovska Ya. M. [in Ukrainian].
- Tokareva, N. M., & Shamne, A. V. (2017). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia [Age-related and pedagogical psychology]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Voloshina, L. N., Kondakov, V. L., Tretyakov, A. A., Kopeikina, E. N., Cretu, M., & Potop, V. (2018). Modern strategies for regulating the motor activity of preschool and school age children in the educational space. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 22 (2), 114–119.

**Прахова Світлана, Макаренко Наталя. Напрямки превенції шкільної тривожності молодших школярів: реалії сьогодення та перспективи «нової української школи» (на прикладі лонгітюдного дослідження)**

#### **АНОТАЦІЯ**

У статті представлено результати першого етапу лонгітюдного дослідження щодо впливу зовнішніх чинників на формування тривож-

ності та страхів у молодшому шкільному віці. До зовнішніх чинників віднесено: нову соціальну ситуація розвитку, що занурює дитину в новий строго нормований світ відношень, потребує організованості, відповідної дисципліни, розвитку виконавчих дій, пов'язаних із навичками учбової діяльності; оцінку вчителя, завищений рівень домагань батьків, публічне обговорення досягнень дитини. Надано визначення тривожності як відчуття неконкретної, невизначеної загрози, нечітке почуття небезпеки. Перелічено основні прояви тривожності та види страхів у молодшому шкільному віці: незадоволення своїми досягненнями; орієнтація на зовнішню оцінку; невміння самостійно оцінити свою діяльність; підвищена чутливість до соціальних порівнянь; безпідставне переживання неуспіху тощо. Описано види страхів: просторові, режимні, страх оцінки. Порівняно навчально-виховні умови перебування дитини у звичайній школі та новій українській школі (НУШ), де приділена увага формуванню безпечних комфортних зовнішніх умов, які повинні знизити рівень тривожності у молодших школярів. Висвітлено зовнішні умови НУШ: формування компетенцій, співпраця з дитиною, нові відносини з батьками, зміна методів оцінювання.

Висвітлено результати статистичних даних лонгітюдного дослідження тривожності та страхів учнів молодшого шкільного віку в розрізі трирічного періоду. Представлено динаміку показників тривожності учнів других класів у процесі дорослішання. Висвітлено та проаналізовано статистичні показники кореляційного і факторного аналізу даних. На основі даних факторного аналізу (обертання верімакс із нормалізацією Кайзера) побудовано різнорівневі моделі детермінації шкільної тривожності молодших школярів. Здійснено аналіз множинних інформативних показників найбільших факторних навантажень у вибірці учнів упродовж трирічного лонгітюдного дослідження.

**Ключові слова:** тривожність, страхи, молодший шкільний вік, детермінанти, лонгітюдне дослідження, нова українська школа.

**Прахова Светлана, Макаренко Наталья. Направления превенции школьной тревожности младших школьников: реалии современности и перспективы «новой украинской школы» (на примере лонгитюдного исследования)**

#### **АННОТАЦИЯ**

В статье представлены результаты первого этапа лонгитюдного исследования влияния внешних факторов на формирование тревожно-

*сти и страхов в младшем школьном возрасте. К внешним факторам отнесены: новая социальная ситуация развития, которая помещает ребенка в строго регламентированный мир отношений, требует организованной деятельности, соответственной дисциплины, развития исполнительных действий, связанных с навыками учебной деятельности; оценка учителя, повышенный уровень притязаний родителей, публичное обсуждение достижений ребенка.*

*Представлена дефиниция тревожности как ощущения неконкретной, неопределенной угрозы, нечеткого чувства опасности. Перечислено основные проявления тревожности и страхов в младшем школьном возрасте: недовольство своими достижениями, ориентация на внешнюю оценку, неумение самостоятельно оценивать свою деятельность, повышенная чувствительность к социальным сравнениям, необоснованное переживание неуспеха и т. д. Описаны виды страхов: пространственные, режимные, страх оценки. Сравнены учебно-воспитательные условия пребывания ребенка в обычной школе и новой украинской школе (НУШ), где уделяется внимание формированию безопасных комфортных внешних условий, которые должны снижать уровень тревожности у младших школьников. Освещены внешние условия НУШ: формирование компетенций, сотрудничество с ребенком, новые отношения с родителями, замена методов оценивания.*

*Освещены результаты статистических данных лонгитюдного исследования тревожности и страхов учеников младшего школьного возраста в разрезе трехлетнего периода. Представлена динамика показателей тревожности учеников вторых классов в процессе взросления. Проанализированы статистические показатели корреляционного и факторного анализа данных. На основе факторного анализа (оборот веримакс с нормализацией Кайзера) построены разноуровневые модели детерминации школьной тревожности младших школьников. Проведен анализ множественных информативных показателей наибольших нагрузок на выборке учеников в течение трехлетнего лонгитюдного исследования.*

**Ключевые слова:** *тревожность, страхи, младший школьный возраст, детерминанты, лонгитюдное исследование, новая украинская школа.*

## Psychological Principles of Physical Rehabilitation of Patients with Ischemic Stroke in the Course of Their Staying at the Stationary Stage of Treatment

### Психологічні засади фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт у процесі їх перебування на стаціонарному етапі лікування

**Liudmyla Prymachok**  
Ph.D. in Pedagogy,  
Assistant Professor

**Людмила Примачок**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

E-mail: [primachok73@ukr.net](mailto:primachok73@ukr.net)  
<https://orcid.org/0000-0002-6591-5223>  
Researcher ID: F-3874-2019  
[scopus.com](https://scopus.com)

*Scientific Institute of Public Health of National University of Water Management and Nature Usage, Rivne, Ukraine*  
11, Soborna str.,  
Rivne, 33000

*Навчально-науковий інститут охорони здоров'я Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна*  
вул. Соборна, 11,  
м. Рівне, 33000

*Original manuscript received March 05, 2019*

*Revised manuscript accepted March 29, 2019*

#### **ABSTRACT**

*The article deals with the problem of psychological principles of physical rehabilitation of patients with ischemic stroke in the process of their staying at the stationary stage of treatment. It was noted that the most frequent and*





*severe consequence of cerebral ischemic stroke is the disorder of the motor functions of the personality. The characteristic feather is the polymorphism of motor disorders of patients with cerebral ischemic stroke. In this case, general for patients is only the loss or violation of arbitrary actions (in the cases of hemiparesis or hemiplegia). Other clinical symptoms are largely variable and depend on a certain extent of the size of affected area, also its localization. According to various authors, persistent disturbances of motor function are also observed in the first days after the disease (in 70–80% of cases of patients who had the ischemic stroke).*

*In accordance with the purpose of the research and in order to solve the tasks, 50 patients with ischemic stroke participated in our experiment, they had disturbances in the area of the internal carotid artery in the acute and residual period, who were treated at the Ternopil Regional Communal Clinical Psycho-neurological Hospital during the period from January to December, 2018.*

*Thus, most patients had a fairly low functional state, which required careful monitoring of the level of physical exercises which were being used. The latter also determined the method of further restoration measures (initial position for trainings, duration of trainings, the number of exercises performed by the symptom complexes, the frequency of repetition of exercises, the need for more frequent recording of changes in the frequency of heart rate and blood pressure in response to physical activity).*

*The author of the article developed «Functional method of restoration of motor functions of patients with ischemic stroke, taking into account their psycho-physiological features». The main principles of this technique are: 1) stabilization of psycho-emotional state of the patient: reducing the level of anxiety, increasing the motivation to do physical exercises (to be included into the course of physical rehabilitation); 2) actualization of stable static and dynamic stereotypes of the patient in all initial positions of the body; 3) the restoration of a dynamic stereotype: considering the distal direction of muscles actions because it is prerequisite for providing motor actions; physical exercises must be carried out consistently, with gradual increasing of physical activity; 4) physical rehabilitation should be conducted to ensure the safety of rehabilitation measures, to avoid fatigue or over-stress of the cardiovascular system of the patient and to exceed the permissible level of increasing physical activity for the patient.*

*It is noted that proposed functional method of physical rehabilitation of patients with ischemic stroke, based on mentioned principles, is differentiated, ontogenetically determined, which solves the problem of modeling the*



*psycho-physiological hierarchical control of motor function from the nervous system, which takes into account the psycho-emotional state of the patient, which was actualized as a result of the disease.*

**Key words:** *physical rehabilitation, ischemic stroke, management of psychomotor activity, compensatory reactions, compensatory mechanisms, correction of psychomotor disorders.*

## Вступ

Церебральний інсульт, або порушення мозкового кровообігу, є одним із найпоширеніших захворювань сьогодення, і, на жаль, це захворювання щороку призводить до суттєвих якісних змін у подальшому житті великої кількості пацієнтів. За даними ВООЗ, частота інсультів упродовж кожного року коливається від 1,5 до 7,4 на 1000 населення, а в Європі інсульт щороку вражає понад 1 млн осіб (дані отримано шляхом проведення клінічних досліджень упродовж 2007–2018 років). Установлено, що 1/3 хворих, які перенесли інсульт, – це особи працездатного віку, проте до трудової діяльності повертаються лише 20% із них. Летальність унаслідок цього захворювання, за даними різних авторів, становить від 17 до 34% у перші 30 днів і ще 25–40% упродовж першого року захворювання. У даний час простежується тенденція до деякого зниження смертності від ішемічного інсульту за рахунок ранньої й точної діагностики, завдяки розвитку системи інтенсивної терапії хвороби тощо (Фармацевтична енциклопедія, 2018).

Найбільш частими і тяжкими наслідками церебрального ішемічного інсульту є розлади рухової функції особистості. Характерним є поліморфізм рухових порушень у хворих на церебральний ішемічний інсульт. При цьому загальним для хворих є тільки випадання або порушення довільних рухів (виникнення геміпарезу або геміплегії). Інші клінічні симптоми є варіабельними і певною мірою залежать від розмірів ділянки ураження, її локалізації тощо. За оцінками різних авторів, стійкі розлади рухової функції також спостерігаються у перші дні після захворю-

вання у 70–80% хворих, які пережили ішемічний інсульт (Фармацевтична енциклопедія, 2018).

Розлади довільних рухів при ішемічному інсульті можна розглядати як результат неузгодження складних рухових програм, що забезпечують довільну моторику індивіда. Реалізація таких програм пов'язана, передусім, із функціонуванням складних багатofункціональних систем, у яких провідна роль належить центральному руховому нейрону, що має численні зв'язки в субкортикальних утвореннях, зокрема, з ретикулярною формацією стовбура головного мозку (Столярова, 1983).

Людина, як індивід, так і особистість, найповніше характеризується її функціональним і соціально-психологічним статусом, інтегративність якого найкраще виявляється у процесі адаптації до умов життєдіяльності. З метою оцінки якості адаптаційного процесу, крім фізичного потенціалу, неабияка роль надається встановленню (організації) оптимальної відповідності особистості умовам функціонування навколишнього середовища, тобто, психологічної адаптації суб'єкта (Белова & Щепетова, 1998).

Загальновідомим фактом є те, що психічні процеси через центральну і вегетативну нервову систему впливають на внутрішні органи, функціонування яких, у свою чергу, опосередковане діяльністю рецепторного апарату, суттєво впливає на психіку людини. Зазначений взаємозв'язок підтверджується в психосоматичних проявах за умови перебігу різноманітних захворювань, до яких, у тому числі, належать і порушення мозкового кровообігу. Причому, трансформація особистості, психічної адаптації тощо має місце, тією чи іншою мірою, за будь-якого захворювання, складаючи безперервну послідовність симптомів, що має назву психосоматичного континууму. За даними М. В. Селіхової (Селіхова, 1993), у цьому континуумі церебральний інсульт посідає провідне місце, поступаючись у процентному відношенні тільки пароксизмальним порушенням ритму й ішемічної хвороби серця. У зв'язку з цим функ-

ціональні розлади, що проявляються різними симптомами хвороби, можуть бути викликані розладами психічної адаптації, особливо якщо вона виявляється в неадекватності психофізіологічних співвідношень, порушеннях соматичного здоров'я тощо.

Ішемічний інсульт – це захворювання, що призводить не тільки до психомоторних і мовленневих розладів, але й до розладів інших вищих психічних коркових функцій: когнітивних розладів (зниження пам'яті, інтелекту, концентрації уваги), емоційно-вольових розладів, праксису (розлади, що виявляються у виконанні доволі складних психомоторних актів за умови відсутності парезів, розладів чутливості, координації рухів), порушень математичного рахунку чисел (акалькулія), розладів гностичної діяльності (просторовий, дезорієнтація в просторі тощо). Поява таких розладів, у свою чергу, аж ніяк не сприяє швидкому відновленню втрачених унаслідок захворювання функцій, викликаючи порушення ініціювання рухів і функціонування психомоторних програм. У хворих проявляються симптоми зниження психічної та психомоторної активності, анозогнозії (недооцінка фіксованого психомоторного дефекту), пасивного і байдужого ставлення до свого психомоторного дефекту, недостатньої активності в його подоланні. На цьому тлі спостерігається зниження або повна втрата мотивації до виконання занять фізичними вправами. Таке ставлення хворого до процесу свого відновлення призводить до його суттєвої соціальної дезадаптації, і з цього стану досить важко вийти.

Тому швидкість відновлення порушених рухових функцій багато в чому залежить від психологічного стану пацієнта. Розвиток таких процесів значною мірою пов'язаний із локалізацією певних лакун ураження. За умови фокусування осередків ураження в лобній ділянці може розвинутися апатико-абулічний синдром, для якого характерні відсутність власних спонукань до діяльності (аспонтанність), інтересу до життя (апатія), зниження

функціонування вольових функцій, інтелекту і критики. Відновлення самообслуговування, навичок ходьби у цієї групи хворих великою мірою ускладнено, багато хто залишається абсолютно безпорадним у повсякденному житті.

**Мета статті** – вивчити особливості розладів психомоторної функції та психоемоційного стану хворих на ішемічний інсульт за даними первинного обстеження на стаціонарному етапі лікування хворих.

### **Завдання дослідження**

1. Вивчити особливості розладів психомоторної функції та психоемоційного стану хворих на ішемічний інсульт за даними первинного обстеження.

2. Провести емпіричне дослідження 50 хворих на ішемічний інсульт, які перебувають на стаціонарному етапі лікування, та детально проаналізувати отримані дані стану рухової функції хворих ішемічним інсультом підгрупи «геміплезія».

3. Розробити методику фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт на стаціонарному етапі реабілітації залежно від тяжкості ураження психомоторних функцій і особливостей психоемоційного стану, передбачити ефективність запропонованої методики на стаціонарному етапі реабілітації.

### **Методи дослідження**

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі методи дослідження:

1. *Психолого-педагогічні методи дослідження:* а) аналіз літературних джерел; б) педагогічне спостереження; в) психолого-педагогічний експеримент; г) дослідження психоемоційного стану (використано тест М. Люшера).

2. *Медико-біологічні методи дослідження:* а) дослідження функціонального стану (за даними аутогенного тренування, визначення частоти серцевих скорочень; метод функціональних проб: проба з комфортною затримкою

дихання на видиху, проба з гіпервентиляцією, ортостатична проба з використанням положення сидячи); б) гоніометрія; в) мануальне м'язове тестування; г) визначення тону м'язів; д) визначення рухової активності за «Шкалою психомоторної активності» Л. С. Роговик.

3. *Методи математичної статистики*: а) дисперсійний аналіз (критерій Фішера); б) кластерний аналіз.

### Результати та дискусії

Емпіричне дослідження виконувалось на кафедрі здоров'я людини та фізичної терапії Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука на базі неврологічного відділення для хворих із порушенням мозкового кровообігу Тернопільської обласної комунально-клінічної психоневрологічної лікарні (блок «Нейрореабілітація»). Відповідно до мети роботи і для розв'язання поставлених завдань було проведено дослідження 50 хворих на ішемічний інсульт із розладами в ділянці внутрішньої сонної артерії в гострому і резидуальному періоді, які перебували на лікуванні в Тернопільській обласній комунально-клінічній психоневрологічній лікарні у січні-грудні 2018 р.

Діагноз «ішемічний інсульт» у неврологічному відділенні ставився хворим із порушенням мозкового кровообігу на підставі характерної клінічної картини, даних лабораторних та інструментальних методів дослідження відповідно до «Міжнародної статистичної класифікації хвороб і проблем, пов'язаних зі здоров'ям».

Критерієм включення до емпіричного дослідження були: ясна свідомість із порушенням сну, достатнім для утримання і виконання інструкцій у процесі заняття фізичними вправами; відсутність важкої соматичної патології, гострого системного захворювання, неконтрольованої синусової тахікардії понад 120 ударів за хвилину, цукрового діабету, дефектів опорно-рухового апарату, що ускладнюють заняття фізичними вправами, відсутність грубої

сенсорної афазії і когнітивних (пізнавальних) розладів, що перешкоджають активному залученню хворих у реабілітаційні заходи. Первинне обстеження пацієнтів, шпиталізованих із гострим інсультом або рецидивом захворювання, проводилося після стабілізації стану хворого й основних показників гемодинаміки, загально-мозкових симптомів (на 7–14-у добу), через 1,5 години після прийому їжі й препаратів, у першій половині дня. Наведемо клінічну характеристику респондентів.

У дослідження було включено 50 хворих на ішемічний інсульт у ділянці внутрішньої сонної артерії, у тому числі з ураженням лівої середньої мозкової артерії – 22 людини (44%), середньої мозкової артерії – 28 осіб (56%). Характеристику хворих за віком представлено в табл. 1.

Таблиця 1

## Характеристика хворих за віком

Вік хворих	До 45 років	Від 45 до 65 років	Понад 65 років	Усього
Кількість хворих	8	21	21	50
Процентне співвідношення хворих, %	16	42	42	100

Як бачимо з табл. 1, середній вік хворих склав 55 років. Більшість досліджуваних – 42 особи (84%) було у віці від 45 років, що свідчить про омолодження інсульту в Україні.

Етіологічним чинником розвитку в хворих ішемічного інсульту стала різна патологія серцево-судинної системи: атеросклеротичне ураження судин мозку, гіпертонічна хвороба, ішемічна хвороба серця, порушення ритму серця, тромбоемболія. У 22 хворих (44%) в анамнезі відзначалися гострі порушення мозкового кровообігу.

Усі хворі були доставлені до лікарні в терміни від 6 годин до трьох діб від початку захворювання. У всіх випадках на момент обстеження стан пацієнтів розцінювався як стан середньої тяжкості. У клінічній картині превалювала

вогнищева неврологічна симптоматика над загальноомозковою, була відсутня виражена супутня соматична патологія. У зв'язку з тим, що в усіх обстежених хворих спостерігалися поліморфні порушення довільних рухів, зумовлені ураженням рухових систем унаслідок перенесеного ішемічного інсульту, вивчення постінсультного рухового дефіциту носило деталізований характер.

Порушення довільної моторики у хворих на ішемічний інсульт зумовлювали значні розлади статичної та динамічної рухової функції руки і ноги на стороні ураження, узгодженого руху рук і ніг, голови, тулуба, порушення можливості симетричного утримання різних поз (від положення на боці до вертикального положення), очно-рухові розлади. Усім хворим у гострому періоді інсульту проводилася комплексна терапія, спрямована на корекцію розладів центральної і церебральної гемодинаміки, гомеостазу, на боротьбу з набряком мозку, метаболічна терапія тощо.

При дослідженні характеру скарг, що пред'являлися хворими на початку роботи, були відзначені такі: головний біль; запаморочення; гикавка; відсутність будь-яких рухів в уражених кінцівках (у нозі, руці, в обох кінцівках); болі в плечових і кульшових суглобах, що з'являлися під час руху; загальна слабкість; порушення мовлення і чутливості; зниження зору; порушення ковтання; поганий сон і дратівливість. Проаналізуємо отримані емпіричні дані функціонального стану хворих на ішемічний інсульт.

Дуже важливим моментом запланованих реабілітаційних заходів є контроль за станом вегетативної нервової системи і рівнем адаптаційних можливостей пацієнта з метою виключення перевантаження і зниження ефективності серцево-судинного забезпечення психомоторики, наслідком якої може бути дестабілізація функціонування серцево-судинної системи.

Функціональні проби зі зміною параметрів зовнішнього дихання (тест із затримкою дихання на видиху, гіпервентиляційний тест) проводилися у стані спокою в поло-

женні лежачи після вимірювання частоти серцевих скорочень і артеріального тиску. Отримані середні значення показників частоти серцевих скорочень і артеріального тиску на початку дослідження наведено в табл. 2.

Таблиця 2

Показники частоти серцевих скорочень,  
систоличний артеріальний тиск, діастолічний  
артеріальний тиск хворих на ішемічний інсульт  
на початку курсу фізичної реабілітації ( $M \pm T$ )

Показники, які досліджуються	Середні значення показників (у балах)
Частота серцевих скорочень, ск./хв, у стані спокою	$97,9 \pm 3,4$
Систоличний артеріальний тиск, мм рт. ст., у стані спокою	$173,2 \pm 10,1$
Діастолічний артеріальний тиск, мм рт. ст., у стані спокою	$93,2 \pm 6,0$

Реакцію хворих на запропоноване тестове навантаження на початку курсу фізичної реабілітації було схарактеризовано так: руховий режим 1а (Белова & Щепетова, 1998) був рекомендований 50 пацієнтам (реєструвалася неадекватна реакція на тест із затримкою дихання). Руховий режим 1б (Белова & Щепетова, 1998) був рекомендований 40 пацієнтам (адекватна реакція на тест із затримкою дихання і неадекватна реакція на гіпервентиляційний тест). Адекватна реакція на обидва дихальних тести спостерігалася у 10 хворих, таким хворим було рекомендовано руховий режим 2а (Белова & Щепетова, 1998). Хворих з адекватною реакцією на ортостатичну пробу на момент первинного обстеження виявлено не було.

Отже, у більшості пацієнтів мав місце досить низький функціональний стан, що вимагає ретельного контролю за рівнем фізичного навантаження. Останнє й визначало методику проведених у подальшому відновлювальних заходів (вихідне положення для занять, тривалість занять,



кількість виконуваних вправ розроблених симптомокомплексів, кратність повторення вправ, необхідність частішого фіксування даних зміни частоти серцевих скорочень і артеріального тиску у відповідь на фізичне навантаження).

Із метою найадекватнішого дослідження стану і зміни функції м'язів у хворих на ішемічний інсульт ми розподілили хворих на клінічні підгрупи відповідно до того, які поєднання рухового дефіциту верхньої та нижньої кінцівок зустрічаються найчастіше: «геміплегія» – 12 пацієнтів (24% випадків), «плегія верхньої кінцівки і парез нижньої кінцівки» – 18 пацієнтів (36% випадків), «геміпарез» – 20 пацієнтів (40% випадків). Отримані нами дані стану рухової функції хворих ішемічним інсультом підгрупи «геміплегія» представлено в табл. 3.

Таблиця 3

Дані дослідження обсягу активних і пасивних рухів, сили і тонусу м'язів уражених кінцівок у хворих підгрупи «геміплегія» (n = 12) на початку дослідження (M ± T)

Рухові акти, які тестуються	Обсяг активних рухів, у балах за шкалою від 0 до 200	Обсяг пасивних рухів, у балах за шкалою від 0 до 200	Сила м'язів, у балах за шкалою від 0 до 20	Тонус м'язів
1	2	3	4	5
Згинання та розгинання в плечовому суглобі (основна група)	9,7 ± 3,5	34,8 ± 2,5	4	Знижений
Згинання та розгинання в плечовому суглобі (контрольна група)	10,4 ± 2,8	33,1 ± 2,0	3	Знижений
Відведення руки в плечовому суглобі (основна група)	10,3 ± 2,7	26,8 ± 1,5	4	Знижений

*Продовження табл. 3*

1	2	3	4	5
Відведення руки в плечовому суглобі (контрольна група)	$11,8 \pm 5,2$	$9,7 \pm 2,6$	4	Знижений
Зовнішня і внутрішня ротації в плечовому суглобі (основна група)	$7,8 \pm 4,1$	$8,9 \pm 2,4$	3	Знижений
Зовнішня і внутрішня ротації в плечовому суглобі (контрольна група)	$8,9 \pm 2,5$	$7,6 \pm 1,2$	4	Знижений
Згинання руки в ліктьовому суглобі (основна група)	$15,6 \pm 6,2$	$14,3 \pm 7,1$	5	Знижений
Згинання руки в ліктьовому суглобі (контрольна група)	$12,8 \pm 6,7$	$11,0 \pm 4,2$	4	Знижений
Супінація передпліччя (основна група)	$11,8 \pm 1,8$	$10,3 \pm 4,7$	3	Знижений
Супінація передпліччя (контрольна група)	$10,5 \pm 2,3$	$11,8 \pm 5,4$	4	Знижений
Пронація передпліччя (основна група)	$12,8 \pm 5,1$	$14,8 \pm 1,6$	4	Знижений
Пронація передпліччя (контрольна група)	$10,1 \pm 2,3$	$16,0 \pm 1,8$	4	Знижений
Згинання та розгинання в променево-зап'ястковому суглобі (основна група)	$17,3 \pm 2,7$	$17,1 \pm 4,2$	4	Знижений

*Продовження табл. 3*

1	2	3	4	5
Згинання та розгинання в променево-зап'ястковому суглобі (контрольна група)	20,1 ± 4,3	17,8 ± 9,5	4	Знижений
Згинання в кульшовому суглобі (основна група)	45,6 ± 7,8	46,9 ± 2,1	7	Знижений
Згинання в кульшовому суглобі (контрольна група)	49,1 ± 4,3	44,5 ± 2,0	6	Знижений
Розгинання в кульшовому суглобі (основна група)	32,1 ± 6,4	28,5 ± 2,0	5	Знижений
Розгинання в кульшовому суглобі (контрольна група)	33,2 ± 6,7	30,1 ± 5,4	5	Знижений
Відведення в кульшовому суглобі (основна група)	32,7 ± 7,1	29,5 ± 4,1	5	Знижений
Відведення в кульшовому суглобі (контрольна група)	34,5 ± 1,8	30,6 ± 2,9	5	Знижений
Приведення в кульшовому суглобі (основна група)	27,6 ± 6,0	23,4 ± 7,1	5	Знижений
Приведення в кульшовому суглобі (контрольна група)	31,8 ± 2,4	33,0 ± 5,5	5	Знижений
Зовнішня ротація в кульшовому суглобі (основна група)	33,9 ± 5,1	27,0 ± 1,9	5	Знижений
Зовнішня ротація в кульшовому суглобі (контрольна група)	28,1 ± 7,0	24,5 ± 6,1	5	Знижений

*Продовження табл. 3*

1	2	3	4	5
Внутрішня ротація в кульшовому суглобі (основна група)	25,9 ± 4,7	22,1 ± 6,1	5	Знижений
Внутрішня ротація в кульшовому суглобі (контрольна група)	23,1 ± 7,4	24,0 ± 8,1	5	Знижений
Згинання в колінному суглобі (основна група)	56,0 ± 4,8	76,1 ± 7,6	6	Знижений
Згинання в колінному суглобі (контрольна група)	67,1 ± 7,2	79,4 ± 6,5	6	Знижений
Згинання в гомілко-востопному суглобі (основна група)	34,9 ± 1,2	38,7 ± 5,2	5	Знижений
Згинання в гомілко-востопному суглобі (контрольна група)	30,0 ± 4,1	33,2 ± 7,1	5	Знижений
Розгинання в гомілковостопному суглобі (основна група)	43,1 ± 6,1	40,0 ± 6,3	5	Знижений
Розгинання в гомілковостопному суглобі (контрольна група)	44,9 ± 2,3	41,9 ± 6,4	5	Знижений

За умови дослідження обсягу активних і пасивних рухів, сили і тонусу м'язів уражених кінцівок було отримано такі результати. У хворих із геміплегією ( $n = 12$ ) у 82,3% випадків обсяг пасивних рухів ураженої сторони тіла склав  $33,11\% \pm 3,6$  від належного обсягу. Пасивні рухи були обмежені виникненням болю в суглобах, мабуть, унаслідок розтягнення зв'язок і вікових змін індивіда.

Обсяг активних рухів неураженого боку в середньому склав  $43,98\% \pm 5,7$  від належного обсягу рухів. Показник обсягу пасивних рухів у суглобах неураженого боку виявився трохи нижчим за показник ураженої сторони і склав  $56,19\% \pm 2,4$  від належного обсягу рухів.

Сила м'язів неураженого боку оцінювалася в середньому  $3,45 \pm 0,40$  бала, що склало  $51,6\% \pm 2,9$  від нормального значення і статистично значуще (на рівні достовірності  $p < 0,01$  за t-критерієм Стьюдента) відрізнялася від показників ураженої сторони. Тонус м'язів неураженого боку виявився вищим за нормальне значення і склав  $34,8\% \pm 0,3$  від максимального значення ( $p < 0,05$ ).

Отже, вивчення вихідного стану довільної моторики хворих на ішемічний інсульт на початку проведення курсу фізичної реабілітації свідчило про наявність розладів статичної та динамічної рухової функції руки, ноги, узгодженої дії рук і ніг, голови, тулуба, але досить різних за своєю експлікацією в досліджуваних групах хворих.

### Висновки

Ураховуючи дані вітчизняних (Івашкевич, 2004; Михальчук, Поташнюк, 2003; Онуфрієва, 2015) і зарубіжних (Патрідж & Джонстон, 1989) дослідників, а також беручи до уваги найкращі результати реабілітації цієї категорії хворих у ранньому відновлювальному періоді (відразу після нормалізації основних життєво важливих параметрів організму), нами розроблено «Функціональну методичку відновлення рухової функції хворих ішемічним інсультом з урахуванням їх психофізіологічних особливостей», засновану на принципах поетапності, послідовності та комплексності, а також на максимальному й адекватному психологічному впливі реабілітолога на пацієнта.

Отже, основними положеннями зазначеної методички є:

1. Стабілізація психоемоційного стану пацієнта: зниження рівня тривожності, підвищення мотивації до занять фізичними вправами з курсу фізичної реабілітації.

2. Актуалізація стабільного статичного і динамічного стереотипів пацієнта в усіх вихідних положеннях – від горизонтального до вертикального, з використанням впливу простих, очно-рухових, тонічних (лабіринтові тонічні рефлекси, симетричний шийний тонічний рефлекс, шийний асиметричний тонічний рефлекс тощо) рефлексів. Відновлення та збереження стресостійкості хворих забезпечується симетричним утриманням проєкції загального центру ваги на опорну поверхню в таких вихідних положеннях, у яких стимулюватиметься нормальна належна аферентація суглобів і м'язів. Ідеться про позиції, які послідовно приймає людський організм у процесі вертикалізації: позиція лежачи на спині; позиція лежачи на боці (правому і лівому); позиція лежачи на животі; позиція стоячи навкарачки; позиція стоячи на колінах (із додатковою вертикальною опорою і без опори); позиція стоячи (з додатковою вертикальною опорою і без опори).

Вихідна позиція стає активованою позицією з витяганням тулуба, яка спрямована на підтримку всіх груп м'язів пацієнта, що забезпечується стимуляцією послідовного ланцюга м'язових скорочень, спрямованих від центру тіла до периферії. Симетричність підтримання вихідного положення пацієнта у процесі заняття постійно коригується (пасивно або активно) з метою стимуляції належної аферентації.

Одним із напрямків постуральної корекції є так зване «просторове лікування» – укладання паретичних кінцівок, що виконується поза заняттями з активної корекції і розв'язує завдання профілактики розладів тонусно-силових орієнтацій в організмі людини.

3. Відновлення динамічного стереотипу: з огляду на те, що дистальний напрямок дії м'язів є обов'язковою передумовою для поступального руху в моторному онтогенезі, послідовність використання фізичних вправ повинна відповідати таким принципам:

- фізичне навантаження повинно бути спрямоване від великих груп м'язів до дрібних; від великих суглобів до дрібних; від ізометричного типу навантаження до динамічного типу;

- фізичне навантаження повинно враховувати біомеханічні особливості вертикальної пози людини (мала площа опори, високе положення центру ваги, зростання статичних моментів у суглобах ніг у дистальному напрямку). Забезпечення стійкості кінцівок можливе за допомогою стабілізації кутів у суглобах кінцівок залежно від пози. Ключовими суглобами в антигравітаційній роботі є плечові та кульшові.

Метою корекції руху є досягнення належної фізичної функції кінцівок. Використання неправильних або патологічних моделей руху для полегшення самообслуговування пацієнта і зростання його активності мають бути виключені.

4. Фізичну реабілітацію слід проводити з метою забезпечення безпеки реабілітаційних заходів, уникнення втоми або перенапруження серцево-судинної системи пацієнта і перевищення допустимого для хворого рівня навантаження. Тому кожна вправа повинна впроваджуватися під контролем частоти серцевих скорочень і артеріального тиску (до проведення вправи і після неї), частоти дихання і суб'єктивних ознак перенесення навантаження (ураховання того, чи виникли під час заняття млявість або, навпаки, психомоторне збудження, різка зміна кольору шкіри, особливо на обличчі в ділянці носо-губного трикутника і чола, посилення розкоординації рухів, послаблення мовленнєвої функції тощо). За умови перевищення індивідуальних можливостей пацієнта й у момент появи патологічних типів реакції інтенсивність занять значно знижується шляхом: зменшення їх кратності, включення елементів гравітаційного полегшення (перехід від активних рухів до активно-пасивних, від активно-пасивних до пасивних). У гіршому випадку тренер повинен припинити впроваджен-

ня реабілітаційних заходів до моменту нормалізації фізіологічної реакції організму людини.

Дихальні вправи використовуються одночасно і послідовно з фізичними з метою стабілізації стану серцево-судинної системи і відпочинку пацієнта. Виконання вищепописаних завдань дає змогу створити позитивні умови для успішного відновлення втрачених унаслідок захворювання рухових функцій ураженої сторони (запобігання підвищення м'язового тону, усунення патологічних синкінезій, відновлення правильної, узгодженої діяльності м'язів), розвитку компенсаторних навичок і створення підґрунтя для навчання навичкам самообслуговування, виховання елементарних трудових навичок тощо.

Запропонована функціональна методика фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт, заснована на вищезазначених засадах, є диференційованою, онтогенетично зумовленою, що вирішує завдання моделювання психофізіологічного ієрархічного контролю рухової функції з боку нервової системи, яка враховує особливості психоемоційного стану пацієнта, що актуалізувалися внаслідок захворювання.

### Література

- Белова А. Н., Щепетова О. Н. Руководство по реабилитации больных с двигательными нарушениями. Москва : Медицина, 1998. 323 с.
- Івашкевич Е. З. Застосування психотехнік з метою підвищення ефективності реабілітаційної роботи зі школярами з особистісними розладами. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2004. Т. 6, Ч. 7. С. 116–126.
- Михальчук Н. О., Поташнюк Р. З. Особливості проведення психологічної реабілітації хворих з розладами свідомості. *Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Зб. наук. праць Міжнародного університету «РЕГІ» імені академіка Степана Дем'янука*. Рівне, 2003. Вип. 3. Ч. 2. С. 132–141.
- Селихова М. В. Диагностика и лечение двигательных нарушений у больных в раннем восстановительном периоде полусферного ишемического инсульта: дисс. ... канд. мед. наук: 14.00.13. Москва, 1993. 216 с.



- Столярова Л. Г. Особенности восстановления нарушенных функций у больных с кровоизлиянием в мозг в зависимости от локализации очага поражения. *Журнал невропатологии и психиатрии имени С. С. Корсакова*. 1983. Т. 82. С. 1131–1135.
- Фармацевтична енциклопедія [Електронний ресурс]. 2018. Режим доступу : <https://www.google.com/url>.
- Onufrieva L. A. (2015). The psychological potential of socioeconomic specialists' personal progress in the light of family education. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома*. Вип. 30. С. 448–457.
- Partridge, C., & Johnston, M. (1989). Perceived control of recovery from physical disability Measurement and prediction. *British Journal of Clinical Psychology*, 28, 53–59.

## References

- Belova, A. N., & Schepetova, O. N. (1998). *Rukovodstvo po reabilitacii bol'nyh s dvigatel'nyimi narushenijami [Guidelines on the rehabilitation of patients with actions' disorders]*. Moskva : Medicina [in Russian].
- Ivashkevych, E. Z. (2004). Zastosuvannia psyhotekhniki z metoiu pidvyshchennia efektyvnosti reabilitatsiinoi roboty zi shkoliaramy z osobystisnymi rozladamy [Using the psycho-techniques in order to increase the efficiency of rehabilitation of students with personal disorders]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykhologii – Problems of General and Pedagogical Psychology: Collection of research papers of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 6, Ch. 7, 116–126. Kyiv [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, N. O., & Potashniuk, R. Z. (2003). Osoblyvosti provedennia psykhologichnoi reabilitatsii khvorykh z rozladamy svidomosti [The peculiarities of carrying out of psychological rehabilitation of patients with disorders of consciousness]. *Kontseptsiia rozvytku haluzi fizychnoho vyhovannia i sportu v Ukraini: Zb. nauk. prats Mizhnarodnogo universytetu «REHI» imeni akademika Stepana Demianchuka – The conception of the development of the field of physical education and sport in Ukraine: The collection of research papers of the International University «REGI» named after Academician Stepan Demyanchuk*, 3, Part 2, 132–141. Rivne [in Ukrainian].
- Selihova, M. V. (1993). Diagnostika i lechenie dvigatel'nykh narushenij u bol'nykh v rannem vosstanovitel'nom periode polusharnogo ishemičeskogo insulta [Diagnostics and treatment of motor disorders of patients in the early recovery period of hemispheric ischemic stroke] *Candidate's thesis*. Moskva [in Russian].

- Stoljarova, L. G. (1983). Osobennosti vosstanovlenija narushennyh funktsij u bol'nyh s krovoizlivanjem v mozg v zavisimosti ot lokalizacii ochaga porazhenija [Features of the restoration of destroyed functions of patients with cerebral hemorrhage according to the localization of the lesion]. *Zhurnal nevropatologii i psichiatrii imeni S. S. Korsakova – Journal of Neuropathology and Psychiatry named after S. S. Korsakov*, 82, 1131–1135 [in Russian].
- Farmatsevtichna entsyklopediia [Pharmaceutical Encyclopedia]* (2018). Retrieved from <https://www.google.com/url> [in Ukrainian].
- Onufriieva, L. A. (2015). The psychological potential of socionomic specialists' personal progress in the light of family education. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology. Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 30, 448–457. Kamianets-Podilskyi : Aksioma.
- Partridge, C., & Johnston, M. (1989). Perceived control of recovery from physical disability Measurement and prediction. *British Journal of Clinical Psychology*, 28, 53–59.

**Примачок Людмила. Психологічні засади фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт у процесі їх перебування на стаціонарному етапі лікування**

**АНОТАЦІЯ**

У статті розкрито психологічні засади фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт у процесі їх перебування на стаціонарному етапі лікування. Зазначено, що найбільш частими і тяжкими наслідками церебрального ішемічного інсульту є розлади рухової функції особистості. Характерним для хворих на церебральний ішемічний інсульт є поліморфізм рухових порушень. При цьому загальним для хворих є тільки випадання або порушення довільних рухів (виникнення геміпарезу або геміплегії). Інші клінічні симптоми є варіабельними і залежать певною мірою від розмірів ділянки ураження, її локалізації тощо. За оцінками різних авторів, стійкі розлади рухової функції спостерігаються у перші дні після захворювання у 70–80% хворих, які перенесли ішемічний інсульт.

Відповідно до мети роботи і для розв'язання поставлених завдань було проведено дослідження 50 хворих на ішемічний інсульт, які мають розлади в ділянці внутрішньої сонної артерії в гострому і резидуальному періоді, які перебували на лікуванні в Тернопільській обласній комунально-клінічній психоневрологічній лікарні у січні-грудні 2018 р.

Зазначено, що у більшості пацієнтів мав місце досить низький функціональний стан, що вимагає ретельного контролю за рівнем фізичного навантаження. Останнє й визначало методику проведених у подальшому відновлювальних заходів (вихідне положення для занять, тривалість занять, кількість виконуваних вправ розроблених симптомокомплексів, кратність повторення вправ, необхідність частішого фіксування даних зміни частоти серцевих скорочень і артеріального тиску у відповідь на фізичне навантаження).

Розроблено авторську «Функціональну методику відновлення рухової функції хворих ішемічним інсультом з урахуванням їх психофізіологічних особливостей». Основними положеннями цієї методики є: 1) стабілізація психоемоційного стану пацієнта: зниження рівня тривожності, підвищення мотивації до занять фізичними вправами з курсу фізичної реабілітації; 2) актуалізація стабільного статичного і динамічного стереотипів пацієнта в усіх вихідних положеннях тулуба; 3) відновлення динамічного стереотипу: з огляду на те, що дистальний напрямок дії м'язів є обов'язковою передумовою для поступальних рухових актів, фізичні вправи повинні виконуватися послідовно, з поступовим підвищенням навантаження; 4) фізична реабілітація повинна проводитися з метою забезпечення безпеки реабілітаційних заходів, уникнення втому або перенапруження серцево-судинної системи пацієнта і перевищення допустимого для хворого рівня навантаження.

Зазначено, що запропонована функціональна методика фізичної реабілітації хворих на ішемічний інсульт, заснована на вищезазначених засадах, є диференційованою, онтогенетично зумовленою, що вирішує завдання моделювання психофізіологічного ієрархічного контролю рухової функції з боку нервової системи, яка враховує особливості психоемоційного стану пацієнта, що актуалізувалися внаслідок захворювання.

**Ключові слова:** фізична реабілітація, ішемічний інсульт, управління психомоторною діяльністю, компенсаторні реакції, компенсаторні механізми, корекція психомоторних розладів.

**Примачок Людмила.** Психологические основы физической реабилитации больных на ишемический инсульт в процессе их стационарного лечения

## АННОТАЦИЯ

В статье раскрыты психологические основы физической реабилитации больных на ишемический инсульт в процессе их пребывания на

*стационарном этапе лечения. Отмечено, что наиболее частыми и тяжелыми последствиями церебрального ишемического инсульта являются расстройства двигательной функции личности. Характерным для больных церебральным ишемическим инсультом является полиморфизм двигательных нарушений. При этом общим симптомом для больных является выпадение или нарушение произвольных движений (возникновение гемипареза или гемиплегии). Другие клинические симптомы являются во многом переменными и зависят от размеров участка поражения, его локализации и пр. По оценкам разных авторов, устойчивые расстройства двигательной функции наблюдаются в первые дни после заболевания у 70–80% больных, переживших ишемический инсульт.*

*В соответствии с целью работы и для решения поставленных задач было проведено исследование 50 больных с ишемическим инсультом, которые имеют расстройства в области внутренней сонной артерии в остром и резидуальном периодах, находившихся на лечении в Тернопольской областной коммунально-клинической психоневрологической больнице в период с января по декабрь 2018 г.*

*Отмечено, что у большинства пациентов имеет место довольно низкое функциональное состояние, которое требует тщательного контроля за уровнем физической нагрузки. Последнее и определяют методику проведенных в дальнейшем восстановительных мероприятий (исходное положение для занятий, продолжительность занятий, количество выполняемых упражнений, разработанные симптомокомплексы, кратность повторения упражнений, необходимость более частого фиксирования данных изменения частоты сердечных сокращений и артериального давления в ответ на физическую нагрузку).*

*Разработано авторскую «Функциональную методику восстановления двигательной функции больных ишемическим инсультом с учетом их психофизиологических особенностей». Основными положениями данной методики являются: 1) стабилизация психоэмоционального состояния пациента: снижение уровня тревожности, повышение мотивации к занятиям физическими упражнениями по курсу физической реабилитации; 2) актуализация стабильного статического и динамического стереотипов пациента во всех исходных положениях тела; 3) восстановление динамического стереотипа: учитывая то, что дистальное направление действия мышц является обязательным условием для чередующихся двигательных актов, физические упражнения должны выполняться последовательно, с постепенным повышением*

нагрузки; 4) физическая реабилитация должна проводиться с целью обеспечения безопасности реабилитационных мероприятий, избежания усталости или перенапряжения сердечно-сосудистой системы пациента и превышения допустимого для больного уровня нагрузки.

Отмечено, что предложенная функциональная методика физической реабилитации больных на ишемический инсульт, основанная на вышеуказанных принципах, является дифференцированной, онтогенетически обусловленной, решающей задачи моделирования психофизиологического иерархического контроля двигательной функции со стороны нервной системы, учитывающей особенности психоэмоционального состояния пациента, которые в значительной степени актуализировались в результате заболевания.

**Ключевые слова:** физическая реабилитация, ишемический инсульт, управление психомоторной деятельностью, компенсаторные реакции, компенсаторные механизмы, коррекция психомоторных расстройств.

## Empirical Study of the Interconnection between Value Orientations and Ethnic Identity of Student Youth

### Емпіричне дослідження взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та етнічної ідентичності студентської молоді

**Oksana Rybak**

Assistant Lecturer of the  
Department of Psychology

**Оксана Рибак**

асистент кафедри психології

E-mail: [rybako@hotmail.com](mailto:rybako@hotmail.com)

[orcid.org/0000-0002-0596-7283](https://orcid.org/0000-0002-0596-7283)

Researcher ID: D-8030-2019

*Ivan Franko National University  
of Lviv*  
1, Universytetska street, Lviv,  
Ukraine, 79000

*Львівський національний  
університет імені  
Івана Франка*  
вул. Університетська, 1,  
м. Львів, Україна, 79000

*Original manuscript received February 15, 2019*

*Revised manuscript accepted March 14, 2019*

#### **ABSTRACT**

*In this article the peculiarities of the interconnection between value orientations and the formation of the ethnic identity of student youth are analyzed. To determine students' value orientations, a complex of techniques of domestic and foreign authors was used, they are: the test of cultural and value orientations by L. Pochebut, morphological test of vital values by V. Sopov and L. Karpushina, a test of sense-oriented orientations by J. Krambo and L. Maholik (adaptation of D. Leontiev). In order to determine the ethnic identity of*

*student youth, a scale of the assessment of feelings related to ethnicity by N. Lebedeva, scale for evaluation the expressiveness of ethnic identity by N. Lebedeva, The Multigroup Ethnic Identity Measure by J. Phinny were also used. The study, which lasted from 2015 to 2018, comprised 476 students. Value orientations of students and the level of their ethnic identity are analyzed. Statistically significant differences of student's different levels of ethnic identity formation are described on the basis of such indicators of scales as traditional culture and modern culture. It is proved that students are more focused on the present, on modern events. Their values are focused on people, their rights, development of abilities, self-realization and self-actualization. It has been shown that student youth tends to recognize the right of society to regulate human behavior on the basis of morality, ethical norms and rules, and also to make individual decisions in the process of reconciling mutual needs, interests and plans for the future with a group, family, and work colleges. In addition, the studied group of students tends to be interested in environmental issues, harmony with nature, and its conservation. It has been found that students who gave more or less importance to different spheres of life had different level of ethnic identity. The existence of the relationship of value orientations and the level of ethnic identity is proved. It is concluded that students with certain value orientations differ in the level of ethnic identity.*

**Key words:** *values, value orientations, goals, ethnic identity, levels of ethnic identity, traditional culture, modern culture.*

## Вступ

Цінності залишаються незмінними упродовж тисячоліть. Водночас у кожного народу спостерігається властива тільки йому пріоритетність цінностей. Тобто, спостерігається виражений етнічний і географічний аспект цінностей. Більше того, групи всередині кожного етносу мають різні пріоритети цінностей залежно від соціодемографічних особливостей. Молоді люди, незважаючи на те, до якого народу належать чи у якій країні живуть, прагнуть пригод і новизни, тоді як для людей похилого віку важливими цінностями є безпека та збереження традицій. Урешті-решт, одні й ті ж слова, поняття цінностей мають різний зміст і відповідають різним груповим уявленням, часто протилежним. Наприклад, до таких цінностей належать тради-

ції. Вони в усіх етносів різні. Ця цінність, тісно пов'язана з антропологічним типом етносу, має виражений етнічний аспект і зв'язок з етапом соціальної еволюції. Однак культурно-ціннісна орієнтація на традиції є у всіх народів. Пояснюємо це тим, що традиції зумовлені досвідом виживання й адаптації до нових умов (Почебут, 2010).

Усі етнокультури характеризуються органічною цілісністю. В основі будь-якої етнокультури лежать культурні універсалиї, що творять цілісний образ світу людини. Цей образ людського світу включає аксіологічні компоненти. Вивчаючи ці компоненти, ми досліджуємо нормативно-ціннісну сторону етнічної традиції. Культурна цінність етнічної ідентичності має велике значення для самореалізації людини, що є результатом виховання людини в конкретній етнічній групі. Прийняття особистістю осмислених потреб постає необхідною умовою виникнення особистісних цінностей (Берберян, 2014).

Ціннісні орієнтації виступають ваговою психологічною складовою у структурі етнічної ідентичності, механізмом особистісного росту та самоактуалізації, а також являються динамічною системою. При освоєнні особистістю етнічної ідентичності відбувається процес рефлексивної діяльності, коли відновлюються контексти та смислові зв'язки. Таке освоєння є і розумінням етнокультурної традиції, в рамках якої знаходиться суб'єкт, і саморозумінням цього суб'єкта. Саморозуміння, в свою чергу, передбачає осмислення системи цінностей, життєвих цілей, мотивів поведінки суб'єкта, способів дій стосовно інших.

У процесі еволюції людство поступово сформувало усвідомлення народами спільності походження, поняття про батьківщину, предків, культурні відмінності, релігійні погляди. Етнічна ідентичність дає змогу людині усвідомити свою тотожність із групою, свою унікальність, відмінні ознаки від групи не лише своєї, але й чужої. Завдяки спілкуванню з представниками чужої групи відбувається оцінка значення етнічної приналежності, її ролі в житті



та діяльності людини. Розвиток етнічної самосвідомості й визначення етнічного статусу також не відбувається без участі етнічної ідентичності. Отже, етнічна ідентичність займає важливе місце у процесі становлення особистості й виконує необхідні функції: вона виступає орієнтиром у навколишньому світі, задає загальні життєві цілі.

Загалом, проблема ідентичності має солідну традицію вивчення у психології. Її родоначальником можна вважати В. Джемса з його концепцією усвідомлення особистістю своєї тотожності, своїх границь і місця у світі. На думку В. Джемса, уявлення про себе у людини складається у двох площинах: особистісній і соціальній. Звідси виникають і два аспекти ідентичності: в особистісному аспекті створюється образ самототожності, а в соціальному аспекті образ «Я» формується як сукупність соціальних зв'язків індивіда (Джемс, 1991).

На сьогоднішній день проведено чимало досліджень, присвячених різним аспектам проблеми ідентичності. Зокрема, роботи Т. Г. Стефаненко щодо етнічного самовизначення (Стефаненко, 2004); В. А. Ядова щодо вивчення соціально-психологічних механізмів формування ідентичності (Ядов, 2014); Н. Л. Іванової щодо соціальної ідентичності в різних соціокультурних умовах (Іванова, 2004). Проаналізувавши вищезгадані роботи, можна зробити висновки про те, що людина завжди прагне зберегти позитивну ідентичність.

Дж. Марсія (Marcia, Waterman, Matteson, Archer & Orlofsky, 1993) пропонує модель статусу ідентичності. Він визначає ідентичність як особливу структуру Его, внутрішню, самотворчу, динамічну структуру здібностей, вірувань та індивідуальних контекстів. На нашу думку, ідея Дж. Марсія, що ця структура розкривається через паттерни розв'язання проблем, є надзвичайно важливою. Згідно цього підходу, вирішення будь-якої проблеми, навіть найменшої, допомагає людям зрозуміти власні особливості та значення свого життя в контексті формування ідентичнос-

ті. Коли розглядаємо цей підхід до розвитку ідентичності, можемо стверджувати, що у процесі становлення особистості вирішується низка проблем ціннісно-орієнтаційного характеру, таких як соціалізація, приватність і самовизначення. Визначення та ціннісно-вольові аспекти є основною ідеєю роботи А. Вотермана (Waterman, 1999), де він визначає кореляцію між ідентичністю та системою цілей, цінностей і вірувань, що діють як «елементи ідентичності»: ідентичність, мораторій, первинна ідентичність, дифузна ідентичність. Модель етнічної ідентичності, сформована Дж. Марсія та його колегами (Marcia, 1993), цікава тим, що бере до уваги два критерії: 1) наявність або відсутність кризи; 2) наявність або відсутність важливих цілей, цінностей і вірувань. Ці етапи важливі у житті особистості, оскільки визначають напрямки її діяльності. Наявність або ж відсутність кризи стає новою точкою відліку та діяльності особистості, певним «перезавантаженням». У свою чергу, наявність або ж відсутність важливих цілей і цінностей основоположно впливає на вектор руху людини або ж констатує його відсутність і, як наслідок, його пошук.

Наявність етнічної ідентичності надзвичайно важлива для адаптації до змін у культурі та збереження психічного здоров'я. Канадський дослідник Д. Тейлор зазначає, що психічно здорова людина має чітко визначену колективну (етнічну, культурну) ідентичність. Така людина готова до осмисленої, позитивної взаємодії з фізичним, соціальним середовищем і світом, який змінюється (Taylor, 2002). У маргінальної щодо етнічної ідентичності особистості розвивається комплекс негативних індивідуально-психологічних властивостей, що свідчать про фрустрацію: відчуття психологічної незахищеності, замкненість, пасивність, небажання відстоювати цінності свої, свого роду й етнічної спільності.

О. М. Татарко та М. А. Козлова для характеристики, що описує результат адаптаційних процесів особистості й оцінює її готовність до зміни своєї життєвої ситуації, про-

понують використовувати поняття «психологічне благополуччя». Суб'єктивна оцінка психологічного благополуччя відображає сприйняття індивідами їх положення у житті й системі цінностей відносно власних цілей, очікувань і стандартів. У кожній культурі існують домінуючі цінності-цілі. Ступінь відповідності між індивідуальними цілями та цілями, які схвалюються в культурі, згідно моделі С. Оайші (Diener, 2000), веде до формування позитивних почуттів індивіда (Татарко, 2006: 67).

**Мета статті** – дослідити взаємозв'язок ціннісних орієнтацій та етнічної ідентичності студентської молоді.

### **Завдання статті**

Дослідження ціннісних орієнтацій студентства і сформованості їх етнічної ідентичності; виявлення взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями та компонентами етнічної ідентичності.

Емпіричне дослідження проводилось упродовж 2015–2018 років. Досліджуваними були студенти Львівського національного університету імені Івана Франка, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Запорізького національного університету, Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Загалом досліджувану групу склали 476 студентів (із них 279 жінок і 197 чоловіків) віком від 17 до 26 років.

### **Методи та методики дослідження**

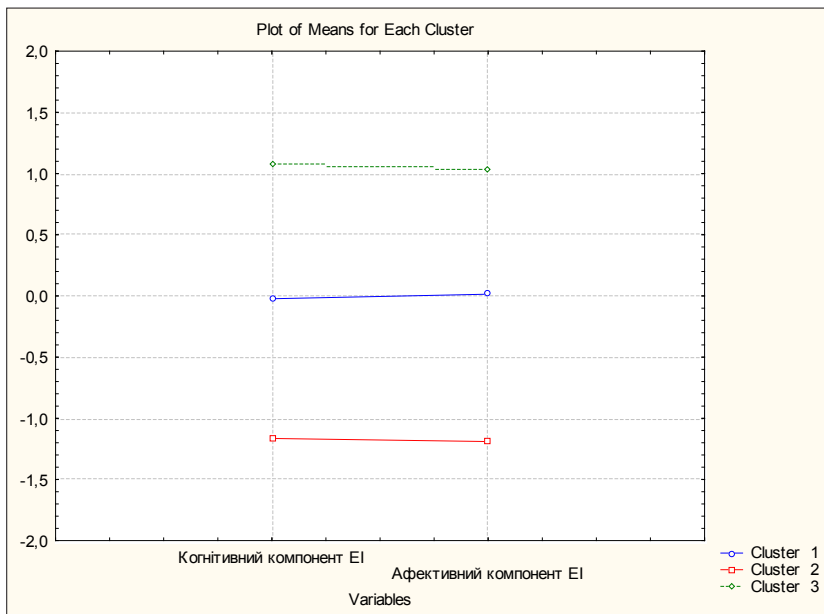
Із метою емпіричного вивчення психологічних чинників культурно-ціннісних орієнтацій та етнічної ідентичності використано стандартизовані психодіагностичні методики: тест культурно-ціннісних орієнтацій Л. Г. Почебут, шкалу експрес-оцінки почуттів, пов'язаних з етнічною приналежністю, Н. М. Лебедевої, шкалу експрес-оцінки вираженості етнічної ідентичності Н. М. Лебедевої, морфологічний тест життєвих цінностей В. Ф. Сопова і Л. В. Карпушиної, тест сенсожиттєвих орієнтацій Дж. Крамбо і

Л. Махолика (адаптація Д. О. Леонтьєва), методика вираженості етнічної ідентичності Дж. Фінні.

### Результати та дискусії

Розподіл досліджуваних на групи з різним рівнем ідентичності проводився за допомогою кластерного аналізу емпіричних даних у загальній групі досліджуваних із використанням методу дерева кластеризації та методу k-середніх.

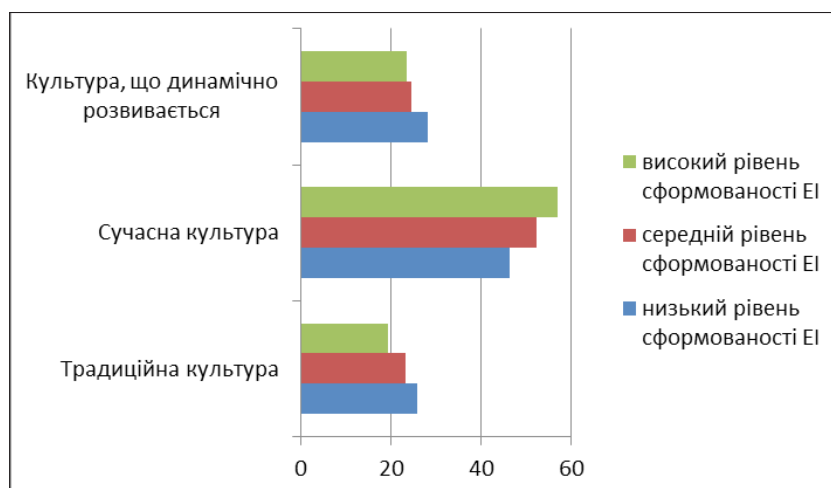
При кластеризації брались до уваги показники шкал «Когнітивний компонент етнічної ідентичності» й «Емоційний компонент етнічної ідентичності» методики Дж. Фінні. До показників обраних шкал застосовано процедуру стандартизації даних. За результатами кластерного аналізу виокремлено три кластери (рис. 1).



**Рис. 1.** Графік середніх значень показників когнітивного й афективного компонентів етнічної ідентичності за кластерами

Із метою виявлення та психологічного аналізу відмінностей культурно-ціннісних орієнтацій студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз ANOVA і тест Шеффе.

Виявлено статистично значущі відмінності у студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності за такими показниками шкал методики «Культурно-ціннісні орієнтації» Л. Почебут, як *традиційна культура* та *сучасна культура* (рис. 2).



**Рис. 2.** Порівняння культурно-ціннісних орієнтацій (за Л. Почебут) студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності

Усі досліджувані більш орієнтовані на теперішнє, на сучасні події. Їхні цінності зосереджені на людині, її правах, покликанні, розвитку її здібностей, самореалізації та самоактуалізації. Тобто, вони схильні визнавати право суспільства регулювати поведінку людини, спираючись на мораль, етичні норми і правила, а також приймати індивідуальні рішення у процесі погодження взаємних потреб,

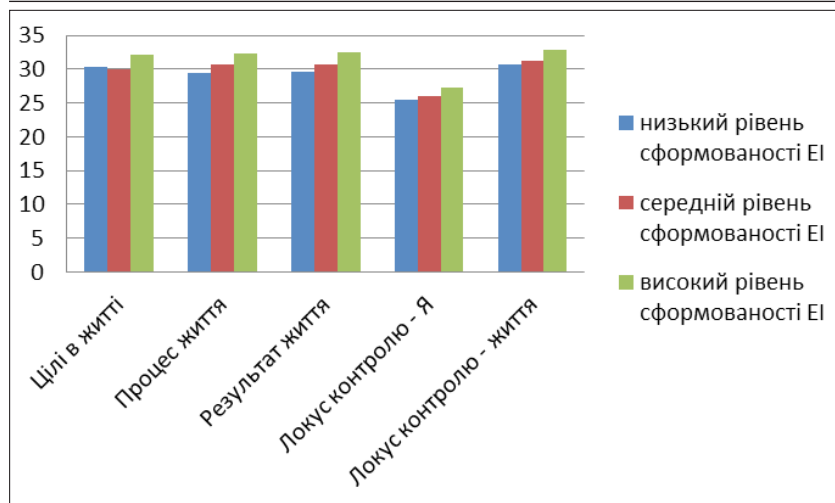
інтересів і планів на майбутнє з групою, сім'єю, робочим колективом. Крім того, деякі досліджувані схильні цікавитись екологічними питаннями, гармонією з природою, її збереженням.

Однак студенти з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності, порівняно зі студентами з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності, мають статистично нижчий рівень показника *традиційна культура* ( $M_B = 19,3$ ,  $M_H = 25,9$ ) і статистично вищий рівень показника *сучасна культура* ( $M_B = 57,0$ ,  $M_H = 46,2$ ).

Отож, досліджувані студенти з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності більш орієнтовані на сучасні, теперішні події, а не на минуле, а також схильні більше цінувати внутрішню свободу, тому і не визнають залежності від найближчого соціального оточення. Вони схильні до прийняття самостійних індивідуальних рішень, а не колективних і під впливом старших за віком і статусом.

Порівняння виокремлених кластерів за шкалами методики «Сенсожиттєві орієнтації» Д. Леонтєва дало змогу виявити значущі відмінності за всіма показниками шкал, а саме *цілі в житті, процес життя, результат життя, локус контролю – Я, локус контролю – життя*. Отримані результати за шкалами методики зображені на рис. 3.

Досліджувані студенти з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності, порівняно зі студентами з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності, мають статистично вищий рівень показників *процес життя* ( $M_B = 32,3$ ,  $M_H = 29,4$ ), *результат життя* ( $M_B = 32,5$ ,  $M_H = 29,7$ ), *локус контролю – Я* ( $M_B = 27,3$ ,  $M_H = 25,4$ ), *локус контролю – життя* ( $M_B = 32,9$ ,  $M_H = 30,7$ ). Порівняно зі студентами із середнім рівнем сформованості етнічної ідентичності, досліджувані студенти з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності мають статистично вищий рівень показників *цілі у житті* ( $M_B = 32,2$ ,  $M_C = 30,1$ ) і *результат життя* ( $M_B = 32,5$ ,  $M_C = 30,7$ ).

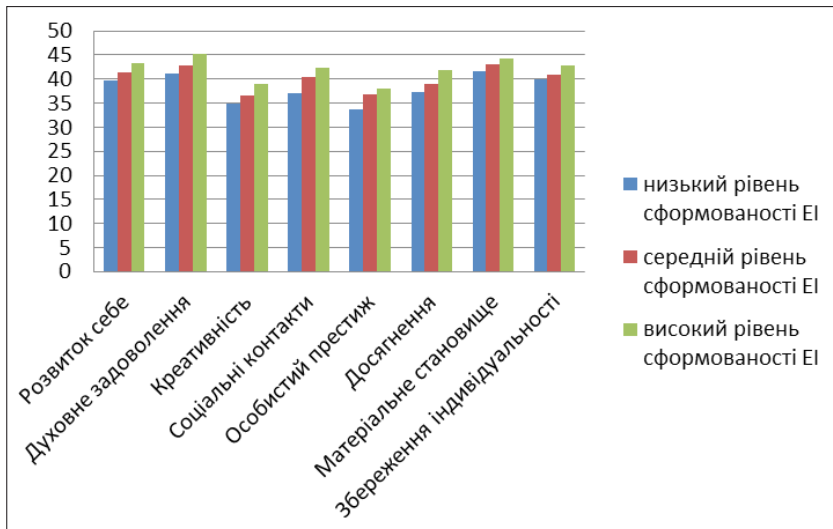


**Рис. 3.** Порівняння сенсожиттєвих орієнтацій студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності

Отож, для студентів із високим рівнем сформованості етнічної ідентичності властиво сприймати сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, а також оцінювати пройдений відрізок життя як продуктивний і змістовний, загалом, для них властива задоволеність життям. Вони більш схильні вважати себе сильною особистістю, яка володіє правом вибору та здатна самостійно побудувати своє життя згідно зі своїми цілями й уявленнями про його зміст. Окрім того, ця група досліджуваних студентів характеризується більшою переконаністю в тому, що людина може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, а також наявністю в досліджуваних цілей у майбутньому, які надають їхньому життю зміст, напрямок і часову перспективу.

Порівняння виокремлених кластерів за шкалами «Морфологічного тесту життєвих цінностей» В. Сопова і Л. Карпушиної дало змогу виявити значущі відмінності за показниками шкал *розвиток себе, духовне задоволення,*

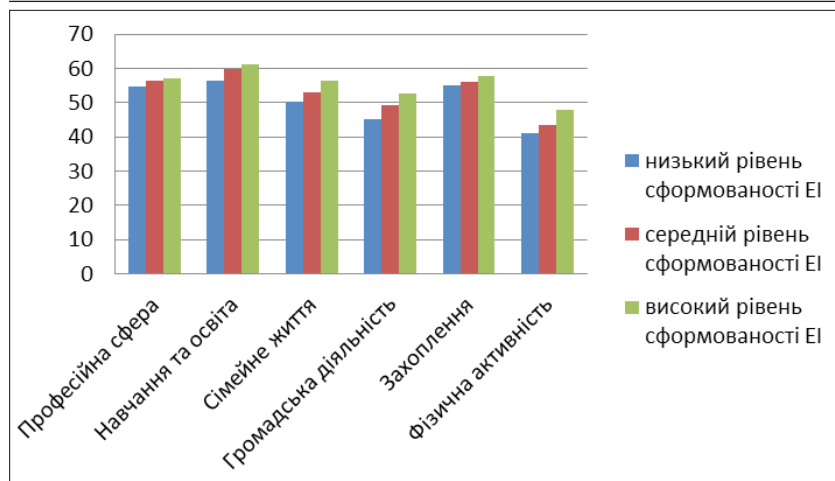
креативність, активні соціальні контакти, особистий престиж, досягнення, високе матеріальне становище, збереження власної індивідуальності (рис. 4), а також за такими життєвими сферами, як професійна сфера, навчання та освіта, сімейне життя, громадська діяльність, фізична активність (рис. 5). Статистично значущих відмінностей у студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності не виявлено лише за сферою захоплення.



**Рис. 4.** Порівняння життєвих цінностей студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності

Досліджувані студенти з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності, порівняно зі студентами із середнім і низьким рівнями сформованості етнічної ідентичності, мають статистично вищий рівень показників *розвиток себе* ( $M_B = 43,4$ ,  $M_C = 41,3$ ,  $M_H = 39,7$ ), *духовне задоволення* ( $M_B = 45,3$ ,  $M_C = 42,9$ ,  $M_H = 41,2$ ), *креативність* ( $M_B = 39,0$ ,  $M_C = 36,6$ ,  $M_H = 34,9$ ), *досягнення* ( $M_B = 41,8$ ,  $M_C = 39,1$ ,  $M_H = 37,4$ ), *збереження власної індивідуальності* ( $M_B = 42,9$ ,  $M_C = 40,9$ ,  $M_H = 39,9$ ).





**Рис. 5.** Значущість життєвих сфер для студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності

Отже, студенти з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності більш схильні прагнути до самовдосконалення, вважаючи потенційні можливості людини необмеженими, та вірити, що потрібно досягти повної реалізації в житті. Вони більш схильні серйозно ставитись до своїх обов'язків, компетентності та поблажливіше ставитись до інших людей, їхніх недоліків. Цій групі досліджуваних властиве прагнення отримати моральне задоволення в усіх сферах життя та бажання робити винятково те, що цікаво і приносить внутрішнє задоволення. Крім того, вони характеризуються прагненням до реалізації своїх творчих здібностей, внесення змін у всі сфери свого життя, тобто у студентів із високим рівнем сформованості етнічної ідентичності вище бажання уникати стереотипів та урізноманітнювати власне життя. У них спостерігається більше прагнення до досягнення конкретних результатів згідно запланованих подій і цілей, а досягнувши їх, часто мають високу самооцінку. Більш того, студенти з високим рівнем етнічної ідентичності прагнуть зберегти неповторність

своєї особистості, поглядів, переконань, свого стилю життя, намагаючись якнайменше піддаватись впливу масових тенденцій аж до проявів конфліктності та девіації поведінки.

Виявлено, що студенти з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності, порівняно зі студентами з високим і середнім рівнями сформованості етнічної ідентичності, мають статистично нижчий рівень показників *активні соціальні контакти* ( $M_H = 37,1$ ,  $M_B = 42,3$ ,  $M_C = 40,4$ ) й *особистий престиж* ( $M_H = 33,7$ ,  $M_B = 37,9$ ,  $M_C = 36,7$ ). Вони також мають статистично нижчий рівень, порівняно зі студентами з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності, життєвої цінності показника *високе матеріальне становище* ( $M_H = 41,5$ ,  $M_B = 44,3$ ). Вони більш схильні виявляти нерішучість у спілкуванні з незнайомими людьми, небажання бути відкритими і, навіть, недовіру до інших. Ця група досліджуваних характеризується відсутністю бажання бути лідером, бажанням бути поступливими, уникати невдач, конфліктів. Ці студенти більш схильні виявляти байдужість до матеріального добробуту і, навіть, ігнорування матеріального благополуччя як цінності, до якої слід прагнути.

Порівняльний аналіз значущості різних життєвих сфер виявив, що студенти з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності, порівняно зі студентами з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності, мають статистично вищий рівень показника *професійна сфера* ( $M_B = 57,2$ ,  $M_H = 54,6$ ). Вони також, порівняно зі студентами із середнім і низьким рівнями сформованості етнічної ідентичності, мають статистично вищий рівень показника *фізична активність* ( $M_B = 47,8$ ,  $M_C = 43,4$ ,  $M_H = 41,1$ ).

Отже, досліджуваним із високим рівнем етнічної ідентичності більш властиво прагнути до максимальної реалізації своїх здібностей у професійній сфері, підвищення своєї кваліфікації, як наслідок – висувати більші вимоги до себе, виконання своїх професійних обов'язків. Важливим

моментом для них є прагнення мати цікаву, змістовну професію, отримувати від процесу роботи моральне задоволення та мати можливість вносити елементи креативності в сферу своєї професійної діяльності, щось змінювати та модернізувати. Водночас респонденти цієї групи схильні надавати перевагу колегіальній роботі, делегуванню повноважень, установленню доброзичливих стосунків із колегами, тобто позитивному соціально-психологічному клімату в колективі. Володіння професією, що гарантує високий матеріальний дохід, часто виступає для них обов'язковим елементом.

Студенти з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності, порівняно зі студентами з високим і середнім рівнями сформованості етнічної ідентичності, мають статистично нижчий рівень показників *навчання та освіта* ( $M_n = 56,3$ ,  $M_b = 61,2$ ,  $M_c = 59,7$ ), *сімейне життя* ( $M_n = 50,2$ ,  $M_b = 56,4$ ,  $M_c = 52,9$ ) і *громадська діяльність* ( $M_n = 45,0$ ,  $M_b = 52,8$ ,  $M_c = 49,1$ ). Варто зазначити, що за життєвими сферами *сімейне життя* та *громадська діяльність* статистично значущі відмінності виявлено між трьома кластерами. Тому можна стверджувати, що студентству з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності притаманно прагнення отримати певний результат, що свідчить про досягнення певного рівня освіти, або ж навіть повне ігнорування освіти як чинника розвитку. Зазвичай, вони характеризуються низькою пізнавальною активністю внаслідок відсутності пізнавального мотиву, прагненням досягти нематеріальних цілей, що пояснюється ідеалістичною спрямованістю особистості, або ж зовнішньою ситуацією, коли, наприклад, їх змусили здобувати освіту. Вони часто демонструють стереотипність мислення, нездатність відійти від зразка.

У сімейних стосунках студенти з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності більш схильні прагнути до збереження консервативних традицій, норм і правил сімейного життя, закріплення своїх позицій у сім'ї. Вони

можуть виявляти небажання змінювати особистісні якості, які не подобаються чи, навіть, шкодять членам сім'ї. Досліджувані цієї групи характеризуються ігноруванням матеріального достатку як цінності, до якої повинні прагнути усі члени сім'ї, пошуку інших основ для об'єднання сім'ї та бажання побудови взаємозалежної сім'ї.

У студентів із низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності спостерігається більше прагнення досягти успіхів у громадській діяльності шляхом мінімізації власних зусиль та отримати практичну вигоду від своєї суспільно-політичної діяльності, причому будь-якими способами. Зазвичай, вони демонструють прагнення до деполітизації, ігнорування авторитетів у суспільно-політичному житті. Їм властиве прагнення не виділятися своїми суспільно-політичними поглядами, підтримувати офіційну точку зору. Позиція «бути як усі» – головна позиція у сфері громадської діяльності.

### Висновки

На основі отриманих даних нами з'ясовано, що ціннісні орієнтації та етнічна ідентичність студентства перебувають у тісному взаємозв'язку. Досліджувані з високим рівнем сформованості етнічної ідентичності більш орієнтовані на сучасні, теперішні події, а не на минуле, схильні цінувати внутрішню свободу, не визнають залежності від найближчого соціального оточення, схильні до прийняття самостійних індивідуальних рішень. Окрім того, вони сприймають процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Їм більш властиво прагнути до максимальної реалізації своїх здібностей у професійній сфері.

Щодо студентства з низьким рівнем етнічної ідентичності, то вони більш схильні виявляти нерішучість у спілкуванні з незнайомими людьми, небажання бути відкритими і, навіть, недовіру до інших. У них відсутнє бажання бути лідером, поступливим, уникати невдач і конфліктів. Вони більш схильні виявляти байдужість до матеріально-

го добробуту, характеризуються низькою пізнавальною активністю, часто демонструють стереотипність мислення. У сімейних стосунках студенти з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності більш схильні прагнути до збереження консервативних традицій, норм і правил сімейного життя. Крім того, студенти з низьким рівнем сформованості етнічної ідентичності більш схильні до досягнення успіхів у громадській діяльності шляхом мінімізації власних зусиль та отримання практичної вигоди від своєї суспільно-політичної діяльності.

### Література

- Берберян А. С., Тучина О. Р. Этнос и этничность в современном научном дискурсе. *Научные труды КубГТУ*. 2014. № 3. С. 155–167.
- Галичанська А. В. Родинна традиція як умова запобігання міжпоколінних конфліктів у підлітків в сім'ї: автореф. ... канд. психол. н. Київ, 2011. 19 с.
- Глинянюк Н. В. Психолого-педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Glinaniyk.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf).
- Данилюк І. В. Маргарет Мід як фундатор наукового напрямку «Культура і особистість». *Психологія і особистість*. 2013. № 2. С. 29–42.
- Джемс У. Психологія. Москва : Педагогіка, 1991. 368 с.
- Иванова Н. Л. Социальная идентичность в разных социально-культурных условиях. *Вопросы психологии*. Москва, 2004. № 4. С. 65–75.
- Підлужна О. П. Система цінностей як основа формування культури споживання. *Наукові записки. Соціологічні науки*. 2009. Т. 96. С. 73–77.
- Почебут Л. Г., Мейжис И. А. Социальная психология: учебн. пособ. Санкт-Петербург : «Питер», 2010. 672 с.
- Рагозина Т. Э. Культура: исторические судьбы и понятия. *Філософія культури: Мова. Раціональність. Освіта*. Матеріали Другої Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 квітня 2012 р.) / За наук. ред. к. філос. н. П. Г. Давидова. Донецьк : ДонІЗТ, 2012. С. 20–23.
- Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник. Москва : Аспект-Пресс, 2009. 368 с.
- Татарко А. Н. Сравнительный анализ структуры ценностей и характеристик этнической идентичности в традиционных и современных культурах. *Психологический журнал*. 2006. № 4. Т. 27. С. 67–76.

- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. 2-е изд. Москва : Прогресс, 2006. 352 с.
- Ядов В. А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://ntk.kubstu.ru/file/77>.
- Diener, E., & Suh, E. (Eds.) (2000). Culture and subjective well-being. London. P. 185–218.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2 (1), 7–28.
- Taylor, D. (2002). The quest for identity. From minority groups to generation. Xers. Praeger.

## References

- Berberjan, A. S., & Tuchina, O. R. (2014). Jetnos i jetnichnost' v sovremenom nauchnom diskurse [Ethnos and ethnicity in modern scientific view]. *Nauchnye trudy KubGTU – Research papers of Kuban STU*, 3, 155–167 [in Russian].
- Galychanska, A. V. (2011). Rodynna tradytsiia yak umova zapobihannia mizhpokolinnnykh konfliktiv u pidlitkiv v simi [Family tradition as a condition for preventing generational conflicts in adolescents in the family]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Glynianiuk, N. V. (2010). *Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia tsinnisnykh oriantatsii suchasnoi studentskoi molodi [Psychological and pedagogical conditions for formation of value orientations of students]* Retrieved from [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Glinaniyk.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Glinaniyk.pdf) [in Ukrainian].
- Danyiuk, I. V. (2013). Margaret Mid yak fundator naukovoho napriamu «Kultura i osobystist» [Margaret Mid as a founder of scientific direction «Culture and Personality»]. *Psykholohiia i osobystist – Psychology and personality*, 2, 29–42 [in Ukrainian].
- Dzhems, U. (1991). *Psychologia [Psychology]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
- Ivanova, N. L. (2004). Social'naja identichnost' v raznyh social'no-kul'turnykh uslovijah [Social identity in different social and cultural conditions]. *Voprosy psihologii – Questions on Psychology*, 4, 65–75 [in Russian].
- Pidluzhna, O. P. (2009). Systema tsinnosteï yak osnova formuvannia kultury spozhyvannia [System of values as a basis for formation of consumer culture]. *Naukovi zapysky. Sotsiologichni nauky – Scientific Notes. Sociological Science*, 96, 73–77 [in Ukrainian].
- Pochebut, L. G. & Mejzhis, I. A. (2010). *Social'naja psihologija [Social psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].

- Ragozina, T. E. (2012). Kul'tura: istoricheskie sud'by i ponjatija [Culture: historical fate and concept]. P. G. Davidov (Eds.). *Materialy Druhoi Vseukrainskoi naukovopraktychnoi konferentsii «Filosofiiia kultury: Mova. Ratsionalnist. Osvita» – Proceedings from the second all-Ukrainian scientific and practical conference.* (pp. 20–23). Doneck : DonIZT [in Russian].
- Stefanenko, T. G. (2004). *Jetnopsihologija [Ethnopsychology]*. Moskva : Aspekt-Press [in Russian].
- Tatarko, A. N. (2006). Sravnitel'nyj analiz struktury cennostej i harakteristik jetnicheskoj identichnosti v tradicionnyh i sovremennyh kul'turah [Comparative analysis of value structure and ethnic identity characteristics in traditional and modern cultures]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 27, 4, 67–76 [in Russian].
- Jerikson, Je. (2006). *Identichnost': junost' i krizis [Identity: adulthood and crisis]*. A. V. Tolstyh (Ed. & Trans.). Moskva : Flinta [in Russian].
- Jadov, V. A. (2014). *Social'nye i social'no-psihologicheskie mehanizmy formirovanija identichnosti [Social and sociopsychological mechanisms of identity formation]*. Retrieved from <http://ntk.kubstu.ru/file/77> [in Russian].
- Diener, E., & Suh, E. (Eds.) (2000). *Culture and subjective well-being*. London. P. 185–218.
- Marcia, J. E. (2002). Identity and Psychosocial Development in Adulthood. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2 (1), 7–28.
- Taylor, D. (2002). *The quest for identity. From minority groups to generation*. Xers. Praeger.

**Рибак Оксана. Емпіричне дослідження взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та етнічної ідентичності студентської молоді**

## **АНОТАЦІЯ**

У статті проаналізовано особливості взаємозв'язку ціннісних орієнтацій і сформованості етнічної ідентичності студентської молоді. Для визначення ціннісних орієнтацій студентства використано методики вітчизняних і зарубіжних авторів, зокрема тест культурно-ціннісних орієнтацій Л. Г. Почебут, морфологічний тест життєвих цінностей В. Ф. Сопова і Л. В. Карпушиної, тест сенсожиттєвих орієнтацій Дж. Крамбо і Л. Махолика (адаптація Д. О. Леонтьєва), а для визначення етнічної ідентичності студентської молоді застосовувались шкала експрес-оцінки почуттів, пов'язаних з етнічною приналежністю, Н. М. Лебедевої, шкала експрес-оцінки вираженості етнічної іден-

тичності Н. М. Лебедевої, методика вираженості етнічної ідентичності Дж. Фінні. У дослідженні, що тривало упродовж 2015–2018 років, узяли участь 476 студентів. Проаналізовано виявлені ціннісні орієнтації студентів і рівень їх етнічної ідентичності. Описано статистично значущі відмінності у студентів із різним рівнем сформованості етнічної ідентичності за такими показниками шкал, як традиційна культура та сучасна культура. Доведено, що студенти більш орієнтовані на теперішнє, на сучасні події. Їхні цінності зосереджені на людині, її правах, покликанні, розвитку її здібностей, самореалізації та самоактуалізації. Показано, що студентська молодь схильна визнавати право суспільства регулювати поведінку людини, спираючись на мораль, етичні норми і правила, а також приймати індивідуальні рішення у процесі погодження взаємних потреб, інтересів і планів на майбутнє з групою, сім'єю, робочим колективом. Крім того, частина досліджуваних студентів схильні цікавитись екологічними питаннями, гармонією з природою, її збереженням. З'ясовано, що студенти, які надають більшого чи меншого значення різним сферам життя, мають відмінний рівень етнічної ідентичності. Доведено наявність взаємозв'язку ціннісних орієнтацій і рівня етнічної ідентичності. Зроблено висновок про те, що студенти з певними ціннісними орієнтаціями різняться за рівнем етнічної ідентичності.

**Ключові слова:** цінності, ціннісні орієнтації, цілі, етнічна ідентичність, рівень етнічної ідентичності, традиційна культура, сучасна культура.

**Рыбак Оксана. Эмпирическое исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и этнической идентичности студенческой молодежи**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье проанализированы особенности взаимосвязи ценностных ориентаций и сформированности этнической идентичности студенческой молодежи. Для определения ценностных ориентаций студенчества был использован комплекс методик отечественных и зарубежных авторов, в частности, тест культурно-ценностных ориентаций Л. Г. Почебут, морфологический тест жизненных ценностей В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушиной, тест смысловых ориентаций Дж. Крамбо и Л. Махолика (адаптация Д. А. Леонтьева), а также для определения этнической идентичности студенческой молодежи применялись шкалы экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью,



*Н. М. Лебедевой, шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности Н. М. Лебедевой, методика выраженности этнической идентичности Дж. Финни.*

*В исследовании, которое продолжалось в течение 2015–2018 годов, приняли участие 476 студентов. Проанализированы выявленные ценностные ориентации студентов и уровень их этнической идентичности. Описаны статистически значимые различия у студентов с разным уровнем сформированности этнической идентичности по таким показателям шкал, как традиционная культура и современная культура. Доказано, что студенты больше ориентированы на настоящее, на современные события. Их ценности сосредоточены на человеке, его правах, призвании, развитии его способностей, самореализации и самоактуализации. Показано, что студенческая молодежь склонна признавать право общества регулировать поведение человека, опираясь на мораль, этические нормы и правила, а также принимать индивидуальные решения в процессе согласования взаимных потребностей, интересов и планов на будущее с группой, семьей, рабочим коллективом. Кроме того, часть испытуемых студентов склонны интересоваться экологическими вопросами, гармонией с природой, ее сохранением. Выяснено, что студенты, которые придают большее или меньшее значение различным сферам жизни, имеют разный уровень этнической идентичности. Доказано наличие взаимосвязи ценностных ориентаций и уровня этнической идентичности. Сделан вывод о том, что студенты с определенными ценностными ориентациями различаются по уровню этнической идентичности.*

**Ключевые слова:** *ценности, ценностные ориентации, цели, этническая идентичность, уровень этнической идентичности, традиционная культура, современная культура.*

## Personal Correlates of Creativity of Teenagers

### Особистісні кореляти креативності у підлітковому віці

**Iryna Rudzevych**  
Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Ірина Рудзевич**  
кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: *Rudzevich\_1@i.ua*  
orcid.org/0000-0001-8694-7390  
Researcher ID: G-2049-2019

*Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine  
61, Ohienka street,  
Kamianets-Podilskyi,  
Khmelnytskyi region, 32300*

*Кам'янець-Подільський  
національний університет  
імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський,  
Україна  
вул. Огієнка, 61,  
м. Кам'янець-Подільський,  
Хмельницька обл., 32300*

**Alla Yatsiuryk**  
Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Алла Яцюрик**  
кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: *yatsiuryk.a@gmail.com*  
orcid.org/0000-0003-3933-8503  
Researcher ID: F-3174-2019

*International University of  
Economics and Humanities  
named after Academician Stepan  
Demianchuk, Rivne, Ukraine  
4, Stepana Demianchuka str.,  
Rivne, Ukraine, 33000*

*Міжнародний економіко-  
гуманітарний університет  
імені академіка Степана  
Дем'янчука, м. Рівне, Україна  
вул. Степана Дем'янчука, 4,  
м. Рівне, Україна, 33000*

*Original manuscript received March 02, 2019*

*Revised manuscript accepted March 30, 2019*

The author's contribution: I. Rudzevych – 50%, A. Yatsiuryk – 50%.  
Авторський внесок: І. Рудзевич – 50%, А. Яцюрик – 50%.

## **ABSTRACT**

*The article deals with the concept of «creativity» in scientific conceptions and theories. The content of approaches according to the definition of the essence of creativity was outlined. The psychological mechanisms related to the activity of teenagers with poetry were singled out.*

*Based on the results of our research, in this article the personal correlates of creativity of teenagers were singled out. The first group of correlates includes: integrity, synthetism, freshness, independence of perception, orientation in solving a problem or a task; high sensitivity to sub-sensory stimuli, the ability to perceive inaccuracies, deviations, unusualness and uniqueness of the characteristics of the object; the ability to notice the main things, see what was not even potentially discovered; the ability to be exempted from a fixed setting in the process of perception.*

*The second group of correlates contains: erudition due to the orientation of interests, and a high level of «forgetfulness» according to «ordinary» perception of live facts; the ability to easily capture the main things and quickly forget the secondary ones, the ability to create associations, a remarkable memorization of multi-valued ideas, subtexts; special emotions of the person, brightness and vividness of his/her imagination, unusual perception of objects, a high degree of fantasy and imagery (if the person is elder there is a shift of figurative creativity in abstract, scientific areas); speed, flexibility, originality of thinking, its divergence; intuition, fiction, foresight; fantasy, skepticism, criticality, a high degree of thinking activity (for the realization of creativity we need intellectual initiative, but creativity itself is not absolutely necessary for carrying out intellectual activity with simple objects); a high emotional excitement, joy, passion, presence of different emotions, desire for dominance, risk, attraction to independence, violation of order, removal of feelings of fear, frustration.*

*The third group of correlates includes personal characteristics of creativity: deviation from patterns in behavior, originality, initiative, persistence, dedication, extraordinary vigor, ingenuity, directness of judgments, honesty, spontaneity, agility, independence, liability, inner maturity, criticality, skepticism,*

*courage, confidence in uncertainty and chaos, the ability to allegory, metaphorical, ambiguity, emphasizing the significance of oneself, high self-esteem, pride; motivational peculiarities of creativity: the desire to participate in the process of creativity, to get acquainted with the facts and new information, to provide discoveries, to the establishment of regularities, to generalizations, to spiritual growth, to cooperation, to self-expression and self-affirmation, the enthusiasm for the content of cognitive activity, the ability to analyze and synthesize, the desire to remain alone sometimes, "to deepen on one's own thoughts, the desire to develop aesthetic feelings.*

**Key words:** *creativity, personal correlates of creativity, integrity, synthesis, freshness, independence of perception, erudition, speed, flexibility, originality of thinking, its divergence; intuition, fiction, foresight; fantasy, skepticism, criticality.*

## Вступ

Сучасна ситуація життєдіяльності людини є такою, що змушує її швидко змінюватися, самовдосконалюватися для адаптації в оновленому, демократичному суспільстві. Креативність дає змогу людині самоактуалізуватися та не боятися нового, швидко адаптуватися до змінних умов і вимог оточуючого світу. Здатність до успішного виконання творчої діяльності створює найпозитивніші передумови для розвитку особистості загалом, сприяє її саморозкриттю, самореалізації, самодостатності, толерантності й гармонійності. Тому зовсім не випадково в психологічних дослідженнях важливе місце займають розробки, спрямовані на розвиток креативних рис особистості, що дозволяють індивідам самореалізовуватися та самовдосконалюватися в епоху трансформації суспільства, бути суб'єктами, здатними самостійно і творчо мислити, знаходити нестандартні й оригінальні шляхи розв'язання проблем тощо.

Якщо креативність розглядається як перетворення і розширення концептуальних просторів мислення та діяльності суб'єкта (за термінологією Г. П. Щедровицького – «простору мислєдіяльності») (Щедровицький, 1974), то творчість сприймається як виникнення нових можливостей для культури.

Хоча у визначеннях і творчості, і креативності включена оцінка дещо інноваційного, тобто вже створеного, та того, що ще має бути винайдене, але у творчості, передусім, ураховується оцінка з боку іншого, а в плані аналізу креативності – щонайменше, самооцінка особистості. Проте в психологічних концепціях під час розгляду креативності індивіда часто нівелюється суб'єктивна оцінка нового результату, хоча, при цьому, увага особистості фокусується саме на процесі виникнення нового.

Якщо для творчої діяльності винятково важливими є процеси перетворення чогось нового, нестандартного, унікального в певну форму закінченого, готового для трансляції, еталонного, канонізованого, то з метою визнання якогось паттерну креативним він повинен бути зафіксований у культурі, знайти своє втілення в текстах культури, адже лише у такий спосіб він може стати реальністю для культури. Отже, незважаючи на схожість вищерозглянутих феноменів, вони вміщують суттєві відмінності, що дає підстави досить чітко розмежовувати ці поняття. Тому проблема, яка окреслюється в нашій статті, є вельми актуальною

**Мета статті** – проаналізувати поняття «творчість» і «креативність» із психологічної точки зору та, з огляду на особливості діяльності підлітків із поетичними творами, виокремити психологічні механізми такої діяльності.

### **Завдання статті**

1. Проаналізувати поняття «творчість» у наукових концепціях і теоріях.
2. Окреслити зміст підходів щодо визначення сутності творчості.
3. Виокремити психологічні механізми, що стосуються діяльності підлітків із поетичними творами.
4. Виокремити та схарактеризувати особистісні кореляти креативності у підлітковому віці.

## Методи дослідження

У роботі використовувалися такі *методи*: теоретичний аналіз, узагальнення та систематизація робіт вітчизняних і зарубіжних авторів із проблеми розвитку креативності особистості.

## Результати та дискусії

На думку Л. Г. Жабицької (Жабицька, 1971), поняття «творчість» є більш загальним, адже воно вміщує в себе, у тому числі, й креативність. Творчість відображає, крім суб'єктивних моментів, ще й процес узгодження новизни, інновації породжуваної суб'єктом діяльності з існуючим (так званим стереотипним) соціокультурним контекстом.

Безперечно, наукові тлумачення, у яких творчість розглядається як процес, що передбачає створення нових можливостей для науки, техніки, культури тощо, мають свій сенс із філософської, наукової, соціально-економічної й інших точок зору. Але стосовно психологічного визначення творчості ми орієнтуватимемося на думку В. О. Моляко (Моляко, 2007), який розглядає творчість як процес, що переживається як дещо нове суб'єктивно. Якщо ж із філософської, соціально-економічної, з точки зору точних наук має сенс, зазначає вчений, «вважати творчістю тільки те, що пов'язане зі створенням ніколи раніше не бувшого нового продукту», то з позицій психології «важливо саме те, що мова може йти про створення чогось нового для даного суб'єкта, про суб'єктивну новизну... В цьому розумінні ми можемо говорити про творчість людини, яка виявляється в її ігровій, навчальній, трудовій діяльностях».

К. Роджерс (Роджерс, 1990) також розуміє під творчим процесом створення (за допомогою певної дії) нового продукту. Суб'єкт орієнтується, з одного боку, на унікальність індивіда, а з іншого – на зумовлене оточуючим простором, подіями, людьми й обставинами суспільне життя. Загалом, зарубіжні вчені виокремлюють дві групи підходів до визначення сутності творчості: підходи, зорієнтовані на

пошук нових для людини джерел, смислів тощо; підходи, зорієнтовані на процес творчої діяльності.

До першої групи можемо віднести:

1. *Психоаналітичний підхід*. Прихильники цього підходу стверджують, що творчість є результатом внутрішньоособистісних конфліктів. Творчий процес за своєю суттю являє собою екстерналізацію продуктів уяви за допомогою взаємодії як «примітивних», так і більш «досконалих» типів мислення. У межах цього підходу слід виокремити психоаналітичну теорію Л. С. Кубі (Кубі, 1958). Учений вважає, що творчість складається з фази натхнення і фази доопрацювання; вчений припускає, що для творчості характерна тимчасова відмова від логічного, раціонального мислення. Лише у другій фазі має місце «сувора логічна оцінка ідей». Також Л. С. Кубі (Кубі, 1958) вважає сферу «передсвідомого» основним джерелом творчої думки. При цьому вчений заперечує тим психоаналітикам, які вірили, що невроз є суттєвим елементом творчості; отже, науковець емпіричним шляхом доводить, що страх, почуття провини й інші невротичні прояви особистості суттєво гальмують творчість.

2. *Гуманістичний підхід*. Його представники вважають, що творчість виникає, коли в індивіда відсутні внутрішньоособистісні конфлікти. Тобто, творчий процес виявляється реалізацією природного творчого потенціалу, але лише за умови усунення людиною власне внутрішніх бар'єрів і зовнішніх перешкод.

Як показують дослідження вчених, що належать до гуманістичної психології (А. Маслоу, 1994; Р. Мей, 1975; К. Роджерс, 1990), потреба в самовираженні є базовою потребою людини.

3. *Психометричний підхід*, представники якого допускають, що природний творчий потенціал індивіда визначений генетично і може вимірюватися стандартними тестами. Творчий процес являє собою взаємодію двох протилежних типів мислення: дивергентного і конвергентно-

го. У межах цього підходу найвідомішою є теорія Дж. Гілфорда (Гілфорд, 1967).

До другої групи підходів ми відносимо: перцептивний підхід, асоціативний підхід, гештальт-підхід, покроковий підхід, інтегрований підхід, змішаний підхід тощо.

Із так званих «*перцептивних теорій*», що належать до цього підходу, можна виокремити теорію Г. Роуз (Роуз, 1992), яка вважає, що мотивація до творчості виникає з огляду на потребу людини приймати участь у спілкуванні із зовнішнім світом. Творчість є результатом «перцептивної відкритості», яка дає змогу сприймати об'єкт із різних сторін, у різних його світобаченнях і перспективах. Останнє дає підстави Г. Роуз (Роуз, 1992) говорити про креативність особистості. У пізніших дослідженнях, у яких безпосередньо вивчалися креативні процеси особистості (Баррон, 1969; Меднік, 1969), креативність залишається однією зі складових частин інтелектуальної обдарованості.

Представники *асоціативного підходу* вважають, що творчість людини є результатом її здатності знаходити віддалені асоціації в процесі пошуку розв'язання проблеми. За теорією С. Медніка (Меднік, 1969), чим більшою мірою віддалені асоціації, що виникають у людини, тим вищим є рівень її творчих можливостей.

*Гештальт-підхід* виходить із того, що творче мислення – це і не логічні, покрокові дії, і не розрізнені асоціації, а лише визначене реструктурування цілісної ситуації. У межах цього підходу найвідомішою є теорія М. Вертгеймера (Вертгеймер, 1987), головна думка якої полягає в тому, що «продуктивне мислення вимагає переструктурування проблеми».

Слід звернути окрему увагу на підхід, який орієнтується на уявлення людини про поетапне формування пізнавальних функцій (він отримав назву «*покрокового підходу*»). Зокрема, представник цього підходу Е. К. Стаквезе (Стаквезе, 1976) звернув увагу на схожість між етапами



розвитку розумових здібностей і творчими здобутками особистості.

На особливу увагу заслуговує *інтегрований підхід*, у межах якого французький математик Ж. Адамар (Адамар, 1970) виокремив чотири етапи в творчому акті: підготовку, інкубацію, осяяння і перевірку прийнятого рішення. Періоди інкубації та осяяння – підсвідомі, на їх рівні відбуваються різноманітні поєднання ідей, здебільшого випадковим чином. Учений підкреслює, що навіть останній етап – перевірка прийнятого рішення – здійснюється на підсвідомому рівні психіки, адже «підсвідомий розум відбирає найкорисніші та ціннісні засади, орієнтуючись, передусім, на критерій краси».

У межах інтегрованого підходу до так званих змішаних теорій відноситься теорія Х. Грубера (Грубер, 1988), який вважає, що творче звершення – результат свідомої цілеспрямованої дії, а підсвідомі процеси ніяким чином не відіграють вирішальної ролі. Сам процес відкриття не зводиться до становлення однієї-єдиної асоціації (як вважає, зокрема, С. Меднік (Меднік, 1969)), він є значно тривалішим і поступовим.

Вивчаючи особистісні особливості креативів, П. Вайнцвайг (Вайнцвайг, 1990) досліджував процеси творчого пошуку студентів. Учений визначає такі якості креативної особистості: самоконтроль, співчуття, гармонія, ідеалізм, стресостійкість, спостережливість, оптимізм тощо. Отже, П. Вайнцвайг (Вайнцвайг, 1990) визначає креативність загалом як «найвищу з людських функцій, що ґрунтується на свободі волі й уяви... Креативність ніби «вивільняє» особистість від жалю і незробленого в минулому. Люди народжені для творчості, і це – їх багатство, право й основа долі. Креативність – це відродження, вічне джерело молодості; вона надає свіжості, оригінальності та значущості всьому, чим ми займаємося, про що думаємо і що відчуваємо... До самих звичайних, буденних справ ми можемо поставитися з душею, творчо, і це принесе нам радість і задоволення...

Кожним творчим виявом ми розвиваємо Силу Особистості, для якої доступними є креативні механізми створення нового».

Спираючись на аналіз наукової літератури щодо особливостей сприйняття та розуміння школярами поезії (Михальчук & Івашкевич, 2012; Михальчук & Івашкевич, 2013), а також, ураховуючи концепції Л. А. Онуфрієвої (Онуфрієва, 2014), Н. О. Михальчук (Михальчук, 2007) щодо творчої діяльності як взаємодії, що призводить до розвитку; І. В. Ващенко та Л. А. Онуфрієвої (Ващенко & Онуфрієва, 2018), що «особистість завжди потенційно є активною і вирішує, які характеристики й об'єктивні умови ситуації зробити власними ресурсами. Застосування цілісного підходу до розуміння психологічної природи копінг-стратегій передбачає врахування передумов їх формування: вплив особистості та специфіки ситуації, яку особистість суб'єктивно сприймає і у якій відбувається її емоційно напружена діяльність, і в процесі якої відбуваються зміни особистості» (Ващенко & Онуфрієва, 2018), нами виокремлено дві групи психологічних механізмів, що стосуються діяльності підлітків із поетичними творами (Яцюрик, 2014).

**І група. Механізми взаємодії з творами мистецтва.** До цієї групи належать:

**1.1. Механізм креативної рефлексії.** Процес креативної рефлексії мистецьких творів характеризується виходом за межі знань, які з самого початку має учень. Креативна рефлексія спонукає особистість до відмови від стереотипних способів мислення, до конструювання нових знань, які відображають не лише експліцитний та імпліцитний зміст твору мистецтва, що сприймається (у візуальному, слуховому й інших планах), а й життєвий досвід учня. Згадані нові знання можуть знайти вихід у створенні авторського продукту, який може бути пред'явлений іншим людям.

**1.2. Механізм імпресії** передбачає первинне усвідомлення твору мистецтва, здатність особистості сприймати

образ загалом, розуміти як експліцитні, так й імпліцитні зв'язки його складових. Розшифрувати смисл означає за буквральним значенням слів побачити все багатство можливих сенсів. Механізм імпресії допомагає індивіду рухатися від явного смислу до смислу імпліцитного, знайти завдяки цьому глибокий задум автора поетичного твору.

**1.3. Механізм ретенції** – здатність створювати новий об'єкт за допомогою синтетичних єдностей, коли на рівні свідомості утримуються певні елементи, і людина зберігає актуальність перших, поки аналізуються другі. Цей механізм дає змогу подолати культурну віддаленість, дистанцію, яка відокремлює читача від поетичного тексту. Читач має ніби поставити текст на один рівень із собою, включити смисл цього тексту в своє власне розуміння.

**1.4. Механізм протенції** – зберігання в пам'яті сприйнятих образів та очікування сприймання інших. Під час інтерпретації поетичного твору сконструйований читачем світ текстових подій, вступаючи у взаємодію з внутрішнім світом читача, змінює його. Інтерпретація сприяє створенню нової життєвої позиції читача, формуванню його саморозуміння.

**1.5. Механізм актуалізації** – оригінальне уявлення певного об'єкта у візуальному, слуховому тощо планах і вербальна чи невербальна його презентація в іншому образі, в тому числі – у формі авторського поетичного повідомлення.

**II група. Механізми взаємодії з поетичними творами.** Ці механізми є специфічними для поезії, а ступінь володіння ними залежить від культури роботи учня з поетичною формою. До цієї групи ми відносимо:

**2.1. Механізм силабічної симетрії**, який актуалізує здатність людини сприймати єдність поетичних строф (силабічні метри, вертикальне римування, ізосилабізм тощо) як естетичну цінність.

**2.2. Механізм звукового асоціювання** – базується на аналізі звукових асоціацій, їх типів тощо, розумінні рими

та, на основі цього, – усвідомленні смислу поетичного твору.

Цей механізм безпосередньо пов'язаний із розумінням екзотичних рим, естетична цінність яких пов'язана з: 1) непередбачуваністю складових їх звукових послідовностей; 2) рідкістю або низькочастотністю хоча б одного зі слів, що римуються; 3) формальною або смисловою різнорідністю, або навіть несумісністю рифмантів.

Так, механізм звукового асоціювання допомагає зрозуміти смисл екзотичних рим таких типів:

1. Рідкісні слова з рідкісними, нехарактерними для певної мови кінцівками:

Я сливочного не имею, фисташковое всё распродал...

Ах, граждане, да неужели вы требуете крем-брюле?

Пора популяризировать изыски, утончиться вкусам народа,

На улицу специй кухонь, огимнив эксцесс в *вирелэ!*

*И. Северянин. Мороженое из сирени!*

2. Рідкісні, низькочастотні, а тому не завжди і не для всіх зрозумілі слова зі звичайними, високочастотними кінцівками:

Из золотонных чаш заложник скорби

Лил чёрный яд. А ныне черплет *чары*

Медвяных солнц кристаллом *ясногранным*.

Садился гордый на треножник скорби

В литом венце... Но царственной *тиары*

Венок заветный на челе *избранном!*

*В. Иванов*

Ще Арістотель помітив, що так звані глоси (з грец. – «архаїзм», «діалектизм») – рідкісні, малозрозумілі слова – роблять мову, з одного боку, менш ясною, а з іншого – більш незвичайною, оригінальною та «благородною» [16].

В живые чаши этих *роз*,

Как в ароматные *слезницы*,

И на закате дня, и с выходом *денницы*,

Заря хоронит тайну *слёз*.

*В. Бенедиктов*

До цього ж типу відносимо також індивідуально-авторські неологізми, неологічні або рідкісні, узуально мертві словоформи зі звичайними, високочастотними кінцівками: *любовей-Вове* (В. В. Маяковський).

3. Звичайні, високочастотні слова з рідкісними, несподіваними кінцівками:

Небосвод – цельным основан.

Океан – скопище *брызг*?!

Без примет. Верно – особый –

Весь. Любовь – связь, а не *сыск*.

*М. Цветаева*

Рими, в основі яких лежать або глоси, або унікальні словесні кінцівки, або глоси з унікальними кінцівками, визначаються як екзотичні.

4. Слова, віддалені одне від одного за такими двома параметрами:

4.1. Семантично або тематично:

...Дальше!.. Вопли толп; радио с *небоскрёба*...

Дальше!.. Жизнь воль; Марс в союз; враг с планет. –

И... Вновь у башни троянской (*из гроба!*)

Старцев спор, выдать Елену иль нет.

*В. Брюсов*

4.2. Формально, зокрема:

4.2.1. Різномовні, що створюють іронічний ефект:

На тонях вод, закованных в гранит,

Он создан был безумным *Демургом*.

Вон конь его и змей между копыт:

Конь змею – «сгинь!», а змей в ответ: «*resurgam*».

*М. Волошин. Петербург*

4.2.2. Граматично різномовні. Граматично контрастні рими мають, на відміну від однорідних, ефект новизни, який відсутній, якщо для римування використовуються «слова однієї частини мови»:

Когда на площадях и в тишине *келейной*

Мы сходим медленно с ума,

Холодного и чистого *рейнвейна*

Предложит нам жестокая зима.

*О. Мандельштам*

4.2.3. Різномірні номінативні одиниці, що зустрічаються у випадку римування слова з «поєднанням двох або більше слів» у так званих музичних або складових римах:

Господа поэты, неужели не наскучили

пажи, дворцы, любовь, сирени *куст вам?*

Если такие, как вы, творцы –

мне плевать на всякое *искусство*.

*В. Маяковский*

Складова рима обов'язково дає яскравий ефект новизни, несподіваності та навіть обманутого очікування. Зазвичай, її складовими типами є: а) жіноча: *почты – то, что* (Б. Пастернак); б) дактилічна: *та ли я – талия* (Д. Мінаєв), в) *окно ли я – магнолия* (В. В. Маяковський). Набагато рідше зустрічаємо гіпердактилічну мозаїчну риму: *вымытые – вы, мы, ты, я* (Г. А. Шенгелі).

Вырываясь с моря, из-за *почты*,

Ветер прёт на ощупь, как слепой,

К повороту, несмотря на *то, что*

Тотчас же сшибается с толпой.

*Б. Пастернак. Лейтенант Шмидт*

**2.3. Механізм ритмічної амбівалентності.** Цей механізм створює варіативність акцентної інтерпретації, що зосереджує увагу читача на глибинному авторському смислі, адже ритмічна амбівалентність мовлення закладена в таких особливостях лексики: 1) у можливості появи побічних наголосів – *красота* (анапест) і *красота* (амфімакр); 2) у варіативності: а) лексичного наголосу – *девица* (дактиль) і *девица* (амфібрахій), *манит* (ямб) і *манит* (хорей), *наголо* (дактиль) і *наголо* (анапест); б) побічних наголосів – *горизонтальный* (ямб) і *горизонтальный* (хоридактиль). Ритмічна інтерпретація віршованої мови відбувається з урахуванням цих самих особливостей. Останні слід урахувати у процесі аналізу вірша, адже в більшості випадків

поетичний текст створює можливості як для ритмічних різночитань, так і смислових, тоді як ритмічна амбівалентність акцентує увагу читача на повному, авторському смислі, що унеможлиблює різноманітність інтерпретацій.

**2.4. Механізм семантичного вираження** має на увазі отримання номінативною одиницею або семантичною структурою певних конотацій під впливом типових умов її вживання в поетичному мовленні та формальних зв'язків між лексичними одиницями.

Зокрема, метричні конотації ритму (від англ. *metrical connotations*) впливають не лише на смисл, але й на стиль; у цьому випадку можна, мабуть, говорити про стилістичне зараження метра або розміру. У віршовому трактаті Горация «Послание к Писонам об искусстве поэзии» («*De arte poetica*») читаємо:

Если описанный ритм соблюдать соответственно стилю  
Я не могу, не учён, почему же мне зваться поэтом?

*Перевод А. В. Артюшкова*

Ямб традиційно використовується в сатирі й комедії. У техніці вільного ямба написані драма «Маскарад» М. Ю. Лермонтова, сатирична комедія «Горе от ума» О. С. Грибоедова:

*Лица (одна)*

Ушёл. Ах! от господ подалей; [9 складів]

У них беды себе на всякий час готовь, [12 складів]

Минуй нас пуще всех печалей [9 складів]

И барский гнев, и барская любовь. [10 складів]

Стилістична історія зазначеного метра сягає грецької Античності, зокрема поезії Архілога, який вважається засновником не лише ямбічної сатири, але і ямбічної поезії загалом: «Архілог надав ямбічному ритму досить розвиненої форми, що висунула на перший план його скептичний зміст, який, на відміну від сатирично-героїчних трохеїв, уміщує досить різкі, чітко виражені елементи. Звідси пішов звичай характеризувати ямбічний ритм як «лайливий». Марій Вікторін пише: «І Архілог лютує цим метром

проти Лікамба (не дотримався обіцянки видати за нього свою дочку Необулу і запропонував взамін неї старшу, дуже некрасиву сестру)». «Лють» Архілога була відома ще з давнини. Горацій каже, що «лють озброїла Архілога власним ямбом». Із численних епіграм «Палатинської антології» можна навести такий приклад: «Це – могила Архілога, муза якого, що пестить, призвела до біснуючих ямбів». Аполлінарій Сідоній також говорить про «дикі ямби» Архілога. Ямб – узагалі ритм особистої інвективи. Горацій називає ямби «сповненими звинувачення», Катулл – «сворими», а Аполлінарій Сідоній – «неприборканими».

Наведемо приклади в'їдливих ямбів Архілога, що згадуються О. Ф. Лосєвим:

Что в голову забрал ты, батюшка Ликамб?  
Кто разума лишил тебя?  
Умён ты был когда-то. Нынче ж в городе  
Ты служишь всем посмешищем.

Переказ свідчить, що епіграми Архілога, отрута яких поєднує «жовч собаки і жало бджоли», довели і самого Лікамба, і його дочок до самогубства. Архілог же першим застосував ямб у байках:

Есть вот какая басенка:  
Вошли однажды меж собой в содружество  
Лисица и Орёл...

Асоціативне навантаження вміщують також і строфічні схеми. Так, онегінська строфа щільно пов'язана з розповіддю; у формі сонета, який «завжди серйозний і ніколи не пишеться для забави», «виражаються думки і почуття загальнолюдського значення».

На думку П. Стока (Сток, 1994), «у звучанні кожного розміру є щось, що від природи має те чи інше змістове забарвлення, тобто між метром і змістом є органічний зв'язок». У іншій своїй роботі, констатуючи, що «між формою вірша і темою (або настроєм) є якийсь органічний зв'язок», учений уточнює: «Насправді зв'язок між формою і темою дійсно є, але цей зв'язок – не органічний, а історичний»,



тобто виникає внаслідок асоціювання ритмічної структури з якимось певним текстом або групою текстів.

### Висновки

Виходячи з результатів нашого дослідження, нами було виокремлено особистісні кореляти креативності у підлітковому віці:

– цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, спрямованість на розв’язання проблеми або завдання; висока чутливість до субсенсорних подразників, здатність сприймати неточності, відхилення, незвичайність і унікальність властивостей об’єкта; здатність помічати головне, бачити те, що ще навіть потенційно не виявилось; вміння у процесі сприйняття звільнитися від фіксованого настановлення;

– неабияка ерудиція, зумовлена спрямованістю інтересів, і висока «забудькуватість» стосовно «звичайних» для життя фактів; здатність легко вловлювати головне і швидко забувати другорядне, здатність до створення асоціацій, неабияке запам’ятовування багатозначних ідей, підтекстів;

– особлива емоційність людини, яскравість і жвавість її уяви, незвичайність у сприйнятті об’єктів, високий ступінь фантастичності й образності (з віком спостерігається зрушення образної креативності в сферу абстрактної, наукової тощо);

– швидкість, гнучкість, оригінальність мислення, його дивергентність;

– інтуїція, вигадка, передбачення; фантазія, скептицизм, критичність, високий ступінь активності в мисленнєвій діяльності (для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціатива, але сама по собі креативність зовсім не обов’язкова для здійснення інтелектуальної діяльності з простими об’єктами);

– висока емоційна збудливість, радість, пристрасність, наявність стеничних емоцій, прагнення до доміну-

вання, ризику, тяжіння до незалежності, порушення порядку, зняття почуття страху, фрустрації;

– особистісні характеристики креативів: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, завзятість, самовідданість, неабияка енергійність, винахідливість, прямота суджень, чесність, безпосередність, спритність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, мужність, упевненість у невизначеності та хаосі, здатність до алегоричності, метафоричності, двозначності, наголошення на значущості свого «Я», висока самооцінка, гордість;

– мотиваційні особливості креативів: прагнення до участі в процесі творчості, до ознайомлення з фактами і новою інформацією, до відкриттів, до встановлення закономірностей, узагальнень, до духовного зростання, до співпраці, до самовираження і самоствердження, захопленість змістом пізнавальної діяльності, здатність до аналізу і синтезу, бажання іноді подовгу залишатися на самоті, «заглиблюватись у свої думки», прагнення до розвитку естетичних почуттів.

Найпродуктивнішими серед креативів виявляються більш активні суб'єкти, агресивні в захисті свого «Я», здатні до організаторства і співробітництва, які досить адекватно визначають цінність явищ, подій, швидко та правильно на них реагують, легко змінюють свою поведінку й експериментують, а також відмовляються від власних нерезультативних ідей, швидко орієнтуються в дійсності.

## Література

- Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Москва : Педагогика, 1970. 152 с.
- Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности. Москва : Прогресс, 1990. 187 с.
- Ващенко І. В., Онуфрієва Л. А. Концептуальні межі поняття копінг-стратегій особистості у психології. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені*

- Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 228–239. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.228–239.
- Вертгеймер М. Продуктивное мышление. Москва : Прогресс, 1987. 336 с.
- Жабицкая Л. Г. Воображение в восприятии художественной литературы. *Советская педагогика*. 1971. № 10. С. 81–88.
- Маслоу А. Самоактуализация личности и образования. Донецк, 1994. 452 с.
- Михальчук Н. О., Івашкевич Е. Е. Специфіка трансформації образу кентавра в однойменному романі Джона Апдайка. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: Зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне : РДГУ, 2012. С. 3–9.
- Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Текстуальна очевидність і оповідна структура роману «Нічні охоронці» Алана Мура та Дейва Гіббонса. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін: Зб. наук. праць «Наукові записки РДГУ»*. Рівне : РДГУ, 2013. С. 76–83.
- Михальчук Н. О. Роль механізму прогнозування в розумінні школярами літературних творів на уроках англійської мови. *Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка*. Київ : ГНОЗІС, 2007. Т. 9, вип. 3. С. 266–274.
- Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев : «Освита Украины», 2007. 388 с.
- Онуфрієва Л. А. Professional self-appraisal at the professional formation of future socioeconomic specialists' personality. *Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. Вип. 26. С. 456–467.
- Роджерс К. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 134–168.
- Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. Исследование рече-мыслительной деятельности. Алма-Ата, 1974. С. 19–28.
- Яцюрник А. О. Психологічні чинники розвитку креативності підлітків в діяльності з читання поетичних творів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2014. 305 с.
- Barron, F. (1969). Creative person and creative process. Holt : Rinehart and Winston. 212 p.

- Gruber, H. (1988). Inching our way up Mount Olympus: the evolving systems approach to creative thinking. In ed. R. Sternberg: *The nature of creativity*. Cambridge. 243 p.
- Guilford, J. P. (1967). *Measurement of creativity. Exploration in creativity*. New-York. P. 281–287.
- Kubie, L. S. (1958). *Neurotic distortion of the creative process*. University of Kansas Press. P. 34.
- May, R. (1975). *The courage to create*. New-York. P. 217–227.
- Mednich, S. A. (1969). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 2, 220–232.
- Rose, G. (1992). *The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form*. Madison : International University Press. 262 p.
- Starkweather, E. K. (1976). *Creativity research instruments designed for use with preschool children. Assessing creative growth: the 1-st test-book*. A. M. Biondi, S. J. Parties (Eds.). Buffalo, New-York : Creative Education Foundation. P. 79–90.
- Stokes, P. (1994). Creativity and psychopathology. *British Journal of Psychiatry*, 165, 555–556.

## References

- Adamar, Zh. (1970). *Issledovanie psihologii processa izobretenija v oblasti matematiki [Study of the psychology of the process of invention in the field of mathematics]*. Moskva : Pedagogika [in Russian].
- Weinzweig, P. (1990). *Desjat' zapovedej tvorcheskoj lichnosti [Ten Commandments of a Creative Person]*. Moskva : Progress [in Russian].
- Vashchenko, I. V., & Onufrieva, L. A. (2018). Kontseptualni mezhi poniatia kopinh-stratehii osobystosti u psykhologii [Conceptual boundaries of the concept of coping strategies of personality in psychology]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psikhologii: Zbirnyk naukovukh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 41, 228–239. Kamianets-Podilskyyi : Aksioma. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.228–239 [in Ukrainian].
- Wertheimer, M. (1987). *Produktivnoe myshlenie [Productive thinking]*. Moskva : Progress [in Russian].
- Zhabickaja, L. G. (1971). Voobrazhenie v vosprijatii hudozhestvennoj literatury [Imagination in the perception of fiction]. *Sovetskaja pedagogika – Soviet pedagogy*, 10, 81–88 [in Russian].

- Maslow, A. (1994). *Samoaktualizacija lichnosti i obrazovaniya [Self-actualization of a person and education]*. Donetsk [in Russian].
- Moljako, V. A. (2007). *Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) [Creative constructology (prolegomena)]*. Kiev : «Osvita Ukrainy» [in Russian].
- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. E. (2012). Spetsyfika transformatsii obrazu kentavra v odnoimennomu romani Dzhona Apdaika [The specificity of transformation of the image of the Centaur in the novel written by John Updike]. *Aktualni problemy filologii ta metodyky vykladannia humanitarnykh dystsyplin: Zb. nauk. prats «Naukovi zapysky RDHU» – Scientific notes of RSUH: Actual problems of philology and teaching methods of the humanities*. Rivne : RDHU, 3–9 [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, N. O., & Ivashkevych, E. Z. (2013). Tekstualna ochevydnist i opovidna struktura romanu «Nichni okhorontsi» Alana Mura ta Deiva Hibbonsa [The textual evidence and narrative structure of the novel «Watchmen» by Alan Moore and Dave Gibbons]. *Aktualni problemy filologii ta metodyky vykladannia humanitarnykh dystsyplin: Zb. nauk. prats «Naukovi zapysky RDHU» – Scientific notes of RSUH: Actual problems of philology and teaching methods of the humanities*. Rivne : RDHU, 76–83 [in Ukrainian].
- Mykhalchuk, N. O. (2007). Rol mekhanizmu prohozuvannia v rozuminni shkoliaramy literaturnykh tvoriv na urokakh anhliiskoi movy [The role of the mechanism of prediction in understanding fiction by students at the English lessons]. S. D. Maksymenko (Ed.). *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy «Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii» – Collection of research papers of G.S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine «Problems of general and pedagogical psychology»*, 9, 3, 266–274. Kyiv : HNOZIS [in Ukrainian].
- Onufrieva, L. A. (2014). Professional self-appraisal at the professional formation of future socioeconomic specialists' personality. S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii: Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of the Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine*, 26, 456–467. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].
- Rogers, C. (1990). Tvorchestvo kak usilenie sebja [Creativity as an enhancement of oneself]. *Voprosy psihologii – Questions on psychology*, 1, 134–168 [in Russian].
- Shchedrovickij, G. P. (1974). *Kommunikacija, dejatel'nost', refleksija. Issledovanie reche-myslitel'noj dejatel'nosti [Communication, activity]*

- ity, reflection. *The study of speech and thought activity*]. Alma-Ata, 19–28 [in Russian].
- Yatsiuryk, A. O. (2014). *Psyhkologichni chynnyky rozvytku kreatyvnosti pidlitkiv v diialnosti z chytannia poetychnykh tvoriv* [Psychological factors of the development of teenagers' creativity in the activity of reading poetry]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv : Instytut psyhkologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
- Barron, F. (1969). *Creative person and creative process*. Holt : Rinehart and Winston.
- Gruber, H. (1988). Inching our way up Mount Olympus: the evolving systems approach to creative thinking. In ed. R. Sternberg: *The nature of creativity*. Cambridge.
- Guilford, J. P. (1967). *Measurement of creativity. Exploration in creativity*. New-York.
- Kubie, L. S. (1958). *Neurotic distortion of the creative process*. University of Kansas Press.
- May, R. (1975). *The courage to create*. New-York.
- Mednich, S. A. (1969). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 2, 220–232.
- Rose, G. (1992). *The power of form: A psychoanalytic approach to aesthetic form*. Madison : International University Press.
- Starkweather, E. K. (1976). *Creativity research instruments designed for use with preschool children. Assessing creative growth: the 1-st testbook*. A. M. Biondi, S. J. Parties (Eds.). Buffalo, New-York : Creative Education Foundation.
- Stokes, P. (1994). Creativity and psychopathology. *British Journal of Psychiatry*, 165, 555–556.

**Рудзевич Ірина, Яцюрік Алла. Особистісні кореляти креативності у підлітковому віці**

**АНОТАЦІЯ**

У статті проаналізовано поняття «творчість» у наукових концепціях і теоріях. Окреслено зміст підходів щодо визначення сутності творчості. Виокремлено психологічні механізми, що стосуються діяльності підлітків із поетичними творами.

Виходячи з результатів нашого дослідження, виокремлено особистісні кореляти креативності у підлітковому віці. До першої групи корелятів віднесені: цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, спрямованість на розв'язання проблеми або завдання;

висока чутливість до субсенсорних подразників, здатність сприймати неточності, відхилення, незвичайність і унікальність властивостей об'єкта; здатність помічати головне, бачити те, що ще навіть потенційно не виявилось; вміння у процесі сприйняття звільнятися від фіксованого настановлення.

Друга група корелятивів уміщує такі, як: неабияка ерудиція, зумовлена спрямованістю інтересів, і висока «забудькуватість» стосовно «звичайних» для життя фактів; здатність легко вловлювати головне і швидко забувати другорядне, здатність до створення асоціацій, неабияке запам'ятовування багатозначних ідей, підтекстів; особлива емоційність людини, яскравість і жвавість її уяви, незвичайність у сприйнятті об'єктів, високий ступінь фантастичності й образності (з віком спостерігається зрушення образної креативності у сферу абстрактної, наукової тощо); швидкість, гнучкість, оригінальність мислення, його дивергентність; інтуїція, вигадка, передбачення; фантазія, скептицизм, критичність, високий ступінь активності в мисленнєвій діяльності (для реалізації креативності потрібна інтелектуальна ініціатива, але сама по собі креативність зовсім не обов'язкова для здійснення інтелектуальної діяльності з простими об'єктами); висока емоційна збудливість, радість, пристрасність, наявність стеничних емоцій, прагнення до домінування, ризику, тяжіння до незалежності, порушення порядку, зняття почуття страху, фрустрації.

Третя група корелятивів включає такі особистісні характеристики креативів, як: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, завзятість, самовідданість, неабияка енергійність, винахідливість, прямота суджень, чесність, безпосередність, спритність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, мужність, упевненість у невизначеності та хаосі, здатність до алегоричності, метафоричності, двозначності, наголошення на значущості свого «Я», висока самооцінка, гордість; мотиваційні особливості креативів: прагнення до участі в процесі творчості, до ознайомлення з фактами і новою інформацією, до відкриттів, до встановлення закономірностей, узагальнень, до духовного зростання, до співпраці, до самовираження і самоствердження, захопленість змістом пізнавальної діяльності, здатність до аналізу і синтезу, бажання іноді подовгу залишатися на самоті, «заглиблюватись у свої думки», прагнення до розвитку естетичних почуттів.

**Ключові слова:** творчість, особистісні кореляти креативності, цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття, еру-



*диція, швидкість, гнучкість, оригінальність мислення, дивергентність мислення, інтуїція, вигадка, передбачення, фантазія, скептицизм, критичність.*

***Рудзевич Ирина, Яцюрик Алла. Личностные корреляты креативности в подростковом возрасте***

**АННОТАЦИЯ**

*В статье дан анализ понятия «творчество» в научных концепциях и теориях. Определено содержание подходов к сущности творчества. Выделены психологические механизмы, касающиеся деятельности подростков с поэтическими произведениями.*

*Исходя из результатов исследования, выделено личностные корреляты креативности в подростковом возрасте. К первой группе коррелятов отнесены: целостность, синтетичность, свежесть, самостоятельность восприятия, направленность на решение проблемы или задачи; высокая чувствительность к субсенсорным раздражителям, способность воспринимать неточности, отклонения, необычность и уникальность свойств объекта; способность замечать главное, видеть то, что еще потенциально не существует; умение в процессе восприятия освобождаться от фиксированных наставлений.*

*Вторая группа коррелятов содержит такие, как: эрудиция, обусловленная направленностью интересов, высокий уровень «забычивости» в отношении «обычных» для жизни фактов; способность легко улавливать главное и быстро забывать второстепенное, способность к созданию ассоциаций, хорошо развитая способность к запоминанию многозначных идей, подтекстов; особая эмоциональность человека, яркость и живость его воображения, необычность в восприятии объектов, высокая степень фантастичности и образности (с возрастом наблюдается сдвиг образной креативности в область абстрактной, научной); скорость, гибкость, оригинальность мышления, его дивергентность; интуиция, выдумка, способность к предсказаниям; фантазия, скептицизм, критичность, высокая степень активности в мыслительной деятельности (для реализации креативности необходимой является интеллектуальная инициатива, но сама по себе креативность совсем не обязательна для осуществления интеллектуальной деятельности с простыми объектами), высокая эмоциональная возбудимость, радость, страстность, наличие стенических*



эмоций, стремление к доминированию, риску, тяготение к независимости, нарушению порядка, снятие чувства страха, фрустрации.

Третья группа коррелятов включает такие личностные характеристики креативов, как: отклонение от шаблона в поведении, оригинальность, инициативность, упорство, самоотверженность, изрядная энергичность, изобретательность, прямота суждений, честность, непосредственность, ловкость, независимость, лабильность, внутренняя зрелость, критичность, скептицизм, смелость, мужество, уверенность в неопределенности и хаосе, способность к аллегоричности, метафоричности, двусмысленности, подчеркивание значимости своего «Я», высокая самооценка, гордость; мотивационные особенности креативов: стремление к участию в процессе творчества, к ознакомлению с фактами и новой информацией, к открытиям, к установлению закономерностей, обобщений, к духовному росту, к сотрудничеству, к самовыражению и самоутверждению, увлеченность содержанием познавательной деятельности, способность к анализу и синтезу, желание иногда подолгу оставаться в одиночестве, «углубляться в свои мысли», стремление к развитию эстетических чувств.

**Ключевые слова:** творчество, личностные корреляты креативности, целостность, синтетичность, свежесть, самостоятельность восприятия, эрудиция, скорость, гибкость, оригинальность мышления, дивергентность мышления, интуиция, выдумка, предсказание, фантазия, скептицизм, критичность.

## The Spiritual Crisis of a Personality as a Sign of the Information Society

### Духовна криза особистості як ознака інформаційного суспільства

**Halyna Chuiko**

Ph.D. in Philology,  
Assistant Professor

**Галина Чуйко**

кандидат філологічних наук,  
доцент

E-mail: [halynka2244@ukr.net](mailto:halynka2244@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0002-3424-3348](https://orcid.org/0000-0002-3424-3348)  
Researcher ID: D-9477-2D16

*Yuryi Fedkovych Chernivtsi  
National University,  
Chernivtsi, Ukraine  
2, Kotsiubynskoho street,  
Chernivtsi, 58012*

*Чернівецький національний  
університет імені  
Юрія Федьковича,  
м. Чернівці, Україна  
вул. Коцюбинського, 2,  
м. Чернівці, 58012*

**Oleksandr Hudyma**

Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Олександр Гудима**

кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: [hyduma1979@ukr.net](mailto:hyduma1979@ukr.net)  
[orcid.org/0000-0001-8244-7284](https://orcid.org/0000-0001-8244-7284)  
Researcher ID: F-8900-2019

*Kamianets-Podilskyi National  
Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine  
61, Ohienka street,  
Kamianets-Podilskyi,  
Khmelnyskyi region, 32300*

*Кам'янець-Подільський  
національний університет  
імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський,  
Україна  
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-  
Подільський, Хмельницька  
обл., 32300*

*Original manuscript received March 05, 2019*

*Revised manuscript accepted March 22, 2019*

The author's contribution: H. Chuiko – 50%, O. Hudyma – 50%.  
Авторський внесок: Г. Чуйко – 50%, О. Гудима – 50%.

## **ABSTRACT**

*The article deals with the theoretical analysis of the interpretation of the spiritual crisis phenomenon in psychology and the empirical investigation of the peculiarities of spiritual crisis manifestation in adolescence.*

*It is stated that it is worth talking about the availability of experiencing spiritual crisis by an individual, when he or she realizes, that moral values are lost, and spirituality gave way to material benefit.*

*It is noted that the spiritual crisis, which in the technocratic informational era is partly experiencing by all humanity, is experiencing the situation of impossibility of realizing personal spiritual values in relationships with other people and the world, and because of their non-compliance to the societal or universal values, as well as the levelling of their significance for the person itself or the loss of the moral marks.*

*In the conducted pilot study, according to the purpose of the article, the sample was comprised of students of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, future psychologists ( $n = 30$ ), average age of the respondents – 20 years. The following methods were used: «Diagnostics of a Spiritual Crisis», the test of hardiness of S. Maddi, the scale of tolerance / intolerance to ambiguity of S. Badner, the scale of «Psychological sapience» of H. Conte.*

*It is revealed that the tendency to experience the spiritual crisis and increase of the intensity of existential vacuum are found by the students with not enough developed hardiness and its components (in particular, involving and challenge), who lack the tolerance in communicating with other people and the psychological wisdom in perceiving their own inner world, in the awareness of feelings and openness to their sensual experience.*

*It is concluded that those scientists, who consider the experiencing of a spiritual crisis as a positive moment of human life, say about the spiritual development and self-disclosure of a personality as its result, while scientists, who perceive the spiritual crisis as a failure, a break in the life path, analyze its negative consequences and look for ways to overcome them.*

**Key words:** *spiritual crisis, spirituality, existential values, meaning of life, spiritual development.*

## Вступ

У наш час соціально-економічної нестабільності країни, хаотичної неврівноваженості світу, поглинутого глобалізаційними процесами та подальшим розвитком і вдосконаленням інформаційних систем і технологій на шляху до впорядкованості на вищому рівні, для багатьох людей не лише поняття духовності, але й суть того, що воно позначає, перетворилося на анахронізм. Ті ж, для кого воно не втратило свого значення, виявляються за впливу такої зовнішньої ситуації, що відповідно відображається на їх внутрішньому самовідчутті, тією чи іншою мірою схильними до переживання духовної кризи. У психології інтерес до проблеми духовності особистості пов'язаний із переходом від розуміння людини винятково як суб'єкта діяльності до усвідомлення самоцінності кожної людини.

Проблеми духовності цікавили ще давніх філософів, тягнучись через століття, проте ще ніколи вони не набували такої актуальності, як у наш час подальшої технологізації й інформатизації соціуму, в якому людина поступово перетворюється на бездушний і бездуховний механізм – засіб, інструмент для отримання максимальної економічної вигоди. Про це, як про ринкову орієнтацію характеру сучасної людини, говорив ще Е. Фромм, зазначаючи, що «людина продає свою здатність відповідати бажаному образу, а що вона являє собою насправді, поза цією роллю, – не має ніякого значення ... вона зацікавлена не у власній гідності, а в тому, що вона зможе за себе виручити на ринку» (Фромм, 1998: 467).

Різні аспекти проблеми духовності привертала увагу багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, які зосередилися, зокрема, на: аналізі сутності й особливостей духовності людини (В. Франкл, 1990; Е. Фромм, 1998; Б. С. Братусь, 1997; В. І. Слободчиков, 2004; В. В. Козлов, 2007; Т. Влаевич-Хоркава, 2012; М. В. Савчин, 2013), розгляді суті й особливостей життєвих криз особистості (Е. Ліндемманн,

1944; Ф. Ю. Василюк, 1984; Б. С. Братусь, 1997; Є. О. Варбан, 2010; Ю. М. Земцов, 2017), вивченні специфіки переживання особистістю та цивілізацією духовної кризи (В. Франкл, 1990; Р. Ассаджиолі, 2002; С. Гроф, 2003; В. І. Слободчиков, 2004; В. В. Козлов, 2007; L. V. Agrimson & L. V. Taft, 2009; І. М. Щербакова, 2011; Т. Влаसेвич-Хоркава, 2012; Т. М. Дзюба, 2013; J. L. McBride, 2014; L. A. Burke & R. A. Neimeyer, 2016; Ю. М. Земцов, 2017) та ін., проте відсутність згоди у розумінні феномену духовної кризи в психології зумовлює нашу цікавість до зазначеної проблеми.

**Мета статті** – теоретично проаналізувати тлумачення сутності й особливостей феномену духовної кризи в психології та емпірично дослідити особливості переживання духовної кризи студентами-старшокурсниками.

### **Завдання статті**

1. Проаналізувати різні підходи до тлумачення духовної кризи в психології у контексті духовності та життєвих криз особистості.

2. Виявити основні проблеми, лакуни та закономірності у розумінні цього феномену.

3. Провести пілотажне емпіричне дослідження особливостей переживання духовної кризи студентами – майбутніми психологами.

### **Методи та методики дослідження**

У роботі використано систему методів наукового пошуку – теоретичні: теоретико-методологічний аналіз, порівняння, осмислення й узагальнення релевантної до теми дослідження наукової психологічної літератури; емпіричні: 1) методика «Діагностика духовної кризи» (ДДК) Л. В. Шутової й А. В. Ляшук, 2) тест життєстійкості С. Мадді (адаптація Д. О. Леонтєва, Є. І. Расказової), 3) шкала толерантності / інтолерантності до невизначеності С. Баднера (адаптована Т. В. Корниловою, М. О. Чумаковою),

4) шкала «Психологічної розумності» Х. Конте (адаптована М. О. Новиковою, Т. В. Корниловою); математичної статистики – кореляційний аналіз за Ч. Пірсоном.

У методиці «Діагностика духовної кризи» (ДДК) духовна криза розуміється як «переживання втрати буттєвої основи існування» (Восковская (Шутова) & Ляшук, 2005) людини, що виникає внаслідок переживання «індивідуально емоційно значимої події» та «супроводжується порушенням процесу пошуку сакрального». Методика заснована на принципі суб'єктивного шкалування людиною свого стану, який описують вісім життєвих категорій: страждання, переживання відсутності свободи, страху смерті, самотність, безглуздість, відчуття гріховності, відповідальність, незадоволеність – у трьох часових вимірах; ступінь прояву категорій оцінюється у відсотках. При обробці результатів розраховуються два показники: ймовірності духовної кризи та напруженості екзистенційного вакууму. Крім того, шляхом розрахунку коефіцієнтів для кожного часового виміру визначаються тенденції духовної кризи: прогресивна; регресивна; стагнаційна; пікова та низинна.

Тест життєстійкості – це методика С. Мадді (опитувальник Hardiness Survey) (Леонтьев & Рассказова, 2006). Життєстійкість – це система переконань людини про себе, світ, відносини з ним, які дають їй змогу витримувати й ефективно долати стресові ситуації. Життєстійкість включає три порівняно самостійні компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Оціночна шкала до зазначеної методики передбачає чотири варіанти відповідей (від 0 до 3 балів) і прямий та зворотний підрахунки результатів. Ступінь прояву життєстійкості загалом та її компонентів перешкоджає виникненню внутрішнього напруження в стресових ситуаціях за рахунок копінг-стратегій (hardy coping), стійкого подолання стресів і сприйняття їх як менш значущих. Залученість (commitment), згідно С. Мадді, – це схильність людини бути прихильною до людей, речей і контекстів, утягнутою у життєві події, а не віддаля-

тися, ізолюватися чи відчужуватися від них, незважаючи на те, наскільки стресові речі стаються. Контроль (control) включає зусилля впливати на результат (наслідки) того, що продовжує відбуватися навколо людини, незважаючи на те, наскільки це складно, замість занурення у пасивність і безсилля. Виклик (challenge) означає бажання постійно вчитися на власному досвіді (як позитивному, так і негативному) замість того, щоб діяти безпечно, уникаючи невпевненості та потенційних загроз. Слід сприймати стрес як нормальну частину життя і можливість учитися, розвиватися, рости у мудрості (Maddi, 2002). С. Мадді підкреслює важливість вираженості всіх трьох компонентів для збереження здоров'я й оптимального рівня працездатності й активності в стресогенних умовах (Maddi, 2002: 174).

Шкала толерантності до невизначеності С. Баднера (Budner's Scale of Tolerance – Intolerance of Ambiguity (1962)) діагностує толерантність-інтолерантність до невизначеності. Перероблена та валідизована в 2014 році Т. В. Корниловою, М. А. Чумаковою (Корнилова & Чумакова, 2014). Згідно С. Баднера, толерантність до невизначеності є особистісною рисою, що визначає ставлення індивіда до неоднозначних, невизначених, тривожних ситуацій, незалежно від знаку цієї невизначеності. Особистість, толерантна до невизначеності, розглядає будь-яку невизначену ситуацію як можливість вибору, розвитку, набуття нового досвіду, не відчуває деструктивної тривоги у невизначених ситуаціях, здатна активно і продуктивно діяти в них. Навпаки, особистість, не толерантна до невизначеності, має високий рівень тривожності в ситуаціях невизначеності чи її загрози, навіть якщо ця невизначеність позитивно завершиться в майбутньому. Версія Т. В. Корнилової складається із 16 пунктів, які підраховуються в прямих значеннях: від «абсолютно не згодний» – 1 бал до «цілком згодний» – 7 балів. «Сирі» бали переводяться в стандартні оцінки, так визначаються 7 рівнів прояву показників.

Шкала «Психологічної розумності» (англ. Psychological mindedness) – особистісний опитувальник, що вимірює ступінь доступності для людини її внутрішнього світу, досвіду та переживань, те, наскільки вони їй цікаві, у якому ступені вона емоційно залучена до побудови образу «Я». Розроблена й опублікована в 1990 р. Х. Конте, адаптована М. А. Новіковою і Т. В. Корниловою (Новикова & Корнилова, 2014). Психологічна розумність виражає зацікавленість людини в рефлексії психічних процесів, їх значення для поведінки, інтенційність стосовно афективної та інтелектуальної сфер. В опитувальнику конструкт психологічної розумності представлений п'ятьма субшкалами: віра в корисність обговорення власних проблем з іншими людьми; суб'єктивна доступність сфери почуттів; бажання обговорювати свої проблеми з оточуючими; інтерес до інтерпретації мотивації власної поведінки та поведінки оточуючих; відкритість новому досвіду (до змін). Шкала містить 45 пунктів, відповіді на які (ступінь згоди респондента з якими) формуються за 4-бальною шкалою Р. Ліккерта; частина пунктів підраховується в зворотних значеннях.

### Результати та дискусії

Поняття «духовність» займає центральне положення в логотерапії В. Франкла, який одним із перших виокремив його як окремий ноетичний (духовний) вимір людини, у якому містяться «цінності та смисли», пов'язавши духовність із життєвим сенсом, а екзистенційну фрустрацію – з «внутрішньою порожнечою духовного життя людини» (Франкл, 1990). Він писав: «...я відчуваю, що людство за останні роки до огиди продемонструвало свої інстинкти і потяги. Сьогодні виглядає важливішим нагадати людині, що у неї є Дух, що вона – Духовна істота» (Франкл, 1990).

Аналізу проблеми духовності у психології присвячена монографія М. В. Савчина, який зазначає, що духовний світ і духовність людини визначаються її розумінням і переживанням «істинності та значущості вищих духовних



цінностей і смислів, спроможністю здійснювати моральні вчинки... що уособлює сутність людського буття» (Савчин, 2013: 23).

У колективній монографії вітчизняних науковців (Психологічні закономірності, 2011: 26) духовність людини тлумачиться як «багатовимірна система, складовими якої є утворення в структурі свідомості та самосвідомості особистості, у яких у формі ціннісних орієнтацій віддзеркалюються її найбільш актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами її активності».

Т. М. Дзюба, підсумовуючи, виокремлює основні контексти, у яких найчастіше вживається поняття духовності: 1) проблема особистісних цінностей і життєвих пріоритетів; 2) духовна творчість, творчість у культурі; 3) трансценденція до чогось вищого, вихід за межі індивідуальної особистості (Дзюба, 2013: 236). Тоді як, на нашу думку, контекстами, з якими поняття «духовність» найчастіше пов'язується у науковій психологічній літературі, стають релігійність і моральність людини, з якими духовність не тотожна, проте її тлумачення не може без них обійтись. Коли ж мова заходить про життєві цінності чи творчість, ідеться, швидше всього, про душевність (психічні властивості) людини. До прикладу, Б. С. Братусь духовність сприймає як спільність «векторів» психології та релігії, вважаючи, що психологія може стати «по-християнськи орієнтованою», «християнською», у якій інша людина має не лише загальнолюдську, але й сакральну цінність, будучи «образом і подобою Бога» (Братусь, 1997).

Саме у контексті духовності як важливої характеристики людини особливої актуальної набуває аналіз проблеми духовної кризи особистості.

Про неоднозначність впливу на людину та людство загалом розвитку науки, а особливо техніки, психологи та філософи говорили віддавна. Зокрема, С. Гроф зазначає,

що світогляд, домінуючий сьогодні в культурі, несумісний із поняттям про духовність, де «безпосередні переживання духовних реальностей інтерпретуються як психотичні» (Гроф, 2003).

Т. Власевич-Хоркава додає: «...особливістю сучасної техногенної цивілізації, де пріоритетними є матеріальні цінності, є занепад духовності...», що проявляється у переживанні та поширенні духовної кризи – «це духовна криза людства, безмежне провалля, у яке ми щодня поринаємо, не помічаючи цього... Цивілізація, позбавлена духовної суті, породжує небезпеку самознищення всього живого» (Власевич-Хоркава, 2012). Тобто, науковець схильна ототожнювати індивідуальну та соціальну духовну кризу.

В. В. Козлов також вважає, що духовну кризу може переживати не лише особистість, вона може «охоплювати малі та великі соціальні групи, хоча за походженням, змістом, етапами і векторами розвитку особистісна духовна криза не відрізняється від соціально-психологічної кризи» (Козлов, 2007: 267).

Цікаво, що й у словнику духовна криза тлумачиться як особистісна чи суспільна, ніж індивідуальна: «криза суспільних ідеалів і цінностей, що складають моральне ядро культури і додають культурній системі якість органічної цілісності, автентичності...» (Енциклопедический словарь, 2013).

С. Гроф першим увів поняття духовної кризи як «стану, який, з одного боку, володіє всіма якостями психопатологічного порушення, а з іншого – має духовний вимір і потенційно здатний вивести індивіда на вищий рівень існування» (Козлов, 2007: 277). Він також констатував втрату духовності «у колективному масштабі», яка «може виявитися істотним чинником існуючої небезпеки глобальної кризи, що загрожує виживанню людства і всього життя на цій планеті» (Гроф, 2003).

Т. Власевич-Хоркава (Власевич-Хоркава, 2012) вважає передумовою сучасної духовної кризи у культурі «розрив»

між технократичним і гуманітарним типами мислення, і ми можемо з нею у цьому погодитися. Проте додамо: якщо гуманістично спрямована людина орієнтується перш за все на смисложиттєві та загальнолюдські моральні *цінності*, то технічно зорієнтована – ставить *цїлі* й намагається усіма способами досягти їх, бачачи саме в цьому сенс і не задумуючись ні про мораль чи совість, ні про засоби.

На наш погляд, духовна криза певною мірою торкнулася якщо не всього, то значної частини людства, яке, живучи в інформаційному суспільстві, позбулося через незначущість і навіть подекуди непотрібність (нефункціональність) духовних цінностей і орієнтирів, принаймні, більшості з них (іноді – нівелюється цінність навіть людського життя (зокрема, під час війни)), більш того – навіть не помічаючи цього. Зрештою, самі характеристики інформаційного суспільства не містять позиції, у якій би відображалася турбота про людину в технократичному соціумі та про її психічний і духовний стан. Необхідно зазначити, що у психології до вивчення людини – представника такого соціуму – та її долі звертаються частіше гуманістично й екзистенційно зорієнтовані психологи, серед яких одне з найважливіших місць належить Е. Фромму (Фромм, 1998), який понад півстоліття тому виявив, що з розвитком технологічного суспільства чи не домінуючим у ньому стає ринковий тип соціального характеру людини, яка себе й інших людей оцінює як товар, за вартістю продажу. Проте, на нашу думку, схильність до переживання духовної кризи в умовах такого соціуму мають саме ті, у кого, за Е. Фроммом, переважає плідотворна орієнтація характеру, – саме вони зберігають здатність відчувати справжні емоції, переживати втрату чи нівелювання духовних цінностей у їх житті, переживаючи це як духовну кризу (Фромм, 1998). Однак про наявність переживання духовної кризи окремою людиною, на нашу думку, варто говорити, коли вона усвідомлює втрату моральних цінностей, що духовність поступилася місцем матеріальній вигоді чи

пошуку вражень, і глибоко переживає цю ситуацію, розуміючи необхідність відновлення аксіологічної сутності загальнолюдської моральності та духовності у власному житті й сподіваючись на це.

Виходячи з позиції, що криза – це ситуація неможливості реалізувати потреби власного життя людини (Васильюк, 1984), це саме «емоційна реакція людини на загрозову ситуацію, а не сама ситуація» (Варбан, 2010: 123), то духовна криза – це переживання людиною ситуації духовної самотності, неможливості реалізувати у світі, стосунках з іншими людьми свої духовні цінності через їх невідповідність тому, що вважається важливим у цьому соціумі, що в результаті зумовлює конформне нівелювання моральних цінностей людини, з одного боку, та їх трансформацію у прийнятні соціумом, до якого належить людина, – з іншого; це криза невизначеності людини, що є (що вважати) добром, а що – злом.

Зарубіжні вчені першим дослідженням з теорії криз вважають роботу Е. Ліндемманна, що стосувалася симптоматики переживання гострого горя та терапії осіб, складні життєві обставини яких зумовили це переживання (Lindemann, 1944). Вплив цієї наукової праці на подальші дослідження криз у психології настільки сильний, що більшість сучасних зарубіжних науковців, навіть розуміючи духовну кризу як комплексне явище: «... це щось значно більше і глибше, ніж психічний, фізичний чи соціальний крах, хоча ці складові теж присутні» у ній (Mcbride, 2014), – вважають її наслідком душевної травми, зокрема, втрати близької (коханої) людини (Mcbride, 2014; Burke & Neimeyer, 2016; Agrimson & Taft, 2009), та наголошують на її релігійному елементі (Burke & Neimeyer, 2016). Тому доводиться констатувати, що поняття духовного (стосовно кризи) тут використовується у значенні душевного (психічного), через що закономірною виглядає заміна поняття «духовна криза» на «духовний стрес» (Burke & Neimeyer, 2016).

Зазначимо, що у науці досі відсутнє хоча б відносно одностайне тлумачення духовної кризи, та досить часто її розуміють як кризу цінностей і життєвого сенсу людини (власне, як смисложиттєву кризу), тим більше, що її подальші характеристики зазвичай запозичуються в екзистенціалістів; при цьому вчені зазначають, що смисложиттєва криза – лише різновид духовної. На нашу думку, варто було б їх розрізнити, розуміючи, що духовна криза – більш загальне поняття, ніж смисложиттєва криза.

Зважаючи на причини духовної кризи, виокремлені В. В. Козловим (деформація структури Его, неможливість реалізувати основні тенденції особистості та криза вітальності (невідповідність життєвих сил і енергії людини ситуації)) (Козлов, 2007: 16–17), будь-яка життєва криза може вважатися духовною, з чим ми не готові погодитися, вважаючи духовну кризу особливим видом життєвої кризи, пов'язаної з проблемою духовності людини, втратою нею духовних (світоглядних, а не обов'язково релігійних) і моральних орієнтирів. Духовна криза вирішується у стосунках і ставленнях людини до світу. Духовність – це те, що робить людину людиною (людяність), що відрізняє її від решти матеріального світу.

Варто також зазначити, що поняття «духовна криза», очевидно, може мати як широке, так і вузьке значення. У широкому розумінні смисложиттєва і будь-яка життєва (що відбувається у житті людини) кризи – водночас духовні (й душевні), відмінні від матеріальних за походженням. Однак, у вузькому тлумаченні власне духовної кризи – це криза не лише духу, але й духовності та моральності людини, що веде до втрати саме моральних орієнтирів життя особистості.

В. В. Козловим представлений власний (однак, досить залежний від поглядів Р. Ассаджиолі) погляд на духовну кризу, яку він визначає як «особливий етап у розвитку особистості, коли ініціюється процес об'єднання внутрішніх підсистем ... «Я» у єдиний цілісний простір, настає час пе-

реоцінки всіх цінностей... особистість починає переосмислювати своє місце в житті й основні екзистенції» (Козлов, 2007).

І. М. Щербакова також зазначає, що «духовна криза є точкою біфуркації, тимчасовим станом втрати духовної рівноваги, спричиненим порушенням балансу в системі ціннісних орієнтацій людини, і характеризується трансформаційними змінами на рівні потребово-ціннісного компонента духовності» (Щербакова, 2011: 15).

Цікавість викликає можлива причина «порушення балансу», яка, на наш погляд, може бути двоякою: «духовну рівновагу» людина може втратити як виявивши, що її духовні цінності не відповідають прийнятним у соціумі (соціальній групі, до якої належить людина), так і через те, що змінилася вона сама, «виросла» з колишніх цінностей, реалізувавши їх, чи «переросла». Додамо: існують загальнолюдські моральні цінності, що не потребують трансформації; з іншого боку, духовні цінності нижчого порядку навряд чи спричинять глибоку духовну кризу особистості (хіба що вони настільки значущі для людини, що «вбудовані» у структуру особистості).

Криза духовності, на наш погляд, проявляється, зокрема, в тому, що сучасна людина перестала турбуватися про власну душу, її цінність і відповідність моральності, замінивши це прагненням усе більшої вигоди: панування людини над природою не пройшло безслідно для обох, і чим далі, тим очевиднішим стає те, що його наслідки ще довго відгукуватимуться як нашим сучасникам, так і потомкам, як «помста природи» взагалі та природи людини зокрема за зроблене з ними самою людиною.

Із погляду Р. Ассаджиолі, наслідком переживання людиною духовної кризи є духовний розвиток – «різка зміна “нормальних” елементів особистості, пробудження досі прихованих здібностей, піднесення свідомості до нових сфер і функціонування особистості в її новому внутрішньому вимірі» (Ассаджиолі, 2002: 57).

Схоже бачить духовний розвиток і В. І. Слободчиков, йому духовний розвиток людини представляється як «індивідуалізація буття людини, трансцендентування всередину себе, у глибини суб'єктивності, людської самості й висвічування її» – це умова «зустрічі з безкінечністю духовного царства, з безкінечністю Божественної Реальності, у якій утворюється дійсно повне, вільне «буття-у-самого-себе» (Слободчиков, 2004).

У науковій літературі зустрічається тлумачення кризи як небезпеки та можливості. Проте, у процесі кризи «можливість» і «небезпека» розподілені нерівномірно: у її гострому періоді домінує сприйняття її як небезпеки, тоді як розуміння можливостей, які передбачає життєва криза, може з'явитися наприкінці її переживання, коли відомі її результати (Чуйко & Комісарик, 2019). Крім того, можливим, на нашу думку, є випадок, коли небезпека і можливість не поєднуються у процесі переживання кризи, а стосуються різних видів кризи. Так, духовну кризу деякі вчені тлумачать як можливість (просвітлення, духовне пробудження з відповідними позитивними наслідками), інші – бачать у ній переважно небезпеку (результати такої духовної кризи можуть виявитися не прогнозованими і зовсім не позитивними для людини). Зокрема, на духовній кризі як можливості саморозвитку людини зосереджує увагу психосинтез Р. Ассаджиолі (Дмитренко & Чуйко, 2002). Унаслідок такої кризи «життя наповнюється сенсом і метою, його повсякденні завдання оживляє і підносить зростаюче в ньому усвідомлення їх місця в загальному порядку речей» (Гроф, 2003).

Проте, навіть зважаючи на те, що переживання духовної кризи здатне сприяти подальшому духовному розвитку особистості, більшість психологів убачають у духовних кризах небезпеку для людини, її здоров'я.

У проведеному нами, відповідно до мети статті, пілотажному дослідженні вибірку склали студенти-третьокурсники Чернівецького національного університету імені

Юрія Федьковича – майбутні психологи ( $n = 30$ ), середній вік досліджуваних – 20 років. Дослідження проводилося в груповій формі, письмово; тривалість дослідження – від 45 до 60 хв. Використовувався комплекс методик, що складався з: методики «Діагностика духовної кризи» Л. В. Шутової й А. В. Ляшук; тесту життестійкості С. Мадді (адаптація Д. О. Леонтєва, Є. І. Рассказової), шкали толерантності / інтолерантності до невизначеності С. Баднера (адаптована Т. В. Корниловою, М. О. Чумаковою) та шкали «Психологічної розумності» Х. Конте (адаптована М. О. Новиковою, Т. В. Корниловою). Обробку результатів здійснювали шляхом підрахунку відсотків і проведення кореляційного аналізу за Ч. Пірсоном.

За результатами емпіричного дослідження виявлено:

- усі опитані тією чи іншою мірою переживають духовну кризу (як стан втрати буттєвої основи існування), причому за прогресивним типом – 23,33%, за регресивним – 60% (найбільше у вибірці), стагнаційну і низинну – по 3,33% респондентів, пікова криза – у 30% опитаних; низький рівень відчуття духовної кризи виявлено лише у 10%, тоді як середній – у 90% досліджуваних; напруженість переживання екзистенційного вакууму відсутня також у 10% студентів (причому 6,67% з них не відчувають і духовних проблем), у решти 90% опитаних – вона на середньому рівні;

- у минулому, за оцінкою опитаних, лише 13,33% не переживали духовну кризу; в теперішньому часі її відчуття відсутнє лише в 3,33% студентів, проте з'являється стільки ж, у кого рівень її переживання високий; у майбутньому, за прогнозами досліджуваних, 6,67% переживатимуть високий рівень духовної кризи, тоді як 16,67% – вірять, що духовної кризи у них не буде; з усієї вибірки лише в 3,33% опитаних переживання духовної кризи практично відсутнє за всіма показниками методики; загалом, респондентів найбільше тривожить теперішня ситуація, що зу-



мовлює кризові переживання, тоді як майбутнє сприймається ними оптимістичніше;

- у переважній більшості опитаних виявлено середній рівень як загального показника життєстійкості, так і його складових, крім того, життєстійкість на високому рівні проявляється лише у 6,67%, тоді як на низькому – у 23,33% студентів; гірше від решти у вибірці розвинута залученість (у 30% низький і лише у 3,33% – високий рівні прояву цього показника), тоді як найсильніше серед складових життєстійкості – схильність до ризику (в 43,33% опитаних – високий рівень показника);

- показник нетолерантності до невизначеності у переважній більшості студентів проявляється на середньому та дещо вищому рівнях (за винятком 3,33% нижчого рівня показника), толерантність же – на низькому і нижче середнього рівнях; порівняння показників виявляє, що у 63,33% опитаних переважає толерантність, у 33,33% інших – інтолерантність до невизначеності (в 3,33% респондентів показники рівні); тобто, опитані часто нетерпимі до невизначеності, намагаючись зберегти попередній статус-кво;

- серед параметрів психологічної розумності в опитаних переважає зацікавленість своїми переживаннями (середня – 15,55 бала, що відповідає 74,05% максимального значення показника), дещо менші прояви розуміння корисності обговорення своїх переживань (середня – 68,22%) та відкритості власному досвіду (66,4%), тоді як решта показників – доступності переживань і бажання обговорювати пережите – у вибірці виявляються менше, причому якщо за останнім показником серед опитаних частіше, ніж за іншими, проявляється низький рівень (у 36,67%), то користь від обговорення своїх переживань – у 43,33% опитаних – на високому рівні; загалом, в усій вибірці проявляється середній рівень психологічної розумності;

- проведений нами кореляційний аналіз результатів дослідження за методикою Ч. Пірсона виявив існування

кореляційного зв'язку між показниками методики «Діагностика духовної кризи» й іншими методиками, використаними в роботі (при  $p \leq 0,05$ ); отже:

- до переживання духовної кризи схильні студенти зі слабо розвинутою життестійкістю загалом ( $r = -0,51$ ) та недостатньою сформованістю її складових: залученості до потоку життя ( $r = -0,54$ ) і схильності до ризику ( $r = -0,56$ ); які не проявляють психологічну розумність в аспекті відкритості до досвіду власних переживань ( $r = -0,43$ );

- відносну напруженість екзистенційного вакууму відчувають опитані, недостатньо залучені до процесу життя ( $r = -0,38$ ) та слабо відкриті до сприйняття досвіду власних переживань ( $r = -0,49$ );

- у часовому варіанті переживання духовної кризи спостерігаємо: минуле пов'язане з нетолерантністю до інших людей у спілкуванні та стосунках із ними ( $r = -0,41$ ); теперішнє – з недостатньою залученістю до плину життя ( $r = -0,54$ ) і небажанням ризикувати ( $r = -0,58$ ), обираючи подальший особистісний ріст і розвиток; із психологічною розумністю ( $r = -0,38$ ), що проявляється переважно у відсутності відкритості досвіду своїх переживань ( $r = -0,37$ ) і бажанні їх обговорювати (демонструвати іншим) ( $r = -0,39$ ); бачення майбутнього – з проблемами залученості ( $r = -0,45$ ) і схильності до ризику ( $r = -0,44$ ); психологічною розумністю як бажанням обговорювати з іншими власні переживання ( $r = -0,37$ ).

## Висновки

Духовна криза – це переживання людиною ситуації неможливості реалізувати у стосунках з іншими людьми та у світі власні духовні (моральні) цінності як через невідповідність їх цінностям соціуму, так і через нівелювання їх значущості для самої людини чи втрату нею моральних орієнтирів. Духовна криза, яку в технократичну інформаційну епоху почасти переживає все людство, насправді стосується кожної людини по-своєму, і саме вона повинна

вирішити її для себе, знайти власний шлях виходу з неї, віднайшовши свої моральні орієнтири та духовні цінності.

Духовну кризу як переважно небезпеку, в негативно-му ключі, бачать ті науковці, хто схильний не розділяти власне духовну та смисложиттєву кризи, вважаючи основним (ядром духовної кризи) втрату людиною сенсу життя. Науковці, які вважають переживання духовної кризи позитивним моментом життя людини, говорять про духовний розвиток і саморозкриття особистості як її результат, тоді як учені, хто сприймає духовну кризу як крах, злам на життєвому шляху людини, аналізують її негативні наслідки та шукають способи їх подолання.

Схильність до переживання духовної кризи та збільшення напруженості екзистенційного вакууму виявляються студентами з недостатньо розвинутими життєстійкістю та її компонентами (зокрема, залученістю та прийняттям ризику), яким бракує толерантності у спілкуванні з іншими людьми та психологічної розумності у сприйнятті власного внутрішнього світу, в усвідомленні переживань і відкритості до свого відчуттєвого досвіду.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у теоретичному аналізі феномену духовності та його розуміння в психології.

## Література

- Ассаджіоли Р. Психосинтез. Принципи и техники. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2002. 416 с.
- Братусь В. С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997. № 5. URL: [http://psylib.org.ua/books/\\_bratu01.htm](http://psylib.org.ua/books/_bratu01.htm).
- Варбан Є. О. Життєва криза: поняття, концепції та прояви. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2010. Вип. 8. С. 120–133.
- Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
- Власевич-Хоркава Т. Особливості сучасної техногенної цивілізації та вияви кризи духовності людини. *Вісник Львівського університету. Серія Філософські науки*. 2012. Вип. 15. С. 154–161.

- Восковская (Шутова) Л. В., Ляшук А. В. Духовный кризис: проблемы определения и диагностики. *Психологическая диагностика*. 2005. № 1. С. 51–71.
- Гроф К., Гроф С. Духовный кризис. Когда преобразование личности становится кризисом. Москва : АСТ, 2003. 384 с. URL: [http://bookap.info/trans/grof\\_duhovnyu\\_krizis\\_kogda\\_preobrazovanie\\_lichnosti\\_stanovitsya\\_krizisom/](http://bookap.info/trans/grof_duhovnyu_krizis_kogda_preobrazovanie_lichnosti_stanovitsya_krizisom/).
- Дзюба Т. М. Духовна криза в життєвому просторі особистості. *Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Серія: Психологія*. 2013. Т. 18. Вип. 27 (1). С. 235–241.
- Дмитренко А. К., Чуйко Г. В. Основи гуманістичної психології: навч.-метод. посіб. Чернівці : Прут, 2002. 268 с.
- Духовный кризис. *Энциклопедический словарь по психологии и педагогике*. URL: [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/6099/ДУХОВНЫЙ\\_КРИЗИС](https://psychology_pedagogy.academic.ru/6099/ДУХОВНЫЙ_КРИЗИС).
- Козлов В. В. Интегративная психология: пути духовного поиска, или Освящение повседневности. Москва : Психотерапия, 2007. 528 с.
- Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера. *Экспериментальная психология*. 2014. № 1. С. 92–110.
- Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
- Новикова М. А., Корнилова Т. М. «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника). *Психологический журнал*. 2014. № 1, т. 35. С. 95–110.
- Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М. Й. Боришевський, О. В. Шевченко, Н. Д. Володарська та ін.; за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ : Педагогічна думка, 2011. 200 с.
- Савчин М. В. Духовна парадигма психології: монографія. Київ : Академвидав, 2013. 252 с.
- Слободчиков В. И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека. *Новые ценности в образовании*. 2004. № 2. С. 3–13.
- Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
- Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя. Минск : ООО «Попурри», 1998. 672 с.
- Чуйко Г. В., Комісарик М. І. Проблема життєвих криз особистості у психології. *Психологічний часопис: Збірник наукових праць*. 2019. № 1 (21). С. 41–56. DOI <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.3>.

- Щербаківа І. М. Філософія подолаання духовної кризи особистості за-собами освіти в період глобалізації та інформаційної революції: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
- Agrimson, L. B., & Taft, L. B. (2009). Spiritual crisis: a concept analysis. *The Journal of Advanced Nursing (JAN)*, 65 (2), 454–461. DOI 10.1111/j.1365-2648.2008.04869.x.
- Burke, L. A., & Neimeyer, R. A. (2016). Inventory of Complicated Spiritual Grief: Assessing Spiritual Crisis Following Loss. *Religions*, 7, 67. DOI 10.3390/rel7060067.
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101 (2), 141–148. DOI 10.1176/ajp.101.2.141.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: twenty years of theorizing, research and practice. *Consulting psychology journal: practice and research*, 54 (3), 173–185.
- Mcbride, J. L. (2014). *Spiritual Crisis Surviving Trauma to the Soul*. London & New York : Routledge / Taylor & Francis Group.

## References

- Assadzhioli, R. (2002). *Psihosintez. Principy i tehniki [Psychosynthesis. Principles and techniques]*. Moskva : JEKSMO-Press [in Russian].
- Bratus', B. S. (1997). К проблеме человека в психологии [To the problem of man in psychology]. *Voprosy psihologii – Psychology issues*, 5. Retrieved from [http://psylib.org.ua/books/\\_bratu01.htm](http://psylib.org.ua/books/_bratu01.htm) [in Russian].
- Varban, Ye. O. (2010). Zhyttieva kryza: poniattia, kontseptsii ta proiavy [Life crisis: the notion, the concepts and manifestations]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University*, 8, 120–133 [in Ukrainian].
- Vasiljuk, F. E. (1984). *Psihologija perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situacij) [Psychology of experiencing (analysis of overcoming critical situations)]*. Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta [in Russian].
- Vlasevych-Horkava, T. (2012). Osoblyvosti suchasnoi tekhnohennoi tsyvilizatsii ta vyjavy kryzy dukhovnosti liudyny [Features of modern technogenic civilization and manifestations of the crisis of human spirituality]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii Filosofski nauky – Newsletter of Lviv University. Series Philosophical science*, 15, 154–161 [in Ukrainian].
- Voskovskaja (Shutova), L. V., & Ljashuk, A. V. (2005). Duhovnyj krizis: problemy opredelenija i diagnostiki [Spiritual crisis: problems of definition and diagnostics]. *Psihologicheskaja diagnostika – Psychological diagnosis*, 1, 51–71 [in Russian].

- Grof, K., & Grof, S. (2003). *Duhovnyj krizis. Kogda preobrazovanie lichnosti stanovitsja krizisom* [Spiritual crisis. When transformation of personality becomes a crisis]. Moskva : AST. Retrieved from [http://bookap.info/trans/grof\\_duhovnyj\\_krizis\\_kogda\\_preobrazovanie\\_lichnosti\\_stanovitsya\\_krizisom/](http://bookap.info/trans/grof_duhovnyj_krizis_kogda_preobrazovanie_lichnosti_stanovitsya_krizisom/) [in Russian].
- Dziuba, T. M. (2013). Dukhovna kryza v zhyttievomu prostori osobystosti [Spiritual crisis in the person's living space]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu im. I. I. Mechnykova. Seriya Psykholohiia – Scientific Journal of Odesa I. I. Mechnikov National University. Series: Psychology*, 27 (1), Vol. 18, 235–241 [in Ukrainian].
- Dmytrenko, A. K., & Chuiko, H. V. (2002). *Osnovy humanistychnoi psykholohii* [Basics of humanistic psychology]. Chernivtsi : Prut [in Ukrainian].
- Duhovnyj krizis (2013). *Jenciklopedicheskij slovar' po psihologii i pedagogike – Encyclopedic Dictionary on Psychology and Pedagogy*. Retrieved from [https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/6099/DUHOVNYJ\\_KRIZIS](https://psychology_pedagogy.academic.ru/6099/DUHOVNYJ_KRIZIS) [in Russian].
- Kozlov, V. V. (2007). *Integrativnaja psihologija: puti duhovnogo poiska, ili osvjaxhenie povesednevnosti* [Integrative psychology: ways of spiritual search, or sanctification of everyday life]. Moskva : Psihoterapija [in Russian].
- Kornilova, T. V., & Chumakova, M. A. (2014). Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredeljonosti v modifikacii oprosnika S. Badnera [Scales of tolerance and intolerance to ambiguity in the modification of the S. Badner's questionnaire]. *Jeksperimental'naja psihologija – Experimental Psychology*, 1, 92–110 [in Russian].
- Leont'ev, D. A., & Rasskazova, E. I. (2006). *Test zhiznestojkosti. Metodicheskoe rukovodstvo po novoj metodike psihologicheskoi diagnostiki lichnosti s shirokoj oblast'ju primenenija* [Hardiness Test. Methodological guidance on the new method of psychological diagnostics of personality with wide scope of application]. Moskva : Smysl [in Russian].
- Novikova, M. A., & Kornilova, T. M. (2014). «Psihologicheskaja razumnost'» v strukture intellektual'no-lichnostnogo potenciala (adaptacija oprosnika) [«Psychological rationality» in the structure of intellectual and personal potential (adaptation of the questionnaire)]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 1, Vol. 35, 95–110 [in Russian].
- Boryshevs'kyi, M. Yi., Shevchenko, O. V., & Volodarska, N. D. et. al. (2011). *Psykholohichni zakonirnosti rozvytku dukhovnosti osobystosti* [Psychological regularities of development of spirituality of the personality]. M. Boryshevskyi (Ed.). Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

- Savchyn, M. V. (2013). *Dukhovna paradyhma psykholohii [Spiritual paradigm of psychology]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
- Slobodchikov, V. I. (2004). Individual'nost' kak sposob duhovnogo bytija cheloveka [Individuality as a way of a human spiritual being]. *Novye cennosti v obrazovanii – New values in education*, 2, 3–13 [in Russian].
- Frankl, V. (1990). *Chelovek v poiskah smysla [Man in search of meaning]*. L. Ja. Gozman, D. A. Leont'ev (Eds.). Moskva : Progress [in Russian].
- Fromm, Je. (1998). *Begstvo ot svobody. Chelovek dlja sebja [Escape from freedom. Man for himself]*. Minsk : OOO «Popurri» [in Russian].
- Chuiko, H. V., & Komisaryk, M. I. (2019). Problema zhyttievkykh kryz osobystosti u psykholohii [The problem of life crises of personality in psychology]. *Psykholohichni chasopys – Psychological journal*, 1 (21), 41–56. DOI <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.3> [in Ukrainian].
- Shcherbakova, I. M. (2011). Filosofiia podolannia dukhovnoi kryzy osobystosti zasobamy osvity v period hlobalizatsii ta informatsiinoi revoliutsii [Philosophy of overcoming the spiritual crisis of personality by means of education in the period of globalization and information revolution]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv : Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Agrimson, L. B., & Taft, L. B. (2009). Spiritual crisis: a concept analysis. *The Journal of Advanced Nursing (JAN)*, 65 (2), 454–461. DOI 10.1111/j.1365-2648.2008.04869.x.
- Burke, L. A., & Neimeyer, R. A. (2016). Inventory of Complicated Spiritual Grief: Assessing Spiritual Crisis Following Loss. *Religions*, 7, 67. DOI 10.3390/rel7060067.
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry*, 101 (2), 141–148. DOI 10.1176/ajp.101.2.141.
- Maddi, S. R. (2002). The story of hardiness: twenty years of theorizing, research and practice. *Consulting psychology journal: practice and research*, 54 (3), 173–185.
- Mcbride, J. L. (2014). *Spiritual Crisis Surviving Trauma to the Soul*. London & New York : Routledge / Taylor & Francis Group.

**Чуйко Галина, Гудима Олександр. Духовна криза особистості як ознака інформаційного суспільства**

#### **АНОТАЦІЯ**

Стаття пов'язана з теоретичним аналізом інтерпретації феномену духовної кризи в психології та емпіричним дослідженням особливостей прояву духовної кризи у юнацькому віці.



*Зазначено, що говорити про наявність у людини переживання духовної кризи варто, коли вона усвідомлює, що втратила моральні цінності, а духовність поступилася місцем матеріальній користі.*

*Зауважено, що духовна криза, яку в технократичній інформаційній ері частково відчуває все людство, є переживанням ситуації неможливості реалізації особистістю власних духовних цінностей у відносинах з іншими людьми і світом, як через їх невідповідність цінностям соціуму чи загальнолюдським, так і через нівелювання їх значущості для самої людини або втрату нею моральних орієнтирів.*

*У проведеному, відповідно до мети статті, пілотажному дослідженні вибірку склали студенти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича – майбутні психологи (n = 30), середній вік досліджуваних – 20 років. Використовувалися методика: «Діагностика духовної кризи», тест життєстійкості С. Мадді, шкала толерантності / інтолерантності до невизначеності С. Баднера та шкали «Психологічної розумності» Х. Конте.*

*Виявлено, що схильність до переживання духовної кризи та збільшення напруженості екзистенційного вакууму виявляються студентами з недостатньо розвинутими життєстійкістю та її компонентами (зокрема, залученістю та прийняттям ризику), яким бракує толерантності у спілкуванні з іншими людьми та психологічної розумності у сприйнятті власного внутрішнього світу, в усвідомленні переживань і відкритості до свого відчуттєвого досвіду.*

*Зроблено висновок, що ті вчені, які вважають переживання духовної кризи позитивним моментом людського життя, говорять про духовний розвиток і саморозкриття особистості як її результат, тоді як учені, які сприймають духовну кризу як крах, лам життєвого шляху людини, аналізують її негативні наслідки і шукають шляхи її подолання.*

**Ключові слова:** *духовна криза, духовність, екзистенційні цінності, сенс життя, духовний розвиток.*

**Чуйко Галина, Гудима Олександр. Духовний кризис личности как признак информационного общества**

#### **АННОТАЦИЯ**

*Статья связана с теоретическим анализом интерпретации феномена духовного кризиса в психологии и эмпирическим исследованием особенностей проявления духовного кризиса в юношеском возрасте.*



*Отмечено, что говорить о наличии у человека переживания духовного кризиса стоит, когда он осознает, что потерял нравственные ценности, а духовность уступила место материальной выгоде.*

*Подчеркнуто, что духовный кризис, который в технократической информационной эре частично испытывает все человечество, является переживанием ситуации невозможности реализации личностью собственных духовных ценностей в отношениях с другими людьми и миром, как из-за их несоответствия ценностям социума или общечеловеческим, так и из-за нивелирования их значимости для самого человека или потери им нравственных ориентиров.*

*В проведенном, в соответствии с целями статьи, пилотажном исследовании выборку составили студенты Черновицкого национального университета имени Юрия Федьковича – будущие психологи (n = 30), средний возраст испытуемых – 20 лет. Использовались методики: «Диагностика духовного кризиса», тест жизнестойкости С. Мадди, шкалы толерантности / интолерантности к неопределенности С. Баднера и «Психологической разумности» Х. Конте.*

*Выявлено, что склонность к переживанию духовного кризиса и увеличению напряженности экзистенциального вакуума проявляется у студентов с недостаточно развитыми жизнестойкостью и ее компонентами (в частности, вовлеченностью и принятием риска); которым не хватает толерантности в общении с другими людьми и психологической разумности в восприятии собственного внутреннего мира, в осознании переживаний и открытости своему чувственному опыту.*

*Сделан вывод, что те ученые, которые считают переживание духовного кризиса положительным моментом человеческой жизни, говорят о духовном развитии и самораскрытии личности как его результате, тогда как ученые, которые воспринимают духовный кризис как крах, слом жизненного пути человека, анализируют его негативные последствия и ищут пути его преодоления.*

**Ключевые слова:** *духовный кризис, духовность, экзистенциальные ценности, смысл жизни, духовное развитие.*

## The Indicators of Psychological Resources Actualization

## Показники актуалізованості психологічних ресурсів

**Olena Shtepa**

Ph.D. in Psychology,  
Assistant Professor

**Олена Штепа**

кандидат психологічних наук,  
доцент

E-mail: *Olena.Shtepa@lnu.edu.ua*

orcid.org/0000-0002-5396-3279

Researcher ID: S-9557-2018

*Ivan Franko National University  
of Lviv, Lviv, Ukraine*  
1, Universytetska str.,  
Lviv, 79000

*Львівський національний  
університет імені Івана  
Франка, м. Львів, Україна*  
вул. Університетська, 1,  
м. Львів, 79000

*Original manuscript received February 02, 2019*

*Revised manuscript accepted February 28, 2019*

### **ABSTRACT**

*The problem of uncertainty of indicators of psychological resources actualization, as a psychological state, characterizing the completeness of a certain stage, the phase of self-fulfillment is defined in the article. It is stated, that the problem of revealing the indicators of psychological resources actualization is caused by the empirical uncertainty of the coordinates of general and particular units in the system of human relations, while solving this problem will make it possible to determine the constructiveness of personality-based development. According to the results of correlation, multifactor, classification, regression analysis, it is proved, that it is reasonable to characterize the relationship between coherence, self-efficacy, systemic reflection, believe in good,*

*creativity, knowledge of their resources, ability to update and invest, as an indicator of psychological resources actualization. It is advisable to single out the components of the external and internal configuration of the individual – respectively coherence, self-efficacy, systemic reflection and the resources of believe in good, creativity, knowledge of their resources, the ability to update and invest them. Knowledge of resources is a determinant for all components of the external and internal configuration of the personality. At the same time, this knowledge should not be self-constructed, but achieved through self-transcendence. The state of psychological resources actualization is characterized as the awareness of the personality of a new measure of spiritual tension, caused by the renewal of its knowledge of the regarding correlation of its own abilities and capabilities.*

**Key words:** *indicators of psychological resources actualization, self-efficacy, the sense of coherence, systemic reflection.*

### Вступ

У роботі з психологічними ресурсами особистості можна виокремити декілька важливих компонентів, серед яких найголовнішими є вміння людини оперувати власними ресурсами та їх актуалізованість. У науковій літературі докладно схарактеризовано актуалізацію як процес, водночас актуалізованість як психологічний стан, який означає завершеність певного етапу, фази самоздійснення, не було схарактеризовано. Неозначеність актуалізованості утруднює оцінку конструктивності процесу актуалізування ресурсів, що пов'язаний із саморозвитком особистості (Кузікова, 2010: 373), оскільки дослідниками встановлено, що саморозвиток як особистісна динаміка може реалізовуватись за двома напрямками: за напрямом прагнення новизни і за напрямом значущих самоперетворень, який і є конструктивним (Трофимова, 2010: 43, 44).

Метою актуалізації ресурсів вважають розкриття можливостей особи, за якого вона набуде здатності «зустрітись із собою» і вирішити, чи наважуватися бути справжньою собою, тобто здійснитися. Зокрема, А. Маслоу (Maslow, 1965: 111) було визначено актуалізацію як самоактуалізацію, що являє собою неперервний процес вибору людиною

між страхом відбуватися і зростанням над собою. Науковцями зауважено, що актуалізація передбачає самоподолання і свободу вибору (Савчин, 2013: 168, 180). Відтак, можна припустити, що актуалізованість ресурсів може характеризувати досягнення людиною духовного стану свободи вибору бути більш справжньою собою. Такий стан досягається рефлексуванням, що підтверджують дані досліджень щодо зумовленості актуалізації ресурсів саморозвитку особистості рівнем її рефлексивності (Зімовін, 2014: 11). Протилежним до сконцентрованості людини на власному саморозвитку визначають екстенсивний спосіб проживання власного життя, що зумовлює виснаження ресурсів людини (Ткачев, 2018: 32).

Водночас дослідниками зауважено, що актуалізація внутрішніх можливостей є ефектом самотрансценденції (Епштейн, 2001). Це дає підстави простежити актуалізованість ресурсів людини у її здатності координувати нагальні власні дії у конкретній ситуації з перспективою подальших можливих подій, що знаходить своє пояснення в ідеї узгодженості часткового із загальним і впливу на нього (Ткачев, 2018: 32). Зважаючи на думку В. Знакова щодо того, що «людина не просто реагує на ситуацію, а визначає її, одночасно самовизначаючись» (Знаков, 2010: 108), можемо уточнити, що і життєва ситуація, і ширший за неї контекст життя є системою координат, вибудованих самою особою. Це висловлювання підтверджено теоретичною розвідкою Н. Савелюк (2015: 65), у якій особистість охарактеризовано «контекстом розуміння». Вважаємо, що розуміння людиною зв'язку нагальної ситуації та її життя загалом здійснюється у спосіб рефлексування шляхом означування себе через чуття самоефективності й когерентності.

Чуття когерентності у салютогенетичній концепції А. Антоновскі визначається здатністю особи узгоджувати нові обставини життя з минулими фактами досвіду; динамічність цього чуття зумовлена співвідношенням стимулів-викликів зовнішнього і внутрішнього досвіду людини

та власними ресурсами, які особистість готова вкласти у розтлумачення для себе складної ситуації, яку прагне збагнути (Antonovski, 1993: 729). У теорії самоефективності А. Бандури більшою мірою йдеться про переконаність людини у здатності зарадити собі щодо розв'язання певного завдання у конкретній ситуації (Bandura, 1977). Можна припустити, що рефлексивне самовизначення людиною через зіставлення себе як самоефективної і когерентної супроводжуватиметься значною внутрішньою напругою. Дослідниками зауважено, що така напруга є виявом «роботи» внутрішніх ресурсів (Фахрутдинова, 2013: 456). Екзистенціальним психологом Р. Меєм духовну напругу включено до головних характеристик особистості та підкреслено, що динаміка особистості виявляється саме у прагненні нового духовного напруження (Мей, 2010: 34, 58). Вважаємо, що характеристика духовної напруги як самовизначення особистості саме в інтенсивний спосіб доцільно схарактеризувати з погляду теорії балансу Ф. Хайдера (Heider, 1958: 11), що дає змогу тлумачити умови і чинники змін у системі ставлень людини.

Отже, проблема з'ясування показників актуалізованості психологічних ресурсів зумовлена емпіричною невизначеністю координат загального і часткового у системі ставлень людини, водночас її розв'язання дасть змогу визначити конструктивність особистісного саморозвитку.

**Мета статті** – емпірично визначити показники актуалізованості психологічних ресурсів.

### **Завдання статті**

У статті представлено теоретичну екстраполяцію координат загального і часткового у системі ставлень особистості через такі категорії самовизначення, як когерентність і самоефективність, що уможливило визначення показників актуалізованості психологічних ресурсів емпіричним способом.

## Методи та методики дослідження

Для досягнення мети емпіричного дослідження було застосовано модель дослідження Бейєра, що акцентує на перетворенні проблеми в уможливлений для її розв'язання формат і на застосуванні результатів.

Головним методом аналізу проблеми показників актуалізованості психологічних ресурсів ми визначили метод триангуляції, що полягає у співвіднесенні результатів здійсненого нами емпіричного дослідження з теоретичною ідеєю В. Ткачова (2018: 32) щодо узгодженості часткового із загальним і впливу на нього, а також інтерпретації результатів згідно з теорією балансу Ф. Хайдера (Heider, 1958: 11).

У дослідженні ми спирались на означення особистості як актуалізації життєвого процесу в незалежній індивідуальності, яка є соціально інтегрованою та характеризується духовним напруженням (Мей, 2010: 34). Психологічні ресурси особистості нами визначено як екзистенціально-когнітивні коди інтерпретації людиною значущості події.

Теоретичне припущення дослідження полягало у визначенні показниками актуалізованості психологічних ресурсів особистості наявності зв'язку між такими конфігураціями особистості як відкритої складної самоорганізованої системи, як рефлексивне ставлення людини до конкретної ситуації у життєвому контексті й уміння особи оперувати власними психологічними ресурсами. Актуалізованість психологічних ресурсів припущено індикатором завершеності розвитку системи на попередньому рівні її функціонування і готовності до переходу на наступний, що виявлятиметься як духовне напруження та може бути інтерпретовано у понятті незбалансованості системи.

Перетворення проблеми в уможливлений для її розв'язання формат було здійснено методом екстраполяції координат загального і часткового у системі ставлень особистості у такі категорії самовизначення особистості, як когерентність і самоефективність, а самовизначення осо-

би одночасно з означенням життєвої ситуації, у якій вона є, – операціоналізовано поняттям системної рефлексії. До зовнішньої конфігурації особистості як відкритої складної самоорганізованої системи віднесено відношення системної рефлексії, когерентності, самоефективності, до внутрішньої – взаємозв'язок психологічних ресурсів і показників уміння людини оперувати власними ресурсами, зокрема, знанням власних ресурсів, умінням їх оновлювати і вмщувати. Уміння особи оперувати власними ресурсами означено як психологічну ресурсність особистості (Штепа, 2018: 384).

Емпіричні гіпотези дослідження: а) якщо системна рефлексія, самоефективність, когерентність, певні психологічні ресурси і показники уміння людини оперувати власними ресурсами є індикаторами актуалізованості психологічних ресурсів, то наявним буде їх зв'язок із загальним рівнем самоактуалізації особистості; б) існує зв'язок між системною рефлексією, самоефективністю, когерентністю, певними психологічними ресурсами і показниками уміння людини оперувати власними ресурсами; в) предиктором відношень між зовнішньою і внутрішньою конфігураціями особистості є психологічні ресурси; г) існують відмінності у рівні психологічних ресурсів осіб із різним рівнем психологічної ресурсності. З огляду на мету емпіричної розвідки, його важливою умовою було максимальне нівелювання відмінностей ситуації актуалізації психологічних ресурсів досліджуваних. Для реалізації цієї умови питання психодіагностичних методик були зачитані досліджуваним, а власні відповіді вони позначали у відповідному бланку. Відтак, рефлексія досліджуваних на запитання психологічних опитувальників відбулась синхронно у часі й місці дослідження.

Вемпіричному дослідженні взяли участь 128 осіб (із них 86% жінки і 14% чоловіки) віком 27–55 років ( $M = 31,6$ ;  $SD = 8,1$ ) (слухачі гуманітарно-природничого факультету Інституту післядипломної та доуніверситетської підготов-

ки спеціальностей «Українська мова та література», «Англійська мова», «Німецька мова»). До психодіагностичного інструментарію було включено шкалу рефлексивності Д. Леонт'єва, Є. Осіна (Леонт'єв & Осин, 2014: 130), загальну шкалу самооефективності Р. Шварцера (Schwarzer, 1999: 161), шкалу когерентності А. Антоновскі в адаптації Є. Осіна (Осин, 2008: 38), опитувальник самоактуалізації особистості в адаптації Нікіфорової та ін. (Никифорова та ін., 2003: 190), опитувальник психологічної ресурсності (О. Штепа, 2018: 393).

### Результати та дискусії

Із метою встановлення наявності зв'язку між загальним рівнем самоактуалізації (САТ) і компонентами зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості як самоорганізованої системи було застосовано кореляційний аналіз. Виявлено, що існує обернений зв'язок між САТ і ресурсом віри у добро ( $-0,18$ ;  $p < 0,05$ ), а також наявні прямі зв'язки між САТ і умінням уміщувати власні ресурси ( $0,88$ ;  $p < 0,01$ ), когерентністю ( $0,42$ ;  $p < 0,01$ ), самооефективністю ( $0,35$ ;  $p < 0,001$ ), системною рефлексією ( $0,18$ ;  $p < 0,05$ ), інтроспективною рефлексією ( $-0,24$ ;  $p < 0,01$ ), квазірефлексією ( $-0,37$ ;  $p < 0,01$ ). Зв'язків САТ і ресурсу творчості на статистично значущому рівні (від  $p < 0,05$ ) не встановлено. Результати здійсненого кореляційного аналізу дали змогу виокремити компоненти зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості як самоорганізованої системи – відповідно когерентність, самооефективність, системну рефлексію та ресурс віри у добро і показники уміння людини оперувати власними ресурсами. Ми вирішили не вилучати ресурс творчості з компонентів внутрішньої конфігурації на цьому етапі дослідження, а прийняти рішення згодом на основі розширених даних.

Із метою визначення наявності зв'язку між системною рефлексією, самооефективністю, когерентністю, психологічними ресурсами і показниками уміння людини оперува-



ти власними ресурсами – знанням власних ресурсів, умінням їх оновлювати і вмещувати було застосовано кореляційний аналіз, результати якого наведено у табл. 1.

*Таблиця 1*

Кореляційні зв'язки компонентів зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості як самоорганізованої системи ( $p < 0,001$ ,  $N = 128$ )

Компоненти зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості	Когерентність	Самоефективність	Системна рефлексія	Знання власних ресурсів	Уміння оновлювати власні ресурси	Уміння вмещувати власні ресурси	Ресурс творчості	Ресурс віри у добро
Когерентність								–
Самоефективність	0,72	–		0,67	0,84	0,93		
Системна рефлексія	0,52	0,41	–				–	
Знання власних ресурсів				–	0,80			–
Уміння оновлювати власні ресурси					–	0,92		–
Уміння вмещувати власні ресурси						–	–	–
Ресурс творчості							–	0,74
Ресурс віри у добро								–

Результати кореляційного аналізу підтвердили наявність зв'язків між компонентами зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості як самоорганізованої системи. Водночас було виявлено, що ресурси творчості й віри у добро між собою корелюють прямо, а з іншими компонентами системи – обернено. Слід відзначити високий рівень коефіцієнтів кореляції самоефективності й показників уміння оперувати власними ресурсами.

Із метою з'ясувати структуру компонентів зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості було застосовано багатофакторний аналіз, результати якого виявили п'ятифакторну модель конфігурації особистості як самоорганізованої системи, що у сукупності пояснювала 95,3% дисперсії у групі досліджуваних (факторна вага  $> 0,7$ ). Зокрема, до фактора 1, що пояснював 42,4% дисперсії, увійшли такі ресурси: доброта до людей (0,97), допомога іншим (0,92), віра у добро (0,86), робота над собою (0,92), загальний рівень психологічної ресурсності (0,86), когерентність (-0,67); до фактора 2 (25,8%) – такі ресурси, як упевненість у собі (0,81), успіх (0,79), показники уміння оперувати власними ресурсами – знання власних ресурсів (0,93), уміння оновлювати ресурси (0,97), уміння вміщувати ресурси (0,88), самоефективність (0,75); до фактора 3 (12,3%) – ресурс творчості й системної рефлексії (-0,94); до фактора 4 (9,2%) – інтроспективна (0,70) і квазірефлексія (0,97); до фактора 5 (5,6%) – ресурс любові (0,70). Слід зауважити, що когерентність є в одному факторі з ресурсом віри у добро, самоефективність – в одному факторі з показниками умінь людини оперувати власними ресурсами, системна рефлексія – в одному факторі з ресурсом творчості. Відтак, індикаторами актуалізованості психологічних ресурсів ми визначаємо системну рефлексію, самоефективність, когерентність, психологічні ресурси творчості й віри у добро, а також показники уміння людини оперувати власними ресурсами – знанням власних ресурсів, умінням їх оновлювати і вміщувати.

Із метою визначення відношень між компонентами зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості було застосовано класифікаційний аналіз (табл. 2 і 3).

Наведені у табл. 2 дані дають змогу стверджувати, що зі 100%-вою значущістю ресурс віри у добро визначає рівень когерентності, уміння вміщувати власні ресурси – самоефективність, уміння оновлювати власні ресурси – системну рефлексію.

*Таблиця 2*

Результати класифікаційного аналізу предикторів зовнішньої конфігурації особистості (ранг предиктора\*)

Компоненти внутрішньої конфігурації особистості	Компоненти зовнішньої конфігурації особистості		
	Когерентність	Самоефективність	Системна рефлексія
Ресурс творчості	52	27	52
Ресурс віри у добро	100	98	70
Знання власних ресурсів	57	82	53
Уміння оновлювати власні ресурси	79	85	100
Уміння вмщувати власні ресурси	79	100	88

\* Ранг предиктора: 0 = найменш значущий; 100 = найбільш значущий.

*Таблиця 3*

Результати класифікаційного аналізу предикторів внутрішньої конфігурації особистості (ранг предиктора\*)

Компоненти зовнішньої конфігурації особистості	Компоненти внутрішньої конфігурації особистості				
	Ресурс творчості	Ресурс віри у добро	Знання власних ресурсів	Уміння оновлювати власні ресурси	Уміння вмщувати власні ресурси
Когерентність	100	100	94	100	95
Самоефективність	46	93	100	88	100
Системна рефлексія	73	64	97	73	87

\* Ранг предиктора: 0 = найменш значущий; 100 = найбільш значущий.

Наведені у табл. 3 дані дають змогу стверджувати, що зі 100% -вою значущістю когерентність визначає рівень ресурсів творчості й віри у добро, а також уміння оновлювати

ти ресурси, самоефективність – знання власних ресурсів і уміння їх уміщувати, системна рефлексія значною мірою зумовлює рівень знання ресурсів, водночас дещо менше, ніж самоефективність. На основі результатів класифікаційного аналізу ми припустили, що відсутність зв'язку САТ і ресурсу творчості на статистично значущому рівні можна пояснити тим, що самоактуалізація передбачає вивільнення творчого потенціалу креативності, водночас насичення ресурсу творчості зумовлене чуттям когерентності. Отже, ідеться про різні джерела творчості. Важливо звернути увагу на компоненти предикторно взаємозумовлених діад «когерентність – ресурс віри у добро» та «самоефективність – уміння вміщувати ресурси».

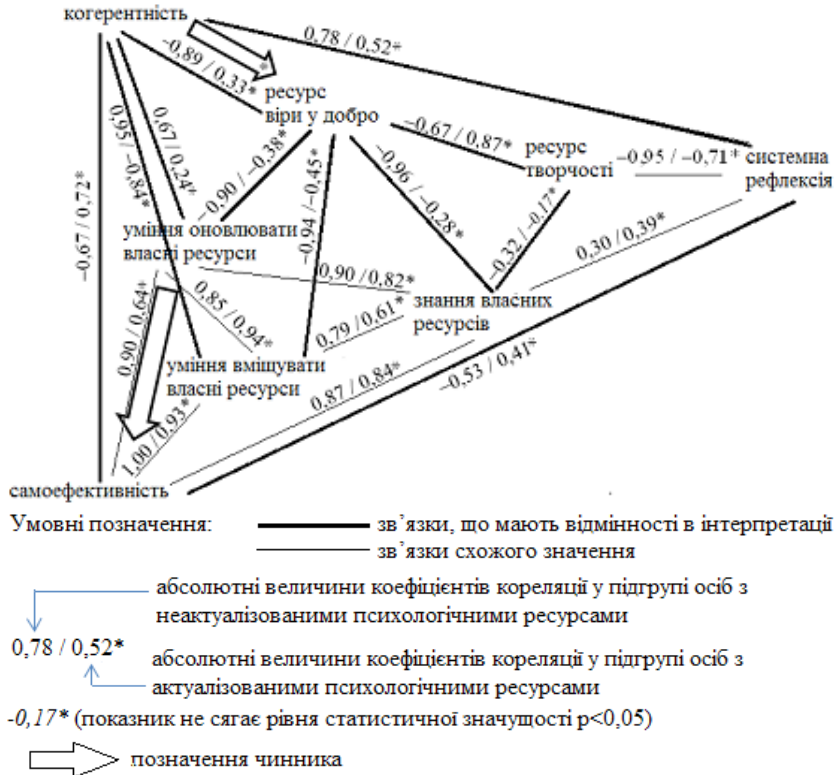
Із метою визначення чинників компонентів зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості було застосовано регресійний аналіз ( $p < 0,01$ ), який показав, що чинниками когерентності й самоефективності є ресурс творчості, знання ресурсів і уміння їх уміщувати; чинниками системної рефлексії є ресурс віри у добро, знання ресурсів і уміння їх уміщувати; самоефективність є чинником показників уміння оперувати власними ресурсами. Дані регресійного аналізу дали змогу уточнити, що у діаді «самоефективність – уміння вміщувати ресурси» першочерговий вплив має самоефективність, тобто спочатку особа почувається здатною здолати труднощі конкретної ситуації, а після цього – докладає власні ресурси до реалізації власних цілей. Далі коло «відчуття здатності прийняти виклик – докладання ресурсів – нове відчуття здатності здолати труднощі – нове рішення щодо докладання ресурсів» стає замкненим.

Із метою визначення відмінностей у рівні психологічних ресурсів осіб із різним рівнем психологічної ресурсності було застосовано порівняльний аналіз за  $t$ -критерієм Стьюдента. Із загальної групи досліджуваних було виокремлено 18 осіб, які характеризувались рівнем психологічної ресурсності, нижчим за встановлений діагностичний рівень ( $M = 52,4$ ;  $SD = 2,79$ ). Діагностичні дані цих осіб ми озна-

чили як характеристики неактуалізованих психологічних ресурсів. Діагностичні дані інших 110 досліджуваних із рівнем психологічної ресурсності від низького до високого ( $M = 101,0$ ;  $SD = 5,04$ ) було означено як характеристики актуалізованих психологічних ресурсів. У результаті порівняння означених двох підгруп за  $t$ -критерієм Стьюдента було з'ясовано, що досліджувані, які характеризуються актуалізованими ресурсами, властивий вищий рівень ресурсів творчості, віри у добро, знання власних ресурсів, уміння їх оновлювати і вміщувати ( $p < 0,01$ ), самоефективності й системної рефлексії ( $p < 0,05$ ). За рівнем когерентності відмінностей на статистично значущому рівні (від  $p < 0,05$ ) не виявлено.

Із метою характеристики особливостей зв'язків компонент зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості в осіб з актуалізованими і неактуалізованими психологічними ресурсами було здійснено кореляційний аналіз, результати якого унаочнено на рис. 1.

Порівняльний аналіз виявив певні особливості зв'язків компонент зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості в осіб з актуалізованими ресурсами, які ми проінтерпретували у межах теорії балансу системи Ф. Хайдера: 1) позитивні зв'язки між когерентністю, самоефективністю і системною рефлексією характеризують збалансованість системи зовнішньої конфігурації особистості; 2) негативні зв'язки між такими компонентами внутрішньої конфігурації особистості, як ресурси віри у добро і творчості й уміння оновлювати і вміщувати ресурси, характеризують збалансованість підсистем внутрішньої конфігурації особистості. Водночас недостатній рівень значущості зв'язку ресурсу творчості й знання ресурсів робить підсистему розімкнутою. Імовірно, це і є ознакою відкритості системи, а також ознакою того, що знання власних ресурсів особи з актуалізованими ресурсами не конструюють собі самі, а отримують через канал системної рефлексії, тобто через самотрансценденцію.



**Рис. 1.** Особливості зв'язків компонент зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості в осіб з актуалізованими і неактуалізованими психологічними ресурсами ( $p < 0,001$ )

Підсистема внутрішньої конфігурації особистості, що утворюється двома позитивними зв'язками між когерентністю і ресурсом віри у добро та когерентністю й умінням оновлювати власні ресурси, а також негативним зв'язком між ресурсом віри у добро й умінням оновлювати власні ресурси, характеризується як незбалансована. Беручи до уваги, що у підгрупі осіб з актуалізованими ресурсами когерентність є чинником ресурсу віри у добро, можна

припустити, що незбалансованість означеної підсистеми зумовлена насиченням ресурсу віри у добро (що характеризується як переконаність людини в наявності справедливості, умінні бути милосердною, умінні сподіватися, відсутності відчаю й амбівалентності) через контент когерентності; 3) незбалансована підсистема зовнішньо-внутрішніх зв'язків конфігурацій особистості «когерентність – віра у добро – уміння вмщувати ресурси» і розімкнута внутрішня підсистема «віра у добро – ресурс творчості – знання ресурсів» із високою ймовірністю зумовлюють духовну напругу. Припускаємо, що ця напруга може бути оптимальною за умови, якщо особа не починає конструювати себе чи не відмовляється від зіставлення розуміння справедливості й милосердя із загальним життєвим контекстом, який можна охарактеризувати як метанаратив.

У підгрупі осіб із неактуалізованими ресурсами наявна незбалансованість у підсистемі «когерентність – уміння оновлювати ресурси – уміння вмщувати ресурси», означена двома позитивними зв'язками й одним негативним. Для осіб із неактуалізованими ресурсами когерентність є джерелом оновлення ресурсів, водночас вони не схильні вмщувати ресурси, тобто діяти згідно з мудрістю метанаративу. Саме уміння оновлювати ресурси є чинником їх самоефективності, водночас зростання самоефективності знижує їх рівень когерентності, отже, вони самі себе виснажують.

### Висновки

Результати емпіричного дослідження дають підстави охарактеризувати особливості зв'язків когерентності, самоефективності, системної рефлексії, ресурсів віри у добро, творчості, знання власних ресурсів, уміння їх оновлювати і вмщувати як показник актуалізованості психологічних ресурсів особи. Доцільно виокремлювати компоненти зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості – відповідно когерентність, самоефективність, системну рефлексію.

сію та ресурси віри у добро і творчості й показники уміння оперувати власними ресурсами. Показники внутрішньої конфігурації особистості – ресурси – є визначальними для особистісної динаміки. Знання ресурсів є чинником усіх компонент зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості, водночас воно має бути не самосконструйованим, а досягнутим через самотрансценденцію.

Зв'язки між когерентністю і знанням ресурсів визначають оптимум напруги особистості як відкритої самоорганізованої системи: з одного боку, підвищення рівня знання власних ресурсів призводить до зниження рівня віри у добро, а далі – й когерентності. З другого боку, зі зростанням рівня знання власних ресурсів збільшується самоефективність і системна рефлексія, що далі підвищує рівень когерентності. Відтак, визначальним є джерело знань людини щодо себе самої. Несуперечливість даних системної рефлексії (самотрансценденції) і самоефективності, що властива для осіб із актуалізованими ресурсами, створює підстави для обґрунтованого знання людиною власних можливостей. Якщо дані системної рефлексії та самоефективності є взаємовиключними, що виявляється в осіб із неактуалізованими ресурсами, то знання людиною власних ресурсів є нереалістичним, а саморозвиток непродуктивним. Вважаємо що актуалізованість психологічних ресурсів доцільно охарактеризувати як усвідомлення особистістю нової міри духовної напруги, зумовленої оновленням її знання щодо співвідношення власних здатностей і можливостей. Отже, актуалізованість психологічних ресурсів характеризує не завершеність етапу самоздійснення, а його початок.

### Література

- Зімовін О. І. Залежність актуалізації ресурсів саморозвитку особистості студентів від типу та рівня рефлексивності. *Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія»*. 2014. № 1099. С. 9–13. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua>.



- Знаков В. В. Тезаурусное и нарративное понимание события как проблема психологии человеческого бытия. *Методология и история психологии*. 2010. Вып. 3. Т. 5. С. 105–119. URL: <https://mhp-journal.ru>.
- Кузікова С. Б. Структурно-змістовий аналіз феномену особистісного саморозвитку. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. Вип. 10. С. 365–377.
- Леонтьев Д. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 3-е изд. Москва : Смысл, 2007.
- Леонтьев Д., Осин Е. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
- Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье [пер. с англ.]. Москва : Институт общегуманитарных исследований; Апрель Пресс, 2010.
- Никифорова Г. С., Дмитриева М. А., Снеткова В. М. (Ред.). Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. Санкт-Петербург : Речь, 2003.
- Осин Е. Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика. *Психологическая диагностика*. 2007. № 3. С. 22–40. URL: <https://rsfdgrc.hse.ru>.
- Савелюк Н. М. Контекст як системний чинник розуміння дискурсу: філософські, лінгвістичні та психологічні аспекти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2015. Вип. 1. Т. 1. С. 61–65. URL: [https://irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr\\_2015\\_1](https://irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhpr_2015_1).
- Савчин М. Духовна парадигма психології: монографія. Київ : «Академвидав», 2013.
- Ткачев Андрей, протоиерей. Бремя страстей. Тайная жизнь наших душ. Киев : «Послушник», 2018.
- Трофимова Ю. В. Два подхода к пониманию саморазвития как психологического феномена. *Педагогика и психология*. 2010. С. 42–46. URL: <https://izvestia/asu.ru>.
- Фахрутдинова Л. Р. Переживание, впечатление и духовный опыт. *Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы Международной конференции, посвященной 89-летию А. В. Брушлинского* / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Мергтенко. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. Т. 1. С. 455–457.
- Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми*

- сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 380–399. URL: [https://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl\\_2018\\_39\\_33](https://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_39_33).
- Эпштейн М. Н. Философия возможного. Возможное как сущее. 2001. URL: [http://society.polbu.ru/epstein\\_possiblephilo/ch01\\_i.html](http://society.polbu.ru/epstein_possiblephilo/ch01_i.html).
- Antonovski, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Soc Sci Med*, 36 (6), 725–733. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90022-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90022-Z).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191–215. Retrieved from <https://psynet.apa.org>.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York : John Wiley & Sons. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/10628-000>.
- Maslow, A. (1965). Self-actualization and beyond. *Conference on the training of counselors of adults, may 22–28*, 111–131. Massachusetts : Chatham.
- Schwarzer, R., Muller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145–161. Retrieved from URL: <https://userpage.fu-berlin.de>.

## References

- Zimovin, O. I. (2014). Zalezhnist aktualizatsii resursiv samorozvytku osobystosti studentiv vid typu ta rivnia refleksyvnosti [Dependence of actualization of self-development resources of students' personality from the type and level of reflexivity]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu. Seriya «Psykhologhiia» – Bulletin of Kharkiv National University. Series «Psychology»*, 1099, 9–13. Retrieved from <https://irbis-nbuv.gov.ua> [in Ukrainian].
- Znakov, V. V. (2010). Tezaurusnoe i narrativnoe ponimanie sobytija kak problema psihologii chelovecheskogo bytija [The thesaurusly and narratively understanding of the event as a problem of person being]. *Metodologija i istorija psihologii – Methodology and history of psychology*, 3, T. 5, 105–119. Retrieved from <https://mhp-journal.ru> [in Russian].
- Kuzikova, S. B. (2010). Strukturno-zmistovyi analiz fenomenu osobystynoho samorozvytku [Structural and content analysis of the phenomenon of personal self-development]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi*

- National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 10, 365–377. Kamianets-Podilskyi : Aksioma [in Ukrainian].*
- Leont'ev, D. (2007). *Psihologija smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [Psychology of meaning. Nature, structure and dynamics of meaning reality]*. (3rd ed.). Moskva : Smysl [in Russian].
- Leont'ev, D., & Osin, E. (2014). Refleksija «horoshaja» i «durnaja»: ot ob'jasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike [«Good» and «Bad» Reflection: From an Explanatory Model to Differential Assessment]. *Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki – Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 4, T. 11, 110–135 [in Russian].
- Mjey, R. (2010). *Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. Kak davat' i obretat' dushevnoe zdorov'e [The art of counseling. How to give and gain the mental health]* (Transl. from Engl.). Moskva : Institut obshchegumanitarnyh issledovanij; Aprel' Press [in Russian].
- Nikiforova, G. S., Dmitrieva, M. A., & Snetkova, V. M. (Eds.) (2003). *Praktikum po psihologii menedzhmenta i professional'noj dejatel'nosti [Workshop on the psychology of management and professional activities]*. Sankt-Peterburg : Rech' [in Russian].
- Osin, E. (2007). Chuvstvo svjaznosti kak pokazatel' psihologicheskogo zdorov'ja i ego diagnostika [The the sense of coherence as an indicator of psychological health and its diagnostics]. *Psihologicheskaja diagnostika – Psychological diagnostics*, 3, 22–40. Retrieved from <https://rsfdgrc.hse.ru> [in Russian].
- Saveliuk, N. M. (2015). Kontekst yak systemnyi chynnyk rozuminnia dyskursu: filosofski, lnhvistychni ta psykholohichni aspekty [Context as a systemic factor of understanding discourse: philosophical, linguistic and psychological aspects]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii «Psykhologichni nauky» – Scientific Newsletter of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*, 1, T. 1, 61–65. Retrieved from [https://irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh\\_p\\_2015\\_1](https://irbis-nbuv.gov.ua/UJRN/nvkh_p_2015_1) [in Ukrainian].
- Savchyn, M. (2013). *Dukhovna paradyhma psykholohii [The spiritual paradigm of psychology]*. Kyiv : «Akademyvdav» [in Ukrainian].
- Tkachev, Andrej, protoierej (2018). *Bremja strastej. Tajnaja zhizn' nashih dush [Burden of passion. The secret life of our souls]*. Kiev : «Poslushnik» [in Russian].
- Trofimova, Ju. V. (2010). Dva podhoda k ponimaniju samorazvitija kak psihologicheskogo fenomena [Two approaches to understanding self-development as a psychological phenomenon]. *Pedagogika i psihologija – Pedagogy and Psychology*, 42–46. Retrieved from <https://izvestia/asu/ru> [in Russian].

- Fahrutdinova, L. R. (2013). *Perezzhivanie, vpechatlenie i duhovnyj opyt* [Experience, impression and spiritual experience]. *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psihologii. Materialy Mezhdunarodnoj konferencii, posvjashchennoj 89-letiju A. V. Brushlinskogo*. A. L. Zhuravlev, E. A. Mergtenko (Eds.) – *Man, subject, personality in modern psychology. Proceedings of the International Conference dedicated to the 89th anniversary of A. V. Brushlinsky*, T. 1, 455–457. Moskva : Izd-vo «Institut psihologii RAN» [in Russian].
- Shtepa, O. S. (2018). *Opytuvalnyk psykhologichnoi resursnosti osobystosti: rezultaty rozrobky i aprobatsii avtorskoj metodyky* [The questionnaire of a personality's psychological resourcefulness: the results of development and approbation of the author's method]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufrieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of Modern Psychology. Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 39, 380–399. Kamianets-Podilskyi: Aksioma [in Ukrainian].
- Jepshtejn, M. N. (2001). *Filosofija vozmozhnogo. Vozmozhnoe kak sushchee* [The philosophy of the possible. A Possibility as a being]. Retrieved from [http://society.polbu.ru/epstein\\_possiblephilo/ch01\\_i.html](http://society.polbu.ru/epstein_possiblephilo/ch01_i.html) [in Russian].
- Antonovski, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Soc Sci Med*, 36 (6), 725–733. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90022-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90022-Z).
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191–215. Retrieved from <https://psynet.apa.org>.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York : John Wiley & Sons. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1037/10628-000>.
- Maslow, A. (1965). Self-actualization and beyond. *Conference on the training of counselors of adults, may 22–28*, 111–131. Massachusetts : Chatham.
- Schwarzer, R., Muller, J., & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145–161. Retrieved from URL:<https://userpage.fu-berlin.de>.

### **Штепа Олена. Показники актуалізованості психологічних ресурсів**

#### **АНОТАЦІЯ**

Окреслено проблему невизначеності показників актуалізованості психологічних ресурсів як психологічного стану, який означає завершеність

певного етапу, фази самоздійснення. Теоретично простежено зв'язок актуалізації психологічних ресурсів із самотрансценденцією, самоефективністю, когерентністю, рефлексивністю особистості. Констатовано, що проблема з'ясування показників актуалізованості психологічних ресурсів зумовлена емпіричною невизначеністю координат загального і часткового у системі ставлень людини, водночас її розв'язання дасть змогу визначити конструктивність особистісного саморозвитку. Метою дослідження було емпірично визначити показники актуалізованості психологічних ресурсів. Для досягнення мети емпіричного дослідження було застосовано модель дослідження Бейера та метод триангуляції. В емпіричному дослідженні взяли участь 128 осіб віком 27–55 років. З огляду на мету емпіричної розвідки, її важливою умовою було максимальне нівелювання відмінностей ситуації актуалізації психологічних ресурсів досліджуваних, що було досягнуто організацією ходу психологічного опитування. За результатами кореляційного, багатofакторного, класифікаційного, регресійного аналізу обґрунтовано, що показником актуалізованості ресурсів доцільно характеризувати особливості зв'язків когерентності, самоефективності, системної рефлексії, ресурсів віри у добро, творчості, знання власних ресурсів, уміння їх оновлювати і вміщувати. Доцільно виокремлювати компоненти зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості – відповідно когерентність, самоефективність, системну рефлексію та ресурси віри у добро і творчості й показники уміння оперувати власними ресурсами. Показники внутрішньої конфігурації особистості – власне психологічні ресурси – є визначальними для особистісної динаміки. Знання ресурсів є чинником усіх компонент зовнішньої та внутрішньої конфігурації особистості, водночас воно має бути не самосконструйованим, а досягнутим через самотрансценденцію. Зв'язки між когерентністю і знанням ресурсів визначають оптимум напруги особистості як відкритої самоорганізованої системи. Актуалізованість психологічних ресурсів охарактеризовано як усвідомлення особистістю нової міри духовної напруги, зумовленої оновленням її знання щодо співвідношення власних здатностей і можливостей. Відтак, актуалізованість психологічних ресурсів характеризує не завершеність етапу самоздійснення, а його початок.

**Ключові слова:** показники актуалізованості психологічних ресурсів, психологічні ресурси, самоефективність, когерентність, системна рефлексія.

**Штепа Елена. Показатели актуализованности психологических ресурсов**

**АННОТАЦИЯ**

Определена проблема неопределенности показателей актуализованности психологических ресурсов как психологического состояния, характеризующего завершенность некоторого этапа, фазы самоосуществления. Теоретически прослежена связь актуализации психологических ресурсов с самотрансценденцией, самоэффективностью, когерентностью, рефлексивностью личности. Констатировано, что проблема раскрытия показателей актуализованности психологических ресурсов обусловлена эмпирической неопределенностью координат общего и частного в системе отношений человека, в то же время решение этой проблемы даст возможность определять конструктивность личностного развития. Целью исследования было эмпирически определить показатели актуализованности психологических ресурсов. Для достижения цели эмпирического исследования была применена модель Бейера и метод триангуляции. В исследовании приняли участие 128 человек 27–55 лет. Учитывая цель эмпирического исследования, его важным условием было максимальное нивелирование отличий ситуации актуализации психологических ресурсов, что было достигнуто организацией хода психологического опроса. На основе результатов корреляционного, многофакторного, классификационного, регрессионного анализа обосновано, что показателем актуализованности психологических ресурсов целесообразно охарактеризовать особенности взаимосвязи когерентности, самоэффективности, системной рефлексии, ресурсов веры в добро, творчества, знания своих ресурсов, умения их обновлять и вкладывать. Целесообразно выделять компоненты внешней и внутренней конфигурации личности – соответственно когерентность, самоэффективность, системную рефлексию и ресурсы веры в добро, творчества, знание своих ресурсов, умение их обновлять и вкладывать. Показатели внутренней конфигурации личности – собственно психологические ресурсы – являются определяющими для личностной динамики. Знание ресурсов является детерминантой для всех компонент внешней и внутренней конфигурации личности. В то же время, это знание не должно быть самосконструированным, а достигнутым через самотрансценденцию. Связи между когерентностью и знанием ресурсов определяют оптимум напряжения личности как открытой самоорганизующейся системы. Актуализованность

психологических ресурсов охарактеризовано как осознание личностью новой меры духовного напряжения, обусловленного обновлением ее знания относительно соотношения собственных способностей и возможностей. Соответственно, актуализованность психологических ресурсов характеризует не завершенность этапа самоосуществления, а его начало.

**Ключевые слова:** показатели актуализованности психологических ресурсов, психологические ресурсы, самооффективность, когерентность, системная рефлексия.

## The Features of Reflexivity Development, Depended on Pupils' Personal Efficiency

### Особливості розвитку рефлексивності залежно від особистісної ефективності учнів

**Iryna Yavorska-Vietrova**  
Ph.D. in Psychology, Senior  
Researcher of the Chamata  
Laboratory of Psychology of  
Personality

**Ірина Яворська-Ветрова**  
кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
лабораторії психології  
особистості імені П. Р. Чамати

E-mail: [irinavetrova009@gmail.com](mailto:irinavetrova009@gmail.com)

[orcid.org/0000-0002-6509-930X](https://orcid.org/0000-0002-6509-930X)

Researcher ID: G-4702-2018

*G. S. Kostyuk Institute  
of Psychology of NAPS  
of Ukraine, Kyiv, Ukraine*  
2, Pankivska street,  
Kyiv, 01033

*Інститут психології імені  
Г. С. Костюка НАПН України,*  
м. Київ, Україна  
вул. Паньківська, 2,  
м. Київ, 01033

*Original manuscript received March 11, 2019*

*Revised manuscript accepted March 31, 2019*

#### **ABSTRACT**

*The article examines reflexion as a determinant factor in personality formation that ensures activity successfulness, and reflexivity as a mechanism for personal efficiency formation. Reflexion is defined as an integrative property and a mechanism that enables a personality to realize and assess personal subjective qualities, to analyze personal «Me», to set new goals on the basis of personal meaningful assessments of own potentials, and, in conjunction with these goals, adjust adequately the perception of oneself and personal attitudes toward people around. The article describes the modern meta-cognitive*



*interpretations of reflexion as a rethinking of the contents of consciousness, which has regulatory functions.*

*The article analyzes data obtained from the experimental research on the types and properties of reflexivity, according to the criterion of its orientation (intra- and inter-psychic), characteristic for pupils with different efficiency during their transition from junior school age to adolescence. Pupils with high personal efficiency at stable, «uncritical» periods of school life demonstrate a sufficiently successful mastery of the ability to self-analysis, self-understanding, and understanding of their attitudes to others. At the same time, it has been found that the transitional periods (from primary to secondary school, from junior school age to adolescence) and the periods of adaptation show appearance of destructive tendencies, «blocking», and a decrease in the rate of reflexivity development, especially in the groups of low-efficiency pupils.*

*The article proves that pupils' intra-psychic reflexion is developed more intensively and constructively than inter-psychic during the period from the 3rd to 6th school years. This general tendency is observed in both groups of pupils: with low and with high personal efficiency. The development of intra-psychic reflexion is intensified at the transition to adolescence, as evidenced by an increased number of indicators showing average and higher than the average levels of this type of reflection, especially in groups of pupils with average and high-efficient levels.*

**Key words:** *reflexion, reflexivity, personal efficiency, intra-psychic reflexion, inter-psychic reflexion, psychological mechanism.*

## Вступ

Сучасний етап трансформації освітнього вітчизняного простору актуалізує проблему розвитку самосвідомості, саморозуміння особистості, формування її ціннісного ставлення до самої себе, сприйняття себе як успішного, ефективного суб'єкта життєдіяльності. Усвідомлення дитиною самої себе, формування позитивного ставлення до себе, оцінка власних досягнень і потенційних можливостей досягнення успіху справляють значний вплив на її поведінку й успішність учінневої діяльності – зокрема, у молодшому шкільному віці. Адекватні уявлення школяра про самого себе як суб'єкта учінневої діяльності, навколишній світ, аперцепція інших людей і взаємини з ними, несуперечлива інтерпретація набутого досвіду і власне усебічний роз-

виток розуміння себе є підґрунтям становлення здатності до регулювання поведінки і діяльності, високих очікувань дитини щодо самої себе, її успішності загалом. Розвивальна парадигма сучасної освіти ґрунтується на врахуванні внутрішніх інтенцій школяра, починаючи з перших етапів учінневої діяльності. Значущою передумовою успішності процесу становлення особистісної ефективності дитини є її адаптація до умов навчання на різних його щаблях. Тому важливим є вивчення психологічних механізмів становлення особистісної ефективності не лише на першому етапі навчання – у початковій школі, але й також у перехідний період від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до підліткового віку. В якості такого механізму ми розглядаємо рефлексивність, важливість якої зростає на цьому етапі онтогенезу, оскільки зміна соціальної ситуації розвитку, нові умови учінневої діяльності та спілкування сприяють становленню у дітей рефлексивного переходу «від уявлень про себе до думки про себе» (П. Р. Чамата).

Сучасні уявлення про успішну, творчу, ефективну особистість коригуються з положеннями суб'єктного підходу до становлення особистості на різних етапах її онтогенезу (Гуляс, 2018; Дригус, 2015; Ільїна, 2009; Мусіяка, 2018; Татенко, 2005). Так, із рефлексивністю як «здатністю свідомості звернутися на самого себе як носія свідомості», на думку О. М. Анісімової, тісно пов'язане розуміння себе, саморозуміння. Авторка визначає рефлексивність як якість, що дає змогу особистості «зрозуміти й оцінити себе» (Анісімова, 2013: 122). Але усвідомлювана інформація може бути як чинником внутрішньоособистісного дисбалансу, так і чинником удосконалення себе і своєї життєдіяльності. Проведене під керівництвом О. М. Анісімової дослідження показало, що рефлексивність включається в саморегуляцію поведінки і сприяє самореалізації особистості за умови, якщо центральними у її (особистості) структурі виступають такі риси, як «самоприйняття, самоповага, впевненість у собі, самостійність, автономність, інтенціональ-

ність – низка якостей, що охоплюється поняттям суб'єктності. Особистість такого складу відзначається здатністю робити правильні життєві вибори на основі розуміння себе і довіри до себе» (Анисимова, 2013: 123–124).

У контексті нашого дослідження важливим є розуміння особистості «як унікальної цілісності, що саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу» (Максименко, 2014: 20), а також тих психологічних механізмів, що зумовлюють особистісний розвиток (Максименко, 2018; Дригус, 2015; Кондратенко, 2017). С. Д. Максименко виокремлює такі три рівні розвитку особистості: «на першому рівні ще відсутня рефлексія власного внутрішнього світу, який лише формується, створюється; на другому рівні розвитку особистість формує власне оточення, передбачає наслідки і планує події; на третьому рівні особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає. Інша ознака цього рівня – особистість стає суб'єктом розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне «Я». Саме на цьому рівні основою стає якість унікальності» (Максименко, 2011: 9–10). На думку С. Д. Максименка, рефлексія виступає стрижневим механізмом розвитку особистості: «З цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його і несе за нього відповідальність. Це є те, що в сучасній психології називають саморозвитком» (Максименко, 2006: 96). Учений наголошує, що психічний розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він є й «рефлексією людиною власного досвіду».

Нині на підґрунті положень С. Л. Рубінштейна про «вторинність» рефлексії при «зверненні свідомості зі світу, що пізнається у відчуттях, уявленнях, на них самих» розробляються сучасні метакогнітивістичні трактування рефлексії як переосмислення змістів свідомості, що має регулюючі функції (Карпов, 2013; Литвинов, Иволина, 2013; Ivashkevych, Onufriieva, 2018). Зокрема, А. В. Карпов розглядає рефлексію як «складний високоорганізований мета-

когнітивний процес». Проведене ним емпіричне дослідження структури рефлексії показало, що «рефлексивні процеси виступають продуктами, результатами закономірної співорганізації, структурування, інтеграції окремих метапроцесів. На рівні їх структури, тобто на «рівні цілого», виникають ті нові, синергетичні відносно простого агрегування метапроцесів ефекти і якості, закономірності й особливості, специфічні саме для рефлексії» (Карпов, 2013: 172).

Зарубіжні дослідники вважають рефлексивність базовим регулятивним компонентом метакогніції, здатністю до моніторингу і контролю розумових дій (Hacker, Bol & Keener, 2008). D. Marks-Maran і P. Rose описують три мети рефлексії: перевизначити (ре-дефінувати) наше розуміння знань, для розвитку особистих знань або самосвідомості, для оцінки доречності наших дій. T. Ghaye і S. Lillyman припускають, що рефлексія може діяти як міст від мовчазного знання до продуманої дії, як украй необхідний контрдіскурс, щоб дати нам змогу поставити під сумнів нашу усталену «мудрість» (Forrest, 2008). J. Moon розробила практику «рефлексивного писання»: коли студентам після коротких курсів пропонувалося «зупинитися і подумати», записати свої роздуми щодо отриманих знань із метою встановлення зв'язку між новими знаннями і поточною робочою ситуацією (Moon, 1999). Проведені V. Vachon і J. LeBlanc дослідження довели, що застосування такої методики підвищує мотивацію учнів до самооцінки, сприяє збільшенню їх самоефективності й саморегуляції. В. Larrivee вважає, що педагогічна практика може бути перетворена за допомогою рефлексивної практики, стверджуючи, що «критична рефлексія – це не тільки спосіб наблизитися до викладання, але й спосіб життя» (Larrivee, 2000: 306).

Розглядаючи свідомість як багатофункціональну бутевість, що забезпечує «не лише відображення дійсності, а й породження смислів, значень і цінностей, актуалізацію пізнавальних, почуттєвих, інтенційних, інтуїтивних та інших психоформ (особистісні переживання, думки, зна-

ння)», А. В. Фурман зауважує, що інтенційність свідомості «уможливорює рефлексування в актах самоусвідомлення, Я-концептуалізації» (Фурман, 2017: 6–7). На інтегративній ролі рефлексивності наголошує О. Я. Фенина: базовий інтегративний характер рефлексії в розвитку всіх компонентів саморегуляції дає змогу розглядати її як детермінуючий чинник становлення особистості, що забезпечує успіх діяльності (Фенина, 2017: 288–289). Рефлексивність як здатність особистості «до спрямування власної діяльності на саму себе», яка «забезпечує особистості можливість самоконструювання, саморозвитку, самодетермінації» (Леонтьєв, 2009; Заїка, 2014) перебуває у взаємовпливі й взаємозалежності з особистісною ефективністю школярів, виступаючи механізмом її становлення.

Аналіз теоретико-експериментальних досліджень дає підстави констатувати, що рефлексія розглядається як інтегративна властивість і механізм, який дає змогу особистості усвідомити, пізнати й оцінити свої суб'єктні якості, проаналізувати власне «Я» та на основі особистісно-сислової оцінки своїх потенційних можливостей поставити нові цілі й співставно з ними адекватно коригувати уявлення про себе і свої стосунки з оточуючим світом. Водночас нині недостатньо дослідженим залишається питання становлення рефлексивності в учнів із різною особистісною ефективністю на етапі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку.

**Мета статті** – здійснити аналіз експериментальних даних дослідження типів рефлексивності, а також властивостей рефлексивності за критерієм спрямованості в учнів різних за ефективністю груп на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку.

### **Задання статті**

1. Установити тенденції макрогенези динаміки розвитку рефлексивності у школярів різних за особистісною ефективністю груп.

2. Виявити особливості інтра- й інтерпсихічної рефлексії у школярів 3–6-х класів із різною особистісною ефективністю.

### **Методи та методики дослідження**

Концептуальний підхід до архітекτονіки проведення експериментального дослідження розроблено М. Т. Дригус (Дригус, 2015, 2017). Аналіз результатів вивчення рефлексивності як механізму особистісної ефективності учнів здійснювався у площинах мікро- та макрогенези з метою з'ясування тенденцій становлення рефлексивності як на певному етапі навчання, так і в межах кожного рівня особистісної ефективності упродовж певного періоду навчання школярів у початковій і основній школі. У дослідженні брали участь учні 3–6-х класів (129 осіб). За експертною оцінкою вчителів школярів було поділено на три групи відповідно до рівня їх особистісної ефективності (ОЕ): I група – учні з високою особистісною ефективністю, II група – учні з середньою особистісною ефективністю, III група – учні з низькою особистісною ефективністю.

Вивчення становлення рефлексивності у школярів здійснювалося з використанням методики діагностики рівня рефлексивності А. В. Карпова, адаптованої для досліджуваної вікової категорії (Карпов, 1997). Вибір методики визначався теоретичними положеннями про те, що рефлексія як інтегративна психічна реальність проявляється у взаємопов'язаних і взаємодетермінованих модулях: рефлексивність як психічна властивість, рефлексія у її процесуальному статусі й рефлексування як особливий психічний стан. Тому запропонована методика орієнтована на дослідження не тільки безпосередньо рефлексивності як психічної властивості, а й ураховує поведінкові й інтроспективні індикатори, у яких конкретизуються теоретичні конструкти і рефлексії як процесу, і рефлексування як психічного стану. Крім того, методика дає змогу дослі-

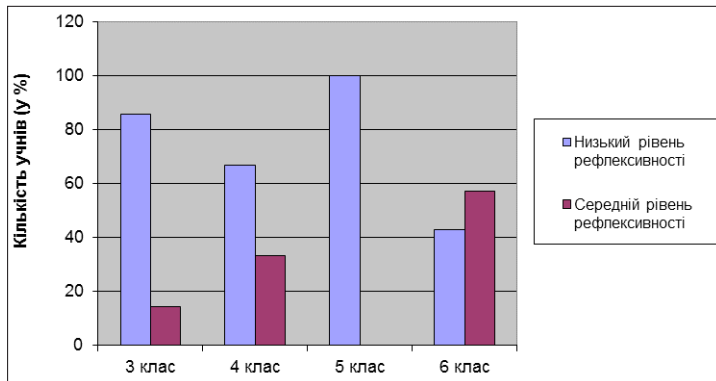
дити рівні розвитку рефлексивності за критерієм спрямованості (інтра- й інтерпсихічна). Виступаючи найбільш інтегрованим процесом, «рефлексія водночас є способом і механізмом виходу системи психіки за особистісні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості» (Карпов, 2002: 283).

Методика включає 27 тверджень, 15 із яких є прямими, 12 – оберненими. За результатами обробки отриманих даних було виокремлено три рівні розвитку рефлексивності: низький, середній і з тенденцією до високого (оскільки стабільного високого рівня розвитку рефлексивності у школярів зазначених вікових груп виявлено не було, а результати деякої кількості учнів зафіксовано у діапазоні перехідних балів (стенів) від середнього до високого рівня, на нижній межі показників високого рівня). Порівняльний аналіз вибіркового середнього за t-критерієм Стьюдента показав статистично значущі відмінності за виокремленими показниками.

### Результати та дискусії

Аналіз макрогенези динаміки розвитку рефлексивності у школярів різних за ефективністю груп показав таке. На діаграмі (рис. 1) подано результати дослідження динаміки показників рівнів розвитку рефлексивності у групах низькоефективних учнів 3–6-х класів.

Отримані результати свідчать про те, що у низькоефективних учнів від третього до шостого класу констатовано тільки низький і середній рівні розвитку рефлексивності. Тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності у цій групі школярів виявлено не було. При цьому спостерігається обернено пропорційна динаміка низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності (окрім 5-го класу): від 85,7% показників низького рівня у третьокласників до 42,9% – у шестикласників і від 14,3% показників високого рівня у третьокласників до 57,1% – у шестикласників.

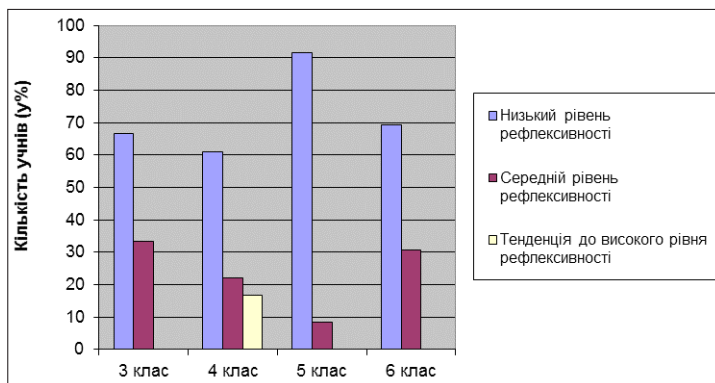


**Рис. 1.** Показники розподілу рівнів розвитку рефлексивності в учнів 3–6-х класів із низькою ОЕ

Низькоефективні учні 5-го класу 100-відсотково продемонстрували низький рівень розвитку рефлексивності, що пов'язано, на нашу думку, з особливостями соціальної та особистісної ситуації розвитку дітей цієї вікової групи. Зокрема, перехід до основної школи, що відбувся, необхідність адаптації до нових умов навчання, а також перехід до нового вікового етапу розвитку з початком відповідної фізіологічної, соціально-рольової, особистісної перебудови впливають на становлення самосприймання, саморозуміння, самоусвідомлення дітей. Тому можна говорити про певний «збій», деструкцію у системі уявлень про власне «Я» п'ятикласників. Загалом же розвиток рефлексивності як здатності до самоаналізу, розуміння й осмислення власного «Я», своїх емоційних, поведінкових і міжособистісних проявів у низькоефективних учнів співвідноситься з віковими параметрами, тобто чим старшими стають діти цієї групи, тим вищим є рівень оволодіння ними такими діями (при цьому навіть серед шестикласників учнів із середнім рівнем розвитку рефлексивності трохи більше половини). П'ятикласники з низькою ОЕ потребують особливої уваги вчителів і психологів, оскільки їх здатність до саморозуміння й самоаналізу переживає деструкцію.



Динаміку показників рівнів розвитку рефлексивності середньоєфективних учнів 3–6-х класів подано на діаграмі (рис. 2).

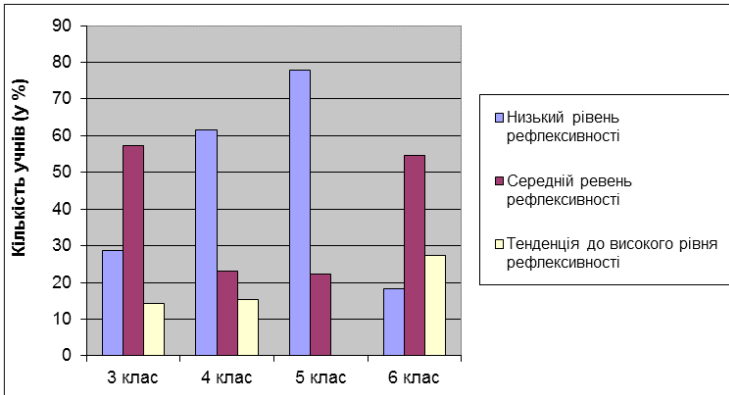


**Рис. 2.** Показники розподілу рівнів розвитку рефлексивності в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

Школярі цієї групи успішності продемонстрували як низький і середній рівні розвитку рефлексивності, так і тенденцію до високого рівня (четвертокласники). Особливістю учнів із середньою ОЕ усіх класів, що досліджувалися, є наявність стабільно великої кількості показників низького рівня розвитку рефлексивності: 66,7% у третьокласників, 61,1% у четвертокласників, 91,7% у п'ятикласників і 69,2% у шестикласників. При цьому показники середнього рівня зменшуються від 3-го до 5-го класу (33,3%, 22,2% і 8,3% відповідно у третьому, четвертому і п'ятому класах) і тільки у шестикласників знову підвищуються до 30,8%. Отже, у середньоєфективних учнів від третього до шостого класів зберігається тенденція співвіднесення низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності у пропорції «дві третини до однієї третини», набуваючи максимальних розбіжностей у п'ятикласників: 91,7% і 8,3% відповідно. Поява тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності пов'язана, на нашу думку, з індивідуально-особистісними

ми особливостями частини середньоєфективних четверто-класників і є, скоріше за все, винятком із загальної картини динаміки розвитку рефлексивності у школярів цієї групи успішності.

Аналіз динаміки показників рівнів розвитку рефлексивності у високоефективних учнів 3–6-х класів показав таке (рис. 3).



**Рис. 3.** Показники розподілу рівнів розвитку рефлексивності в учнів 3–6-х класів із високою ОЕ

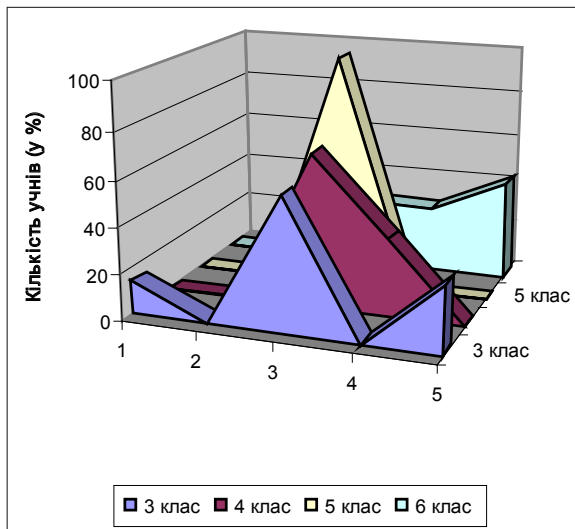
Отримані результати демонструють збільшення кількості високоефективних школярів (окрім 5 класу), що виявили тенденцію до високого рівня розвитку рефлексивності від третього до шостого класу: 14,3% третьокласників, 15,4% четвертокласників і 27,3% шестикласників. Особливості цих учнів полягають у тому, що полярні за віком групи школярів (третьокласники і шестикласники) показали подібні результати, а саме: переважання, порівняно з низьким, середнього рівня розвитку рефлексивності (57,1% і 54,6% відповідно), наявність тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності (14,3% і 27,3% відповідно). При цьому високоефективні школярі 4-го і 5-го класу показали практично однакові результати із середньоєфективними учнями цих самих вікових груп (див.

рис. 2 і рис. 3). Такі дані дають підстави для певних висновків. Учні з високою ОЕ у стабільні, «некритичні» періоди шкільного життя демонструють достатньо успішне оволодіння здатністю до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх ставлень з оточуючими. Водночас перехідні періоди (від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку) та періоди адаптації (до нових умов навчального процесу, змін як внутрішніх – фізіологічних, психологічних, так і зовнішніх – соціальних, рольових, міжособистісних) викликають деструктивні тенденції, певне «блокування», зниження темпів розвитку рефлексивності у цієї групи школярів.

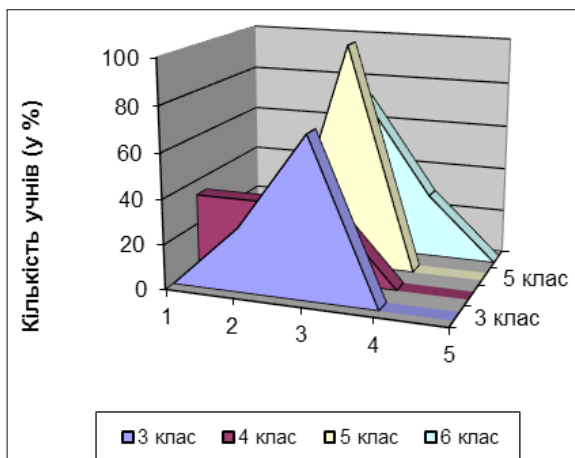
Одним з аспектів аналізу є дослідження властивості рефлексивності за критерієм спрямованості. Відповідно до нього виокремлюють два типи рефлексії: «інтра-» й «інтерпсихічну» (А. В. Карпов). Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприймання змісту власної психіки і його аналізу, а друга – зі здатністю до розуміння психіки інших людей, що включає як здатність стати на місце іншого, так і механізми проекції, ідентифікації, емпатії.

За даними дослідження інтра- й інтерпсихічної рефлексії у школярів 3–6-х класів було виокремлено п'ять рівнів їх прояву: низький, нижчий від середнього, середній, вищий від середнього, високий. Необхідність такого поділу зумовлена тим, що як у різних вікових групах, так і в різних групах за ефективністю була зафіксована значна кількість межових, перехідних показників рівнів розвитку обох типів рефлексії. Тобто, можна стверджувати про досить чітко виявлені тенденції становлення у певному віковому періоді тієї чи тієї спрямованості рефлексії.

Аналіз макрогенези типів рефлексії в учнів від 3-го до 6-го класу різних за ефективністю груп показав таке. У групі учнів із низькою ОЕ (рис. 4, рис. 5) від 3-го до 5-го класу зростають показники середнього рівня інтрапсихічної рефлексії.



**Рис. 4.** Показники рівнів інтрапсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із низькою ОЕ



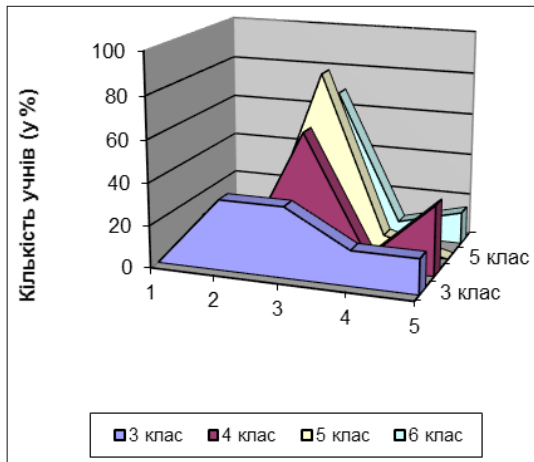
**Рис. 5.** Показники рівнів інтерпсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із низькою ОЕ

*Примітка:* 1 – низький рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – вищий за середній рівень; 5 – високий рівень.

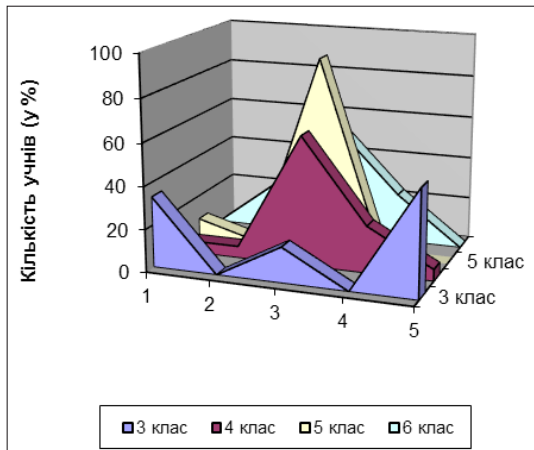
При цьому тільки третьокласники цієї групи виявили низький її рівень, а п'ятикласники – тільки середній. Простежується тенденція розвитку здатності до саморозуміння й самоаналізу в цих школярів у онтогенезі: від 28,6% високого рівня у третьокласників, 33,3% вищого від середнього рівня у четвертокласників до 28,6% вищого від середнього і 42,9% високого рівнів у шестикласників. Такі дані дають змогу зробити висновок про те, що становлення інтрапсихічної рефлексії у низькоефективних молодших школярів є достатньо стабільним і має тенденцію до підвищення при переході до підліткового віку. Щодо інтерпсихічної рефлексії, то на підставі одержаних результатів дослідження можна констатувати, що за досить високих показників середнього рівня її розвитку (3-й клас – 71,4%, 4-й клас – 33,3%, 5-й клас – 91,7%, 6-й клас – 71,4%) в учнів із низькою ОЕ не зафіксовано показників високого рівня, а вищий від середнього рівень виявили тільки близько третини шестикласників. При цьому учні молодшого шкільного віку показали нижчий від середнього (3-й клас – 28,6%, 4-й клас – 33,3%) і низький (4-й клас – 33,3%) рівні інтерпсихічної рефлексії. Тобто, розвиток здатності до розуміння інших, становлення механізмів проєкції та ідентифікації у школярів цієї групи переживає певну деструкцію на межі молодшого шкільного та підліткового віку.

Учні з середньою ОЕ у сфері інтрапсихічної рефлексії продемонстрували такі результати (рис. 6). На відміну від низькоефективних, школярі цієї групи виявили низький (5-й клас – 8,3%) і нижчий від середнього (3-й клас – 33,3%, 6-й клас – 7,7%) рівні цього типу рефлексії. При цьому до тенденції до зростання показників середнього рівня додається виразна тенденція наявності в усіх вікових групах показників вищого від середнього (3-й клас – 16,7%, 4-й клас – 5,6%, 5-й клас – 8,3%, 6-й клас – 7,7%) і високого (3-й клас – 16,7%, 4-й клас – 33,3%, 6-й клас – 15,4%) рівнів інтрапсихічної рефлексії. Отже, здатність до саморозуміння й самоаналізу в учнів із середньою ОЕ за певної ди-

фузності, «розсіяності» має достатньо стабільну тенденцію до підвищення її показників від 3-го до 6-го класу.



**Рис. 6.** Показники рівнів інтрапсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

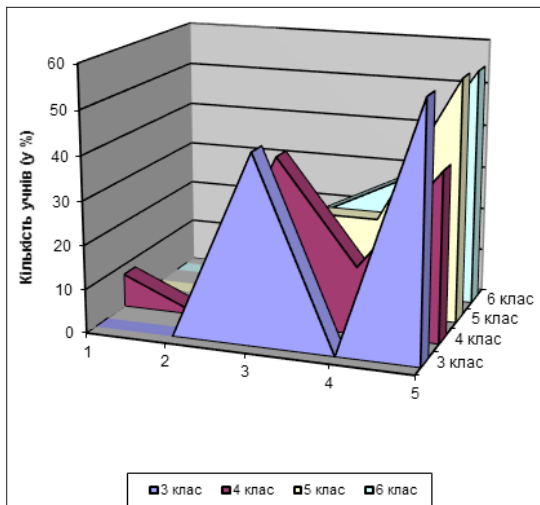


**Рис. 7.** Показники рівнів інтерпсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із середньою ОЕ

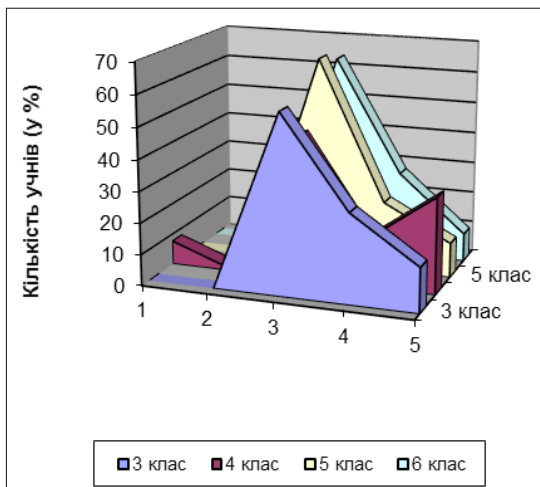
*Примітка:* 1 – низький рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – вищий за середній рівень; 5 – високий рівень.

Розвиток інтерпсихічної рефлексії у середньоефективних учнів (рис. 7) має свої особливості. При зростанні від 3-го до 6-го класу і певній стабілізації показників середнього рівня інтерпсихічної рефлексії зафіксовано зниження та відсутність показників високого (3-й клас – 50,0%, 4-й клас – 5,6%, 5-й і 6-й класи – не виявлено) і вищого від середнього (4-й клас – 22,2%, 6-й клас – 23,1%, 3-й і 5-й класи – не виявлено) рівнів цього типу рефлексії. При цьому в усіх вікових групах наявні показники низького (3-й клас – 33,3%, 4-й клас – 5,6%, 5-й клас – 8,3%) та нижчого від середнього (4-й клас – 5,6%, 6-й клас – 23,1%) рівнів інтерпсихічної рефлексії. Тобто, можна констатувати, що від третини у третьому класі до 1/5 школярів із середньою ОЕ у шостому класі мають труднощі у розвитку здатності розуміти дії й почуття інших людей, виявляти емпатію, ставати на місце іншого.

Дані дослідження свідчать, що така ситуація змінюється з підвищенням рівня ефективності учнів. Так, учні першої групи (рис. 8 і рис. 9) як у сфері інтер-, так і – особливо – у сфері інтрапсихічної рефлексії продемонстрували значне збільшення показників високого і вищого від середнього рівнів. Зокрема, тільки у високоефективних четвертокласників виявлено низький рівень обох типів рефлексії (по 7,7%), в інших вікових групах ні низького, ні нижчого від середнього рівнів не зафіксовано. При цьому в сфері інтрапсихічної рефлексії учні зазначеної групи показали збільшення показників вищого від середнього рівня (4-й клас – 15,4%, 5-й клас – 22,2%, 6-й клас – 27,3%) і стабільно значні показники високого рівня цього типу рефлексії: 3-й клас – 57,1%, 4-й клас – 38,5%, 5-й клас – 55,6%, 6-й клас – 54,6%. Отже, від половини до 80% досліджуваних високоефективних учнів мають достатньо розвинену здатність до сприймання власних внутрішніх інтенцій, розуміння й аналізу своїх переживань і дій.



**Рис. 8.** Показники рівнів інтрапсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із високою ОЕ



**Рис. 9.** Показники рівнів інтерпсихічної рефлексії в учнів 3–6-х класів із високою ОЕ

*Примітка:* 1 – низький рівень; 2 – нижчий за середній рівень; 3 – середній рівень; 4 – вищий за середній рівень; 5 – високий рівень.



Показники у сфері інтерпсихічної рефлексії у школярів першої групи дещо відрізняються, але загалом демонструють достатньо конструктивне становлення. Як уже зазначалося, у цій групі (крім 4-го класу) не виявлено показників низького і нижчого від середнього рівнів цього типу рефлексії. Практично більше половини вискоєфективних учнів мають середні показники: 3-й клас – 57,1%, 4-й клас – 46,2%, 5-й клас – 66,7%, 6-й клас – 63,6%. При цьому хоча кількість учнів із високим рівнем інтерпсихічної рефлексії зменшується (3-й клас – 14,3%, 4-й клас – 30,8%, 5-й клас – 11,1%, 6-й клас – 9,1%), показники вищого від середнього рівня залишаються досить стабільними: 3-й клас – 28,6%, 4-й клас – 15,4%, 5-й клас – 22,2%, 6-й клас – 27,3%. Такі дані свідчать про те, що здатність до розуміння інших, механізми проєкції, ідентифікації, емпатія у школярів із високою ОЕ конструктивно розвиваються, переживаючи деяку деструкцію при переході до підліткового віку, під час адаптації до основної школи.

### Висновки

Одержані результати дослідження розвитку рефлексивності школярів 3–6-х класів усіх груп за ефективністю свідчать про те, що саме розвиток здатності до осмислення свого «Я», своїх внутрішніх інтенцій і взаємин з оточуючими, тобто розвиток властивостей рефлексивності, є одним зі шляхів успішного подолання критичних, адаптаційних і перехідних періодів у житті школяра, механізмом його особистісного зростання.

На підставі аналізу одержаних даних можна стверджувати, що інтрапсихічна рефлексія у школярів від 3-го до 6-го класу розвивається більш інтенсивно і конструктивно, ніж інтерпсихічна. Така загальна тенденція спостерігається як у групах учнів із низькою, так і з високою ОЕ. При цьому певну деструкцію становлення здатності до самосприймання і саморозуміння зафіксовано у перехідний період, під час адаптації дітей до нових умов навчання і

розвитку, що особливо виразно проявляється у низькоефективних п'ятикласників і середньоефективних учнів 4–6-х класів. Розвиток інтерпсихічної рефлексії інтенсифікується на межі переходу до підліткового віку, особливо у середньо- та високоефективних учнів, про що свідчить збільшення кількості показників середнього і вищого від середнього рівнів цього типу рефлексії у вказаних школярів. При цьому якщо третина третьокласників і дві третини четвертокласників із низькою ОЕ відчують труднощі у розумінні інших, то вже у п'яти- і шестикласників цієї групи низьких і нижчих від середнього показників не зафіксовано. Тобто, на межі підліткового віку інтенсифікується інтерес до себе, свого внутрішнього світу, а також на перший план починає виступати інтерперсональна взаємодія як у сфері навчальної діяльності, що залишається важливою (особливо для четвертокласників), так і у сфері міжособистісних взаємин.

### Література

- Анисимова О. М. Самопонимание – важнейший аспект субъектности. *Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Изд-во ИП РАН, 2013. С. 121–124.*
- Гуляс І. А. Життєвий успіх як соціально-психологічний феномен. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 69–78. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.69-78.*
- Дригус М. Т. Концептуальні парадигми самоєфективності особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Видавництво «Фенікс», 2017. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 23. С. 88–97.*
- Заїка Є. В., Зімовін О. І. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство. 2014. №. 2. С. 90–97.*

- Ivashkevych E., Onufrieva L. Social Intelligence in the Paradigm of Cognitive Psychology: the Results of Study. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 42. С. 50–69. DOI 10.32626/2227-6246.2018-42.50-69.
- Ільїна Ю. М. Науковий огляд проблематики успіху та успішності. *Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання* / За ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Т. 8. Вип. 6. С. 98–112.
- Карпов А. В. Закономерности организации метакогнитивных и метарегулятивных процессов в структуре рефлексии. *Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы Международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского*. Т. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. Москва : Изд-во ИП РАН, 2013. С. 169–173.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. *Психология рефлексии*. Москва – Ярославль : Аверс Пресс, 2002. 304 с.
- Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів : Десна Поліграф, 2017. 488 с.
- Леонтьев Д. А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации. *Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна (Москва, 15–16 октября 2009 г.)* / Отв. ред. А. Л. Журавлев и др. Москва : Изд-во ИП РАН, 2009. Т. 2. С. 40–49.
- Литвинов А. В., Иволина Т. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) [Электронный ресурс]. *Современная зарубежная психология*. 2013. № 3. С. 59–70. Режим доступа : [http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP032013/szp-0591.htm#\\$p59](http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP032013/szp-0591.htm#$p59).
- Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
- Максименко С. Д. Механізми розвитку особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 7–23. DOI 10.32626/2227-6246.2018-40.7-23.
- Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення та здійснення особистості. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових*

*праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. Вип. 11. С. 3–11.*

- Мусяка Н. І. Розвиток творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів. *Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 41. С. 205–217. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.205-217.*
- Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі: монографія / Г. О. Балл, М. Т. Дригус, Н. І. Мусяка, І. В. Яворська-Ветрова; за ред. М. Т. Дригус. Київ : Педагогічна думка, 2015. 161 с.
- Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова традиція в реформуванні освіти. *Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матеріали методологічного семінару АПН України (16 грудня 2004 року); за ред. С. Д. Максименка. Київ , 2005. С. 248–256.*
- Фенина О. Я. Проблема рефлексії та рефлексивності особистості у становленні професійного самоменеджменту. *Психологія: реальність і перспективи: Збірник наукових праць РДГУ. 2017. Вип. 8. С. 286–291.*
- Фурман А. В. Свідомість як передумова психологічного пізнання і професійного методологування. *Наука і освіта. Психологія. 2017. № 3. С. 5–10. DOI <http://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-3-1>.*
- Энциклопедия психологических тестов: Общение, лидерство, межличностные отношения / Под ред. А. Карелина. Москва : АСТ, 1997. 303 с.
- Forrest, M. E. S. (2008). On becoming a critically reflective practitioner. *Health Information and Libraries Journal, 25*, Issue 3, 229–232. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2008.00787.x>.
- Hacker, D. J., Bol, K., & Keener, M. C. (2008). Metacognition in Education: A Focus on Calibration. *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associated. P. 429–456.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice, 1*, 293–307.
- Moon, J. (2004). Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice. London and New York : Routledge Falmer. 227 p.
- Vachon, B., & LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. *Medi-*

*cal Education*, 45, Issue 9, 894–904. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04042x>.

## References

- Anisimova, O. M. (2013). Samoponimanie – vazhnejshij aspekt sub'ektnosti [Self-understanding is the most important aspect of subjectivity]. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko (Eds.). *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psikhologii – Person, subject, personality in modern psychology: Proceedings of the International Conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky*, 2, 121–124. Moskva : Izd-vo IP RAN [in Russian].
- Hulias, I. A. (2018). Zhyttievyi uspikh yak sotsialno-psykholohichnyi fenomen [Life success as a socio-psychological phenomenon]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psikhologii: Zbirnyk naukovukh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine*, 42, 69–78. Kamianets-Podilskiyi : Aksioma. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.69-78 [in Ukrainian].
- Dryhus, M. T. (2017). Kontseptualni paradyhmy samoefektyvnosti osobystosti [Conceptual paradigms of self-efficacy of personality]. *Aktualni problemy psikhologii: Zbirnyk naukovukh prats Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology: Collection of research papers of G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine*, 23, XVII, 88–97. Kyiv : Vydavnytstvo «Feniks» [in Ukrainian].
- Zaika, Ye. V., & Zimovin, O. I. (2014). Refleksyvnist osobystosti yak predmet psikhologichnoho piznannia [Reflexivity of the personality as an object of psychological knowledge]. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and Society*, 2, 90–97 [in Ukrainian].
- Ivashkevych, E., & Onufriieva, L. (2018). Social Intelligence in the Paradigm of Cognitive Psychology: the Results of Study. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psikhologii: Zbirnyk naukovukh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psikhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of the research papers of Kamianets-Podilskiyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine*, 42, 50–69. Kamianets-Podilskiyi : Aksioma. DOI 10.32626/2227-6246.2018-42.50-69.

- Ilina, Yu. M. (2009). Naukovyi ohliad problematyky uspikhu ta uspishnosti [Scientific review of the problems of success and successful]. S. D. Maksymenko, M. L. Smulson (Eds.). *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohichna teoriia i tekhnolohiia navchannia – Actual problems of psychology: Psychological Theory and Learning Technology*, 8, 6, 98–112. Kyiv : Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
- Karpov, A. V. (2013). Zakonomernosti organizatsii metakognitivnykh i metareguljativnykh processov v strukture refleksii [Patterns of the organization of metacognitive and metaregulative processes in the structure of reflexion]. A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko (Eds.). *Chelovek, sub'ekt, lichnost' v sovremennoj psikhologii – Person, subject, personality in modern psychology: Proceedings of the International Conference dedicated to the 80th anniversary of A. V. Brushlinsky*, 2, 169–173. Moskva : Izd-vo IP RAN [in Russian].
- Karpov, A. V., & Skitjaeva, I. M. (2002). *Psihologija refleksii [Psychology of Reflexion]*. Moskva – Jaroslavl' : Avers Press [in Russian].
- Kondratenko, L. O. (2017). *Psykholohiia pervynnoi shkilnoi neuspishnosti [Psychology of primary school failure]*. Chernihiv : Desna Polihraf [in Ukrainian].
- Leont'ev, D. A. (2009). Refleksija kak predposylka samodeterminatsii [Reflexion as a prerequisite for self-determination]. A. L. Zhuravlev (Ed.). *Psihologija cheloveka v sovremennom mire: materialy Vserossijskoj jubilejnoi nauchnoj konferencii, posvjashchennoj 120-letiju so dnja rozhdenija S. L. Rubinshtejna – Human psychology in the modern world: Proceedings of the All-Russian jubilee scientific conference dedicated to the 120th anniversary of the birth of S. L. Rubinstein*, 2, 40–49. Moskva : Izd-vo IP RAN [in Russian].
- Litvinov, A. V., & Ivolina, T. V. (2013). Metakognicija: ponjatie, struktura, svjaz' s intellektual'nymi kognitivnymi sposobnostjami [Metacognition: Concept, structure, association with intellect and cognitive processes]. *Sovremennaja zarubezhnaja psikhologija – Modern foreign psychology*, 3, 59–70. Retrieved from <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP032013/szp-0591.htm#p59> [in Russian].
- Maksymenko, S. D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti [Genesis of Personality]*. Kyiv : Vydavnytstvo TOV «KMM» [in Ukrainian].
- Maksymenko, S. D. (2018). Mekhanizmy rozvytku osobystosti [Mechanisms of personality development]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovukh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podil'skyi National Ivan Ohienko University, G. S. Kostiuks*

- Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, 40, 7–23. Kamianets-Podilskiy : Aksioma. DOI 10.32626/2227-6246.2018-40.7-23 [in Ukrainian].*
- Maksymenko, S. D. (2011). Psykholohichni mekhanizmy stanovlennia ta zdiisnennia osobystosti [Psychological mechanisms of the formation and implementation of personality]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovukh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiiienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, 11, 3–11. Kamianets-Podilskiy : Aksioma [in Ukrainian].*
- Musiiaka, N. I. (2018). Rozvytok tvorchoho myslennia yak osobystisnoi determinanty navchalnykh dosiahnen mladshykh shkoliariv [Development of creative thinking as a personal determinant of primary schoolchildren's educational achievements]. S. D. Maksymenko, L. A. Onufriieva (Eds.). *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovukh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskiy National Ivan Ohiiienko University, G. S. Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, 41, 205–217. Kamianets-Podilskiy : Aksioma. DOI 10.32626/2227-6246.2018-41.205-217 [in Ukrainian].*
- Ball, H. O., Dryhus, M. T., Musiiaka, N. I., & Yavorska-Vietrova, I. V. (2015). Stanovlennia osobystisnoi efektyvnosti uchniv v ontogenetichnomu vymiri [Formation of personal effectiveness of students in the ontogenetic dimension]. M. T. Dryhus (Ed.). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
- Tatenko, V. O. (2005). Subiektno-vchynkova tradytsiia v reformuvanni osvity [Subjective-action paradigm in reforming education]. S. D. Maksymenko (Ed.). *Teoretyko-metodolohichni problemy rozvytku osobystosti v systemi nepererвної osvity: Materialy metodolohichnogo seminaru APN Ukrainy – Theoretical and methodological problems of personality development in the system of continuous education: Proceedings of the methodological seminar of the AES of Ukraine, 248–256. Kyiv [in Ukrainian].*
- Fenina, O. Ya. (2017). Problema refleksii ta reflektyvnosti osobystosti u stanovlenni profesiinoho samomenedzhmentu [The problem of reflexion and reflectiveness of personality in the development of professional self-management]. *Psykholohiia: realnist i perspektyvy: Zbirnyk naukovukh prats RDHU – Psychology: Reality and Prospects: Collection of research papers of RDNU, 8, 286–291 [in Ukrainian].*



- Furman, A. V. (2017). Svidomist yak peredumova psykhologichnoho piznannia i profesiinoho metodolohuvannia [Consciousness as a prerequisite for psychological knowledge and professional methodology]. *Nauka i osvita. Psykholohiia – Science and education. Psychology*, 3, 5–10. DOI <http://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-3-1> [in Ukrainian].
- Karelin, A. (Ed.). (1997). *Jenciklopedija psihologicheskikh testov: Obshechnie, liderstvo, mezhlichnostnye otnoshenija* [Encyclopedia of psychological tests: Communication, leadership, interpersonal relations]. Moskva : AST [in Russian].
- Forrest, M. E. S. (2008). On becoming a critically reflective practitioner. *Health Information and Libraries Journal*, 25, Issue 3, 229–232. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2008.00787.x>.
- Hacker, D. J., Bol, K., & Keener, M. C. (2008). Metacognition in Education: A Focus on Calibration. *Handbook of Memory and Metacognition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associated.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1, 293–307.
- Moon, J. (2004). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London and New York : Routledge Falmer.
- Vachon, B., & LeBlanc, J. (2011). Effectiveness of past and current critical incident analysis on reflective learning and practice change. *Medical Education*, 45, Issue 9, 894–904. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04042x>.

**Яворська-Ветрова Ірина. Особливості розвитку рефлексивності залежно від особистісної ефективності учнів**

**АНОТАЦІЯ**

У статті розглянуто проблему рефлексії як детермінуючого чинника становлення особистості, що забезпечує успіх діяльності, й рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності. Рефлексія визначається як інтегративна властивість і механізм, що дає змогу особистості усвідомити й оцінити свої суб'єктні якості, проаналізувати власне «Я» та на основі особистісно-сміслової оцінки своїх потенційних можливостей поставити нові цілі й співставно з ними адекватно коригувати уявлення про себе і свої ставлення до оточуючих. Висвітлено сучасні метакогнітивістичні трактування рефлексії як переосмислення змісту свідомості, що має регулюючі функції.

Проаналізовано дані експериментального дослідження типів рефлексивності, а також властивостей рефлексивності за критерієм спрямованості (інтра- й інтерпсихічна) в учнів різних за ефективніс-



тю груп на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку. Констатовано, що учні з високою особистісною ефективністю у стабільні, «некритичні» періоди шкільного життя демонструють достатньо успішне оволодіння здатністю до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх ставлень з оточуючими. Водночас з'ясовано, що перехідні періоди (від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку) та періоди адаптації викликають деструктивні тенденції, певне «блокування», зниження темпів розвитку рефлексивності, особливо у групах школярів із низькою ефективністю.

Доведено, що інтрапсихічна рефлексія у школярів від 3-го до 6-го класу розвивається більш інтенсивно і конструктивно, ніж інтерпсихічна. Така загальна тенденція спостерігається як у групах учнів із низькою, так і з високою особистісною ефективністю. Показано, що розвиток інтерпсихічної рефлексії інтенсифікується на межі переходу до підліткового віку, про що свідчить збільшення кількості показників середнього і вищого від середнього рівнів цього типу рефлексії, особливо у групах середньо- та високоефективних учнів.

**Ключові слова:** рефлексія, рефлексивність, особистісна ефективність, інтрапсихічна рефлексія, інтерпсихічна рефлексія, психологічний механізм.

**Яворская-Ветрова Ирина. Особенности развития рефлексивности в зависимости от личностной эффективности учащихся**

### **АННОТАЦИЯ**

В статье рассмотрена проблема рефлексии как детерминирующего фактора становления личности, обеспечивающего успех деятельности, и рефлексивности как механизма становления личностной эффективности. Рефлексия определяется как интегративное качество и механизм, дающий личности возможность осознать и оценить свои субъектные качества, проанализировать собственное «Я» и на основании личностно-смысловой оценки своих потенциальных возможностей поставит новые цели и в соответствии с ними корректировать представления о себе и свои отношения с окружающими. Освещены современные метакогнитивные трактовки рефлексии как переосмысления содержания сознания, имеющего регулирующие функции.

Проанализированы данные экспериментального исследования типов рефлексивности, а также качеств рефлексивности по критерию

направленности (интра- и интерпсихическая) у учащихся различных по эффективности групп на рубеже перехода от младшего школьного к подростковому возрасту. Констатировано, что учащиеся с высокой личностной эффективностью в стабильные, «некритические» периоды школьной жизни демонстрируют достаточно успешное овладение способностью к самоанализу, самопониманию, осмыслению себя и своих отношений с окружающими. Выявлено, что переходные периоды (от начальной к основной школе, от младшего школьного к подростковому возрасту) и периоды адаптации вызывают деструктивные тенденции, определенное «блокирование», снижение темпов развития рефлексивности, особенно в группах учащихся с низкой эффективностью.

Доказано, что интрапсихическая рефлексия у школьников от третьего к шестому классу развивается более конструктивно и интенсивно, чем интерпсихическая. Такая общая тенденция наблюдается как в группах учащихся с низкой, так и с высокой личностной эффективностью. Показано, что развитие интерпсихической рефлексии интенсифицируется при переходе к подростковому возрасту, о чем свидетельствует увеличение количества показателей среднего и выше среднего уровней этого типа рефлексии, особенно в группах средне- и высокоэффективных учащихся.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивность, личностная эффективность, интрапсихическая рефлексия, интерпсихическая рефлексия, психологический механизм.

Scientific publication

Problems of modern psychology

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

Issue 44

Computer version  
English translation

*U. M. Zarytska*  
*O. V. Moshtak*

«Aksioma» Publishing House,  
30a, Symona Petliury street, Kamianets-Podilskyi, 32300.

Tel/Fax: (03849) 3-90-06. E-mail: [aksiomaprint@ukr.net](mailto:aksiomaprint@ukr.net).

Printed in the PE «Aksioma» printing house

Certificate GC JM2I808 of 26.05.2004

Наукове видання

Проблеми сучасної психології

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

Випуск 44

Комп'ютерне верстання

*У. М. Зарицька*

Переклад англійською мовою

*О. В. Моштак*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 23,02.

Тираж 300 пр. Зам. № 928.

Видавництво «Аксиома»,  
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.  
E-mail: [aksiomaprint@ukr.net](mailto:aksiomaprint@ukr.net).

Друк ПП «Аксиома».  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.