

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ ОБДАРОВАНОСТІ**



**ЦІННОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ І
АКСІОГЕНЕЗ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ ХІ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

29 жовтня 2020 року

Київ - 2020

УДК 159.943

Цінності освітнього простору і аксіогенез обдарованої особистості: тези доповідей XI наук.-практ. семінару., 29 жовтня 2020 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. 58 с.

У збірнику представлено тези виступів учасників традиційного науково-практичного семінару лабораторії психології обдарованості «Цінності освітнього простору і аксіогенез обдарованої особистості». Авторами намічено ряд евристичних підходів до вивчення особистості загалом і аксіогенезу обдарованої особистості зокрема. Збірник об'єднує наукові студії як відомих дослідників, так і студентів та аспірантів, які розпочинають свій науковий шлях.

Тексти тез представлені в авторській редакції.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 12 від 29.10.2020 р.)

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020

Зміст

Музика О.Л. Освітній простір і ціннісне самовизначення осіб із ознаками обдарованості.....	5-6
Антонов В.М. Обдарованість – природна домінанта особистості: кібернетично-математична психологія генетична технологія	7-8
Гнатюк О.В. Проблема мотивації до навчання обдарованих учнів початкової школи.....	9-10
Загурська Е.В. Роль інтуїції в процесі літературної творчості: погляди Д. М. Овсянико-Куликовського.....	11-12
Загурська І.С., Яценко А.А. Особливості розвитку креативності у молодшому шкільному віці.....	13-14
Зазимко О.В. Розвиток особистості юнацького віку на різних рівнях її самоцінності.....	15-16
Зарецька О.О. Дискурсивна практика як складова освітнього простору дорослої особистості.....	17-18
Ковальчук Ю.М. Імплицитні особистісні цінності взаємозв'язку розвитку і саморозвитку обдарованості.....	19-20
Копилов С.О. Психологічні та логічні засади культууроорієнтованого ціннісного діалогу у загальноосвітній школі.....	21-22
Корольов Д.К. Діагностичні можливості опитувальника цінностей обдарованих студентів...	23-24
Кришмарел В.Ю. Ціннісно-смісловиттєвий вимір у навчанні філософії в школі: методологічні зауваги.....	25
Лавренко О.В. Моральнісний аспект економічного самовизначення обдарованої особистості підліткового віку.....	26-27
Литвиненко О.О. Об'єктивні та суб'єктивні критерії гармонійності особистісного становлення підлітків.....	28-29
Москаленко В.В. Соціалізація особистості у контексті ціннісно-нормативної системи.....	30-31
Музика О.О., Осадча А.О. Ціннісні виміри розвитку відповідальності молодших школярів в освітньому просторі.....	32-33
Нечаєва О.С. Створення умов психологічної підтримки молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості в освітньому просторі і сімейному оточенні...	34-35

Никончук Н.О.	
Особливості долаття ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодшими школярами з різними рівнями навчальної успішності.....	36-38
Пермяков О.А., Йопа Т.В.	
Фізична культура у вищій освіті в аспекті цінності освітнього процесу.....	39-40
Поклад І.М.	
Вплив музичного фольклору на виховання та розвиток творчої особистості..	41-42
Рибалко Л.М., Остапов А.В.	
Відбір обдарованої молоді до спортивних секцій кікбоксингу.....	43-44
Савченко Т.Л.	
Особливості професійної життєстійкості (на прикладі викладачів ВНЗ).....	45-46
Соловей Я.Г.	
Теоретичні аспекти цінностей та ціннісних орієнтацій музично обдарованої особистості.....	47-48
Токарева Л.Д.	
Спрямованість взаємин дорослого і дитини дошкільника у привласненні нею соціально значущих цінностей.....	49-50
Федорчук О.І.	
Взаємозв'язок сімейного виховання і соціалізації майбутнього школяра.....	51-52
Чекрижова М.М.	
Ціннісна регуляція саморозвитку професійних здібностей майбутніх лікарів.....	53-54
Чиханцова О.А.	
Роль життєстійкості та психічного здоров'я людини в умовах сучасності.....	55-56
Яворська-Ветрова І.В.	
Деякі аспекти теорії ставлень особистості у сучасних психологічних концепціях.....	57-58

О.Л. Музика
завідувач лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, професор
e-mail: ol.muzyka.ne@gmail.com

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР І ЦІННІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСІБ ІЗ ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Освітній простір, у якому розпочинається ціннісний розвиток обдарованої особистості, складається з родинного, освітнього та інформаційного середовищ. Родинні цінності є дуже важливими на ранніх етапах розвитку. Безумовна любов, емоційна підтримка, спрямованість на досягнення додають дітям із ознаками обдарованості сил і впевненості в собі. В освітньому середовищі закладаються основи знань, навички систематичної наполегливої праці, формуються особливі способи ціннісної взаємодії з ровесниками й учителями. Сучасне інформаційне середовище не лише задовольняє потреби обдарованих осіб у різноманітній інформації, але й сприяє розвитку ціннісних критеріїв і критичності мислення, які лежать в основі її відбору.

У ціннісному розвитку обдарованої особистості виокремлюються ряд етапів: 1) ціннісне наслідування референтних осіб у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці; 2) накопичення ціннісного досвіду у взаємодії з широким колом референтних осіб у підлітковому віці; 3) ціннісне самовизначення – процес, змістом якого є формування спрямованості на саморозвиток обдарованості, що здебільшого розгортається в юнацькому віці; 4) ціннісна самобутність дорослої людини, що базується на особистісно-ціннісній автономії та реалізується з допомогою суб'єктних цінностей.

Ціннісне самовизначення є визначальним етапом в аксіогенезі обдарованої особистості. Особи з ознаками обдарованості, усвідомлюючи свої ціннісні відмінності від ровесників, мають зробити вибір орієнтирів особистісного розвитку, визначитися, чи орієнтуватися їм на ціннісне поле ровесників, у якому здібності є ситуативно детермінованими, чи на власне, де ціннісне ставлення до розвитку екстраординарних здібностей є пріоритетним. Отже, психологічний зміст ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості полягає у виборі однієї з двох ліній особистісного розвитку, пов'язаних із ситуативно-ціннісною чи особистісно-ціннісною регуляцією особистісного розвитку. Різниця між пересічними й обдарованими особами в регуляційних процесах полягає в тому, що пересічні особи орієнтуються на цінності, які їм пропонує життєва ситуація, а обдаровані – на власні внутрішні особистісні цінності, ту їх частину, яку вони вважають релевантною життєвій ситуації. Від результатів ціннісного самовизначення залежить успішність інтеграції цінностей, пов'язаних із розвитком обдарованості, у ціннісну свідомість та в регуляційні моделі особистісного саморозвитку.

Для вивчення особливостей ціннісного самовизначення обдарованої особистості нами розроблено опитувальник «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості». В основу опитувальника ПЦСОО було покладено два основні положення: 1) про ціннісну сферу особистості як ієрархічно вищу

підструктуру, зміни в якій спричинюють зміни в усіх нижчих підструктурах і ведуть до змін особистості як цілісності; 2) про особливу структуру ціннісної свідомості обдарованої особистості, яка відображає типологічну своєрідність обдарованої особистості та складається з трьох груп (шести підгруп) особистісних цінностей, а саме: особистісні цінності соціальної взаємодії (особистісні цінності належності і визнання), особистісні цінності саморозвитку здібностей (особистісні цінності пізнання і творчості), цінності особистісної самобутності (особистісні цінності самоідентичності й екзистенційні цінності).

У дослідницькій процедурі змодельовано ситуацію вибору між ситуаційно-ціннісними та особистісно-ціннісними регуляторами особистісного розвитку в твердженнях, що подаються досліджуваним попарно. Введено три основні показники ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості: СЦР – показник ситуаційно-ціннісної регуляції; ОЦР – показник особистісно-ціннісної регуляції та ЦСОО – показник ціннісної спрямованості обдарованої особистості. Дослідження проводилося на розробленій в лабораторії психології обдарованості Е-платформі «Обдарованість ТЕСТ ONLINE».

Результатом проведеного емпіричного дослідження є підтвердження існування в освітньому просторі ряду тенденцій, які можуть стимулювати розвиток обдарованості або спричинювати її інволюцію: 1) встановлено зв'язок академічної успішності та досвіду досягнень із показниками ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості; 2) виявлено стримувальні впливи освітнього простору, орієнтованого на природничо-математичні дисципліни, на розвиток особистісно-ціннісної регуляції та цінностей, пов'язаних із розвитком обдарованості у дівчат; 3) встановлено, що цінності соціальної взаємодії (цінності належності і, особливо, цінності визнання) мають значну вагу у процесах ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості.

Для остаточних висновків про ціннісно-розвивальний потенціал освітнього простору, окрім даних, отриманих із допомогою розробленого нами опитувальника ПЦСОО, необхідно використати аналітичні результати, отримані іншими методами. Але очевидно, що виявлено дві особливості освітнього простору, які можуть позитивно вплинути на ціннісне самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості: 1) можливості освітнього простору забезпечити досягнення і створити ситуацію успіху для всіх учнів; 2) необхідність підтримання аксіологом, необхідних для усвідомлення можливості майбутньої успішної самореалізації старшокласників, які стали на шлях саморозвитку обдарованості.

В.М. Антонов
*професор НТУ «Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського», доктор технічних наук, професор
e-mail: vant4646@gmail.com*

ОБДАРОВАНІСТЬ – ПРИРОДНА ДОМІНАНТА ОСОБИСТОСТІ: КІБЕРНЕТИЧНО-МАТЕМАТИЧНА ПСИХО-АКМЕ ГЕНЕТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Кібернетично-математична Психо-Акме Генетична технологія (КМПАГТ) – призначена для дослідження особи на основі таких наук як: генетика, біологія, медицина, психологія, праксеологія, психогенетика, гештальт психологія, кібернетика, теорія управління, математика, акмеологія, фізика, фізіологія, біофізика, біохімія, антропологія (педагогічна, етасологічна, соціальна, регіональна: історична, економічна, біологічна тощо), соціологія, гендерологія, комп'ютерологія, алгоритмологія, етнографія, політика тощо.

КМПАГТ – використовується як інструментарій, засіб дослідження, метод, алгоритм, предиктор, програма аналізу та синтезу успадкованих, вроджених (філогенез) та набутих в процесі життєдіяльності (онтогенез) людини (генотип, фенотип) з метою видачі порад, рекомендацій людині стосовно її поведінкової домінанти життєвого шляху для досягнення нею акме-точок у розвитку та реалізації успадкованих та набутих потенційно-ресурсних можливостей.

КА - призначена для того щоб допомогти людині: визначити її ресурси, сформулювати мету у відповідності до ресурсів, спроектувати паспорт (модель) досягнення мети. КА - досліджує ресурс людини, допомагає сформулювати мету, дає поради стосовно реалізації мети - бажання на основі ресурсів акме-людини та пошуку алгоритму сприятливих умов [1-3].

Кібернетично-математична акмеологія (КМА) – це акмеологія, що використовує кібернетику і математику; це спеціальна акме-дисципліна, предметом якої є застосування кібернетично-математичних моделей і методів у акмеології. *Акмеологічна кібернетика і математика* (АКМ) – це галузь кібернетики і математики, яка стимулюється акмеологічними задачами та застосовується для аналізу і обробки акмеологічних даних. У АКМ - проводяться дослідження по використанню кібернетики і математики для обробки результатів акме-досліджень.

Автор вважає, що розуміння КМА як особливої специфічної науки базується на таких поняттях: КМА моделі і методи, КМА засоби, акмеологічна епістемологія математики і кібернетики, акмеологічна епістемологія математики і кібернетики у її онтологічному сенсі. Слово «технологія» грецького походження: *techne* – мистецтво, майстерність; *logos* – наука. Технологічний процес, у нашому розумінні, передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних для цього засобів. Технологічний аспект здійснює вплив на уточнення базових акмеологічних категорій, зокрема, деякі акмеологи вважають, що професійну майстерність можна розглядати як оволодіння комплексом продуктивних психотехнологій і технологій професійної діяльності. Дуже часто акмеологічні технології ототожнюють із психологічними

технологіями, проте вони лише близькі, але зовсім не тотожні. Зокрема, їх принциповою відмінністю є спрямованість дій.

До аналізу проблеми, що досліджується автор підходить з позиції таких наук і понять як епістемологія, епістемофілія, праксеологія, кваліметрія та предиктор. *Акмеологічна кібернетично-математична епістемологія* (АКМЕ) на теперішній час обмежується сферою КМА та АКМ моделями і методами, що вже розроблені та розробляються у математичній психології та у психологічній математиці та кібернетиці. АКМЕ розглядається автором в її філо- та онтогенетичному аспектах. Предметом АКМЕ є генетичний аспект пізнання людини. *Акмеологічна праксіологічна кібернетично-математична епістемологія* використовується для побудови акмеологічно-психологічної кібернетично-математичної моделі людини та для акме-самопізнання. Основні функції *кібернетично-математичної акмеології (психології) (КМА-П)* як науки це: кібер- акме- псих діагностика, прогностика, управління, менеджмент та логістика. Кількісний підхід у КМА-П, як і у інших слабо формалізуємих науках, базується на кваліметрії (психометрії) та її методах. Всі акме-явища, сутності та причини - не визначені і варіативні, і тому повинні описуватися як випадкові події, величини, функції на основі традиційного математичного апарату: теорії ймовірностей та математично-статистичних методів, а також на основі мульти-множин, помічених матриць, багатовимірних розподілів ймовірностей, стохастичних графів, варіативних алгоритмів, математично-статистичних моделей і методів для акме-психологів тощо, але відповідно до сутності акме-психології. При цьому треба використовувати математичну інтерпретацію психологічних об'єктів дослідження. *Предиктор* – назва одного з методів обчислювальної математики, у якому послідовними наближеннями знаходиться рішення задачі. При цьому *алгоритм методу* являє собою цикл, у якому спочатку прогнозується рішення, а потім перевіряється прогноз стосовно вимог до точного рішення задачі. Алгоритм завершується у випадку, коли прогноз задовольняє вимогам точності рішення задачі.

Висновки. КМПАГТ досліджує особу на основі її генотипу і фенотипу, які включають такі характеристики (кількісні, якісні, кількісно-якісні тощо): типи пам'яті, мислення, уявлення, уваги, характеру, темпераменту, взаємодії з довкіллям та соціоністичних ознак.

Список використаних джерел

1. Антонов В.М. Інноваційні кібер- акме- підходи до розвитку техніки і комп'ютерних технологій. *Инновационные подходы к развитию техники и технологий*: монографія. Одеса: Куприенко СВ Одеса, 2015. С. 118-140.
2. Антонов В.М. Кібернетична акме-соціальна складова автоматизації управління. *Сборник научных трудов SWorld*. Т.2. Технические науки. Иваново: «Научный Мир», 2015. Вып. 2(39). С.4-7.
3. Антонов В.М. Кібернетична акме-технологія формування інфо-культури управління. *Сборник научных трудов SWorld*. Т.12. Иваново: МАРКОВА АД, 2015. Вып. 1(38). С. 8-11.

О.В. Гнатюк
*кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
e-mail: gnatolga@ukr.net*

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

В умовах інформаційного суспільства відбуваються кардинальні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, тому суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості. Пріоритетні напрямки розвитку освіти визначено в нормативно-правових документах: Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національній Доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законі України «Про загальну середню освіту», національній програмі «Діти України», Державному стандарті початкової загальної освіти (2018 р.) та інших. Головні державні нормативні документи спрямовані на виховання всебічно розвинутої, активної, творчої та гармонійної особистості. Це зумовлює той факт, що реформування вітчизняної системи освіти, розбудова Нової української школи стають важелями, які спрямовані на виявлення, підтримку та розвиток обдарованості, використання потенціалу обдарованої особистості. Саме виявлення обдарованих дітей та подальший розвиток їх здібностей та обдарувань є однією з умов максимального розкриття і розвитку потенціалу кожної особистості, формування молодшої людини як суб'єкта соціального та професійного життя, підготовки її до самовдосконалення, самовизначення та самореалізації. Вирішення цього важливого завдання покладено, насамперед, на систему освіти та виховання, що потребує принципово нових підходів до навчання, виховання, організації позакласної роботи, постійного оновлення форм, методів, технологій з метою ефективнішого впливу на розвиток особистості дитини.

Різні аспекти проблеми освіти обдарованих учнів висвітлено у багатьох наукових публікаціях таких дослідників, як О. Антонова, О. Бевз, О. Бочарова, М. Гальченко, С. Єрмаков, М. Міленіна, Л. Попова, А. Сбруєва та ін. Усебічному вивченню сутності обдарованості присвячені праці Ф. Гальтона, Дж. Гілфорда, Ю. Гільбуха, Ф. Монкса, Ч. Спірмена, В. Штерна та ін. На пострадянському просторі відомі праці Ю. Бабаєвої, Д. Богоявленської, А. Брушлинського, В. Гладунського, В. Дмитрієнко, Т. Комарової, Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, А. Симановського, О. Савенкова, Б. Теплової, Н. Шумакової, В. Юркевич та ін. Також питанням виявлення та розвитку дитячої обдарованості займалися учені Л. Морозова, В. Тесленко, В. Слуцький, В. Ясинський та інші.

Зазначимо, що дослідження психологічних аспектів виникнення, розвитку та формування позитивних мотивів учіння є одним з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки. У даному контексті особливого значення набуває вивчення змістових та динамічних особливостей мотиваційної сфери обдарованих учнів молодшого шкільного віку. На цьому етапі онтогенезу

утворюється структура мотивів учіння, відбувається їх взаємне підпорядкування, визначаються провідні, домінуючі спонуки навчальної діяльності. Знання закономірностей становлення і функціонування мотивів учіння дає змогу створити оптимальну систему психолого-педагогічних впливів, що сприятимуть формуванню адекватних даній діяльності мотивів та запобігають виникненню «мотиваційного вакууму» наприкінці молодшого шкільного віку.

Обдарованою ми називаємо людину, яка має значні природні здібності, задатки, таланти. Творчий потенціал, безперечно, має кожна особистість, необхідно лише створити належні умови для його розкриття та розвитку.

Мотивація до навчання у багатьох зарубіжних дослідників розглядається як складова обдарованості, а також як один із провідних чинників, що зумовлюють її розвиток на рівні зі здібностями, креативністю, відданістю професійній діяльності, запалом, інтересом та можливостями [4].

На думку зарубіжних науковців [2; 3], мотиваційна складова є головним складником у досягненні високих результатів. У більшості наукових розвідок під мотиваційною складовою розвитку обдарованості розуміємо внутрішню мотивацію, тобто, безпосередню мотивацію до навчальної діяльності. Зовнішня мотивація передбачає виконання завдань під впливом зовнішніх факторів, зокрема винагород або виробничої необхідності.

Незважаючи на розповсюджену серед науковців думку, що обдаровані учні мають лише внутрішню мотивацію до навчання, дослідники М. Ковінгтон та Ф. Дрей доводять, що значна кількість академічно обдарованих учнів мають як внутрішню (цінність навчальної діяльності), так і зовнішню мотивацію [1]. Інші дослідження вказують на однаковий рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації серед академічно обдарованих учнів.

Таким чином, сучасний стан суспільного розвитку, динамічні зміни в усіх сферах людської діяльності зумовлюють зростаючу потребу суспільства у формуванні обдарованої творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, креативних можливостей, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі. Саме така обдарована особистість є найбільшою цінністю у суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Covington M. V. The developmental course of achievement motivation: a need-based approach. 2002. P. 3–56.
2. Gagné F. Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High ability studies*. 2010. Vol. 21. P. 81–99.
3. Matthews D. J. Being smart about gifted education: a guidebook for educators and parents. Scottsdale, AZ: Great Potential Press. 2009. 448 p.
4. Subotnik R. F. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*. 2011. Vol. 12 (1). P. 3–54.

Е.В. Загурська
вчитель-методист, спеціаліст вищої категорії
мистецької школи «Київська театральна школа-студія»,
науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України
e-mail: elvira_zagurska@ukr.net

РОЛЬ ІНТУЇЦІЇ В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТВОРЧОСТІ: ПОГЛЯДИ Д. М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО

Про роль інтуїції, яка, на думку видатного українського психолога, літературознавця, мовознавця Д. М. Овсянико-Куликовського має емоційне забарвлення, вчений докладно розмірковує в контексті особливостей, за його визначенням, «спостережливого» та «експериментального» методів. Він зазначає, що художній дослід (експеримент) як метод художнього пізнання людини та життя найближчим чином побазований на дії певних почуттів, за допомогою яких митець реагує на враження дійсності, та на особливому ладові думок, відповідному цим почуттям. Ці почуття та думки утворюють *«ту інтуїцію, з якою митець розпочинає дослід і яка надає останньому належний напрямок»* [3, с. 235]. У митців-експериментаторів діяльність певних почуттів та думок є визначальною, їх наявність та функція обумовлюються психологічними особливостями особистості митця. Частіше всього інтуїція побазована на такому синтезу почуттів та думок, який «в одного Гоголь називав "видимим сміхом та невидимими сльозами", в іншого – їдучий сарказм та гнівне заперечення (Салтиков), у третього – глибинна туга щодо людини та особливе "сумовите відчуття жалю" від недосконалостей та лиха людського існування (Чехов)» [3, с. 236]. тощо. Проте, як зазначає дослідник, бувають інші – рідкісні – інтуїції, які являють собою виняткове та важке для визначення явище. Таким є, приміром, той порядок думок та почуттів, підвладний якому творив Ф. Достоєвський та який уперше був розкритий та визначений М. К. Михайловським у статті «Жорстокий талант» [2]. Так само складно піддається для аналізу характер інтуїції Гл. Успенського. Проте дослідник знаходить певною мірою те, що об'єднує усіх митців-експериментаторів, навіть з огляду на їхній талант «різної глибини та сили»: це, переважно, похмурі та скорботні настрої. Тут висновок Д. М. Овсянико-Куликовського уподібнюється до результатів досліджень Поля Бурже, який «повертає нам, що усі проаналізовані ним душевні стани призводять до песимізму» [1, с. 18]. Проте вчений припускає, що за більш ретельного вивчення мистецтва з точки «спостережливого» та «експериментального» мистецтва, знайдуться митці-експериментатори, які творили, натхненні світлішими та більш райдужними почуттями і думками. Але вони рідко зустрічаються, їх треба шукати, між тим, як представники «похмурих та скорботних інтуїцій» – явище звичайне.

Цей дослід, в якому «розкриваються всі язви нашого життя та згущується скорбота нашого існування та весь морок нашої душі» [4, с. 117], проте, має особливий ефект: інтуїція митця-експериментатора дає творчому процесові певний напрямок та різко виявлене «забарвлення», тож явища життя та художні образи виходять з цієї «лабораторії», після докорінної їх переробки, особливо

освітлені. Іншими словами, образи та картини дійсності не є реалістичними у сенсі точного й різнопланового її зображення, але вони «по-своєму промовляють нам про дійсність, про людину, про людство ту сумну чи страшну правду, яку не скаже найточніше зображення їх» [3, с. 237]. Для митців-спостерігачів, на думку вченого, характерним є те, що матеріал для творчості – споглядання життя та дослідження людей – викликає розмаїття почуттів та думок, які врівноважують одне одного. У цьому сенсі «душа такого митця відбиває саме життя, яке є рівновагою, хоча й нестійкою, різноманітних психічних факторів – почуттів, пристрастей, думок, ідей, ідеалів» [3, с. 235]. Таким чином, у творчій роботі митця жодне з його попередніх почуттів та інтуїтивних думок не отримує вирішальної переваги над іншими і не є керівним та визначальним моментом художніх пошуків, котрі, таким чином, зберігають характер чітко індуктивної роботи мислення.

Для уникнення непорозумінь дослідник вказує на те, що багато почуттів та думок, які слугують інтуїцією митців-експериментаторів, не становлять, так би мовити, їхньої монополії та знайдуться також у митців-спостерігачів. Але головна відмінність між тими й іншими полягає в тому, що у митців-спостерігачів ці почуття та думки не є передумовою творчості, тобто постають не на початку процесу, а найчастіше наприкінці нього, як результат творчості. Інтуїція в цьому випадку не є «пружиною творчості», як у митців-експериментаторів, в яких завжди наготові певний порядок почуттів та думок, що є властивою даному митцеві формою аперцепції вражень життя, й іноді набуває характеру так зв. «художнього силогізму». Тож процес творчості для митців-експериментаторів є певною мірою дедуктивним. Індуктивним узагальненням відомих явищ тут залишається образ, створений митцем, але він водночас «збивається також на висновок з «передумови інтуїції», на ілюстрацію до неї». Це, зазначає дослідник, є особливо помітним у творчості Г. Успенського [3, с. 237].

Список використаних джерел:

1. Леметр Ж. Поль Бурже. *Бурже П. Очерки современной психологии. Этюды о выдающихся писателях нашего времени* / Пер. Э. К. Ватсона. Санкт-Петербург: Типография Н. А. Лебедева, 1888. С. 9-27.
2. Михайловский Н. К. Литературно-критические статьи Москва: ГИХЛ, 1957. 664 с., портр. (Русская критика). С. 181-263.
3. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Литературно-критические работы: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1989. Т. 1. 542 с.
4. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Наблюдательный и экспериментальный метод в искусстве. *Вопросы теории и психологии творчества* / Изд.-составитель Б. А. Лезин. Харьков, 1907. С. 84-117.

І.С. Загурська
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету
імені Івана Франка, кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: izagurska55@gmail.com

А.А. Яценко
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
за спеціальністю «Психологія»
Житомирського державного університету
імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Молодший шкільний вік позначається стрімким розвитком усіх пізнавальних процесів. Зокрема, він є сприятливим для розвитку уяви, фантазії та креативного мислення (Дж. Гауен, В. Дружинін, Е. Торренс). Вміння креативно підходити до вирішення різних проблем є важливим у період соціальної адаптації до шкільного навчання та на етапі переходу до середньої ланки школи.

В. Дружинін підкреслює, що для актуалізації креативності важливим є підтримуюче соціальне оточення [2]. Особистісно-ціннісна взаємодія з референтними особами в освітньому середовищі, на думку О. Музики, є основою для розвитку обдарованості та, зокрема, креативності [4].

А. Гарнаєва також зазначає, що сім'я та та відповідне освітнє середовище може забезпечити креативний розвиток [1]. На думку Дж. Гауена, в родині потрібно підтримувати необхідну для розвитку креативності атмосферу, допомагати дитині долати непорозуміння з дорослими та ровесниками. «Чим ширше ми відкриваємо можливості для конструктивної креативності, – говорить Дж. Гауен, – тим більш щільно затуляються клапани деструктивної поведінки. Дитина, яка позбавлена позитивного креативного виходу, може направити свою креативну енергію в зовсім небажаному напрямку» [цит. за 3, с. 120].

На думку Е. Торренса, одним із критеріїв креативності є здатність бачити актуальні проблеми й самостійно знаходити усвідомлені, оригінальні, адекватні умовам продуктивні рішення [6].

Для збору емпіричних даних нами було використано методику Е. Торренса «Заверши малюнок». Методикою передбачено аналіз таких характеристик креативності як продуктивність, гнучкість, розробленість та оригінальність.

Виявлено не зовсім очікуваний парадоксальний зв'язок між рівнем креативності та віком молодших школярів досліджуваної групи. Так, вищі показники креативності за аналізованими критеріями простежуються у першокласників, а не в учнів четвертого класу. Іншими словами, для старших дітей характерною виявилася шаблонність та стереотипність малюнкових зображень. Припускаємо, що причиною такого результату є певним чином організоване освітнє середовище, яке вимагає від дітей стереотипних, усталених форм поведінки, необхідності бути «такими, як всі». У першокласників ще немає сформованих моделей діяльності, тому їм набагато простіше оригінально мислити.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз складної проблеми креативності. Перспективи дослідження вбачаються у подальшому вивченні соціальних передумов розвитку креативності у молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Гарнаєва А.Ю. Вікові аспекти динаміки розвитку креативності. *Perspektywiczne opracowania nauki i techniki*: матеріали міжнарод. наук. практ. конф. (Перемишль, 2007 р). Перемишль, 2007. С. 25–27.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург: Питер, Ком, 1999. 368с.
3. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
4. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О.Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.
5. Яценко А. Теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічних особливостей розвитку креативності у молодшому шкільному віці. *Психологічні дослідження: наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету* / за ред. Дем'янчук Ю.Ю., Портницької Н.Ф., Тичини І.М.-Житомир. Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. Вип. 11. С.85-87.
6. Tarrance E.P. Buiding creative talent / E.P. Tarranca. Englewood Cloffs. N.Y: Drentice, Hall,1962. 278 p.

О.В. Зазимко

*провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: zazimko_ua@ukr.net*

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ НА РІЗНИХ РІВНЯХ ЇЇ САМОЦІННОСТІ

Порівняльний аналіз двох варіантів розвитку: від можливого до реального та від реального до можливого, які забезпечують різні рівні самоцінності особистості, здійснений Г. Тульчинським [2]. Означені варіанти розвитку задані у суспільних моделях. Для Східної Європи і Азії більш характерними є моделі розвитку від можливого до реального, за якими відбувається звуження можливостей до однієї, бажаної і обов'язкової реальності; для Західної Європи і Північної Америки більш характерна модель «суспільства можливостей». Бачення реальності досить різне у межах цих моделей: від певного набору можливостей, які за деяких умов можна реалізувати (модель «від можливого до реального») до чередування можливостей, які самі по собі рідко реалізуються (модель «від реального до можливого»). Відповідно, освоюючи реальність, людина у межах першої суспільної моделі здійснює вибір перспектив із існуючих суспільних дискурсів і приймає відповідальність за їх реалізацію. Проект особистості у межах цієї моделі можливий лише з соціальною орієнтованістю та наближено повною самореалізацією. Освоюючи реальність у межах моделі «від реального до можливого», людина перебуває на межі «якби», де одна можливість відкриває іншу, більшість перспектив залишаються на проектному етапі. Особистість ніколи не досягає повної ідентифікації, її «Я» завжди можливе («Я можу бути»), що фактично зберігається під оболонкою «Я є». Особистість як можливість самої себе не вичерпується жодною самореалізацією, а навпаки, кожна із таких самореалізацій ірреалізує «Я», відсовуючи його у глибину своїх можливостей. Прикладом таких особистостей є генії, які залишаються привабливо-загадковими саме тому, що вони себе реалізували, але не повністю, з кожною реалізацією у них відкривався і зростав надлишок нових можливостей, які залишились за краєм життя та історії.

Можливе, з погляду Г. Тульчинського, з яким ми повністю погоджуємося, викликає інтерес і з погляду моральності, якщо ввести два критерії: наскільки людина зберігає себе як можливість і наскільки вона дозволяє іншим проявляти свої можливості. У такому разі етика самосвідомості доповнюється етикою взаємостосунків [2].

В юнацькому віці самопроекування особистості можливо на двох рівнях її розвитку. На соціальному рівні, коли розвиток відбувається за принципом: «від індивідуальних можливостей до реальності», задається напрямок самопроекування за рахунок вирисовування рис особистості та її життєвого шляху. На цьому рівні розвивається здатність до самопроекування та з'являються перші з певною часткою самостійності особистісні проекти. Основними завданнями на шляху оволодіння самопроективною діяльністю є: оволодіння соціокультурним досвідом; формування соціально орієнтованої

відповідальності; досягнення вікових завдань з подальшим періодичним їх відновленням протягом життя, засвоєння (на основі вибору і привласнення) певних соціокультурних дискурсів.

Рівень розвитку за принципом: «від реального до можливого», результатом якого є вирисовування власної картини світу, яка відповідає індивідуальним переконанням людини та соціокультурному контексту її життя, забезпечується наявністю особистих проєктів, у яких конструюється власна траєкторія життя, унікальне можливе «Я» із сформованою особистісно орієнтованою відповідальністю.

У проведеному нами дослідженні юнаки та дівчата, описуючи завдання з розвитку власної особистості, за певною інструкцією, що базувалася на викладених вище положеннях, самостійно визначали напрями здійснених змін своєї особистості: «від можливостей до реальності» чи «від реального до можливого». Звісно, отримані таким чином результати є досить суб'єктивними, але в цілому вони підтверджують викладені вище теоретичні положення.

В усіх видах проєктів констатувався розвиток «від можливостей до реальності». А от рух «від реального до можливого» не визначений у жодному із соціально орієнтованих проєктів та не часто констатується у соціально-особистісному (25 %) й особистісно-соціальному (30 %) видах орієнтованості проєктів. В особистісно орієнтованих проєктах такий рух відзначали 60 % досліджуваних, а в особистісно-альтернативних – всі опитані [1].

Отримані результати вказують на здатність осіб юнацького віку до адекватної рефлексивної оцінки власного розвитку і, в той же час, на неготовність у плані набутих дискурсивних практик до переходу на індивідуальний рівень розвитку. Дискурс освітнього простору, в який вони занурені, на сьогодні в основному спрямований на практики, що забезпечують лише соціалізацію особистості, пропонуючи велику кількість зразків для наслідування та даючи орієнтири для особистого вибору з їх розмаїття. Але, все ж таки, у досліджуваній вибірці (5 %) виділяються студенти, які за екзистенційною необхідністю вирішують завдання на смисл свого життя і власної особистості.

Список використаних джерел

1. Самопроєктування особистості у дискурсивному просторі: монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. Київ: Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/704560/1/mono16_4_f.pdf (дата звернення: 24.10.2020).
2. Тульчинский Г.Л. Смена онтологической парадигмы: от сущего к потенциальному. *Онтология и постнеклассическая наука*: материалы межрегиональной электронной научной конференции, январь 2007 г. URL: http://astresearch.narod.ru/conference_toulchinsky.htm (дата звернення: 24.10.2020).

О.О. Зарецька

*провідний науковий співробітник лабораторії когнітивної психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат філологічних наук
e-mail: olgazaretska@gmail.com*

ДИСКУРСИВНА ПРАКТИКА ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДОРΟΣЛОЇ ОСОБИСТОСТІ

Беззаперечною цінністю освітнього простору є сприяння розвитку особистості. Ця теза, що є достатньо банальною щодо молоді, стає проблемною, коли йдеться про дорослу особистість, яка вже зайняла певне місце у житті і вирішила бодай частину проблем, що постають перед людиною на порозі зрілості. Але розвиток особистості в дорослому віці не припиняється, ще й набуває нових форм і стає, за певних обставин, ще більш нагальною потребою.

Якщо ми розглядаємо розвиток дорослої особистості з позицій психо-герменевтичного підходу [1; 2], освітнім простором (в широкому розумінні) можна вважати дискурсивні практики, у які задіяно дорослу особу в межах актуальних для неї життєвих проєктів. Саме дискурсивні практики (однією з основних форм яких є нарративні практики) максимальною мірою сприяють оволодінню дорослою особою новими смислами, що скеровують її життя на нові життєві і особистісні проєкти, в рамках яких і відбувається її розвиток. З нових смислів, опанованих людиною, сплітаються сценарії її життя, нові усвідомлені (свої чи привнесені ззовні) смисли стають рушійною силою життєвих поворотів. Наповнення індивідуальної смислової канви життєвого шляху є визначальним чинником того, як людина оцінює свій життєвий шлях, чи відчуває радість життя і бажання жити.

За Н. В. Чепелевою та С. Ю. Рудницькою [3], дискурс виступає не просто інструментом залучення у власну смислову сферу текстів культури (а через це і освоєння нових для себе смислів), але й потужним інструментом самовизначення та самопроєктування особистості, розширення меж себе, свого Я шляхом розбудови власного смислового простору. Виділюють наступні види дискурсів, що впливають на формування базисних автонаративів людини і, відповідно, культурно прийнятних для неї життєвих проєктів: освітній, літературний, фольклорний (казковий), сімейний, професійний, гендерний, політичний і релігійний [4]. Н. В. Чепелева вважає це процесом нарративної і дискурсивної «освіти», що направляє ще не зрілого молодого дорослого на вибір першого життєвого проєкту, який спочатку є просто чужим зразком, що здається привабливим і доступним для молодої людини; саме його молодий дорослий намагається «привласнити».

В рамках реалізації перших життєвих проєктів відбувається соціалізація, адаптація людини до соціального середовища, «натягування» на себе «прийняттого» життєвого або особистісного сценарію, усвідомлене або неусвідомлене набуття певних особистісних якостей, необхідних для здійснення мети проєкту, або позбавлення від деяких небажаних рис особистості. Це свого роду аутотренінг в конкретному напрямку для забезпечення життєвого проєкту.

Таке функціонально обумовлене самопроектування більш характерно для першої половини життя дорослої людини, коли треба зайняти певне місце в соціумі.

Соціокультурне середовище впливає як на смислове наповнення індивідуального дискурсу самопроектування людини, так і на текстове оформлення майбутнього чи потенційного проекту себе і свого життя. «Текст-зразок» і «текст-орієнтир» [3] можуть просто «позичатись» із соціокультурного оточення; проте обов'язковим для «запуску» саморозвитку і самопроектування є активна актуалізація для себе цих еталонів, тобто фактично «переписування», породження нового автонаративу на базі зразка.

В результаті «інформаційного обміну» з «соціокультурним середовищем» у дорослого суб'єкта виникає потреба опанувати смисли, з яких складається бажаний життєвий проект: через сито смислів, які становлять змістове наповнення тексту-зразка, пропускається весь новий, вже цілеспрямовано отримуваний досвід, в ході чого цей «скелет» починає обростати новими знайденими смислами, і на основі цього починає вибудовуватися певний текст-автонаратив як прообраз майбутнього, все більше можливого і більш реального, життєвого проекту. Це вже робота «читача», і «читає» такий читач саме життя навколо себе і, певною мірою, свій досвід, реконструюючи його.

Індивідуальне осмислене і цілеспрямоване самобудівництво дорослої особистості можливе за необхідної умови усвідомлення себе одночасно і суб'єктом власної життєвої активності – по суті, автором власного життя, з одного боку, а з іншого – об'єктом персональних спостережень і перетворень, тобто героєм, персонажем своєї життєвої історії [5]. Як тільки дорослий «доросте» до здатності дивитися на себе як на об'єкт, в його активі з'являється такий потужний інструмент, як рефлексія. Звернемо увагу на парадоксальну особливість: індивід стає «суб'єктом», потенційним «автором» свого життя, тільки коли і якщо зможе усвідомити, побачити себе «об'єктом». Рефлексивна позиція по відношенню до себе є необхідною умовою можливості авторської позиції і, відповідно, успішної розбудови своєї особистості.

Список використаних джерел:

1. Проблемы психологической герменевтики / Чепелева Н.В., Титаренко Т.М., Смутьсон М.Л. и др. Киев: Изд-во Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова, 2009. 382 с.
2. Дискурсивні технології самопроектування особистості: монографія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смутьсон, С.Ю. Рудницька, О.В. Зазимко та ін.; за ред. Н. В. Чепелевої. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>
3. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Нормативна модель самопроектування особистості. *Наука і освіта*, 2017. № 11. С. 105–113.
4. Особистість та її історія: колективна монографія / за ред. Н.В. Чепелевої, М.В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. 538 с.
5. Чепелева Н. В., Рудницька С. Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроектування. *Педагогіка і психологія*, 2018. № 1. С. 71–77.

Ю.М. Ковальчук
старший науковий співробітник відділу діагностики обдарованості
Інституту обдарованої дитини НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: kvu_59_um@ukr.net

ІМПЛІЦИТНІ ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ РОЗВИТКУ І САМОРОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

Розвиток і саморозвиток обдарованості – процес конструктивних прогресуючих змін у системі здібностей обдарованої людини, викликаних зовнішніми соціокультурними впливами на неї і внутрішніми спонтанійними спонуканнями природного і культурного походження:

Розвиток обдарованості як складова частина цілісного двоєдиного процесу розгортання обдарованості являє собою сукупність розвиваючих впливів сім'ї і педагогів на обдаровану дитину, життєві та соціально – культурні умови її онтогенезу, що спрямовані на стимулювання процесу виникнення і закріплення прогресивних новоутворень у системі її загальних, спеціальних та особистісних здібностей для досягнення нею в актуальній і перспективній стадіях розвитку якомога більш високого ступеня продуктивності і досконалості у навчально - пізнавальному, соціальному, духовно – екзистенційному, професійному та інших видах життєдіяльності;

Саморозвиток обдарованості у цьому процесі - це нелінійного типу динамічна система спонтанійних спонукань обдарованої особи, які виявляються у когнітивних, емоційних та поведінкових її відгуках на активізацію мотивів вираження, апробації, застосування і вдосконалення своїх здібностей, що набуває для неї значення провідної лінії життєвої активності і цінності. Вона забезпечується комплексом таких основних особистісних функцій і процесів, як самовираження, самовідчуття, самоапробація, саморефлексія, самопізнання, самооцінка, самоставлення, самоідентифікація, самовиправлення, самозмінювання, самоконтроль, самоуправління, самоорганізація, самовдосконалення, саморозгортання, самоутвердження, самопрогнозування, самопрограмування, самопроекування, самовтілення, саморегуляція.

Розвиток і саморозвиток обдарованості виступають невід'ємними частинами єдиного процесу виявлення, розгортання, вдосконалення і втілення здібностей людини як унікального прояву сутнісних людських сил з високим ступенем вираженості неповторної конфігурації їх якісних характеристик у продуктивній діяльності. Його цілісність є частковим відображенням закону глибинного генетично - культурного зв'язку людського індивіда із суспільством, поза яким його індивідуальні здібності і можливості саморозвитку залишаються нереалізованими або ж виявляються у зародкових формах (випадок з індузькими дівчатками Амалою і Камалою, які зростали у лігвищі вовків, та інші чисельні випадки, що засвідчують деструктивні наслідки відсутності, дефіциту або спотворення соціально –культурних зв'язків у житті індивіда для розвитку його здібностей).

Розвиток і саморозвиток обдарованості представлені ролями суб'єкта саморозвитку як носія обдарованості, ініціатора та ентузіаста, що започатковує і

здійснює процес (обдарована особа), і суб'єкта розвитку обдарованості суб'єкта саморозвитку обдарованості, що репрезентує функцію культури цінності суспільної зацікавленості в успішному розгортанні обдарованості і підтримки продуктивного її втілення шляхом створення усіх необхідних для цього умов (наставник – фасилітатор).

Місія наставника – фасилітатора, призначення та функціональний смисл його діяльності, полягає у тому, щоб всіляко полегшувати та підтримувати складний і важкий, насичений нейропсихологічними, когнітивними, афективними, особистісними, соціально – психологічними та соціальними перешкодами процес саморозвитку обдарованості, послідовно представляти для обдарованої особи цінність суспільного запиту на обдарованість (формування уявлення "моя обдарованість є цінною"), підтримувати розвиток у суб'єкта саморозвитку обдарованості впевненості у тому, що він зможе досягти успіху у розвитку і втіленні своєї обдарованості ("я впевнений у досягненні успіху у розвитку моєї обдарованості і це є життєво цінним для мене"), а також сприяти задоволенню його потреби "ноу хау" (щодо якої він виявляє зазвичай підвищений рівень чутливості) шляхом організації передавання йому цінностей - стандартів фахового методично - технологічного досвіду високого рівня.

Ролі обдарованої особи і наставника – фасилітатора внутрішньо тісно взаємопов'язані, оскільки їх виконання передбачає об'єднання процесів розвитку і саморозвитку обдарованості в рамках та на умовах суб'єкт - суб'єктної взаємодії, модель якої, як свідчать досвід і результати досліджень, є найбільш ефективною. Застосування моделі дає можливість досягти ефекту інтеграції та взаємодоповнення процесів розвитку і саморозвитку, а також ресурсів суб'єктів взаємодії, а відтак синергетичного ефекту, в результаті виникнення якого з'являються максимально сприятливі умови для досягнення оптимального ступеня вивільнення потенціалу обдарованості.

Модель суб'єкт - суб'єктної взаємодії у процесі розвитку і саморозвитку обдарованості є універсальною. Вона виявляється найбільш ефективною у будь – якій формі і виді цього процесу, починаючи з форм розвитку обдарованості дітей у сім'ї (батько Моцарта у ролі наставника – фасилітатора) і закінчуючи такими історично пізніми винаходами освітніх форм розвитку обдарованості, як спеціалізовані дошкільні установи, класи, школи, позашкільні заклади, центри розвитку обдарованості тощо.

Присутність чи відсутність суб'єкт - суб'єктної взаємодії виступає критерієм оцінки відповідності чи невідповідності діяльності суспільної інституції меті розвитку обдарованості у формі виховання, навчання, підтримки чи супроводу обдарованих дітей та молоді, яку вона публічно декларує.

С.О. Копилов

*старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філологічних наук
e-mail: kopylo@i.ua*

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРООРІЄНТОВАНОГО ЦІННІСНОГО ДІАЛОГУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Аксіологічна «щільність» соціального простору, співіснування в ньому величезної кількості ціннісно-сміслових інтенцій наразі парадоксальним чином сполучається з ціннісним вакуумом чи хаосом у свідомості й поведінці багатьох індивідів та суспільних груп. Відтак загальне виховання та освіта мають віднайти парадигмальні засади й конкретні форми розбудови простору осягнення й втілення цих найрізноманітніших цінностей через свідоме їх співвіднесення, взаєморозвиток у спілкуванні й, зрештою, *сполучення* у той чи той спосіб. Тільки таке середовище може підготувати сучасну молоду особу до реально-життєвого – розумового, вчинкового, діяльнісного - ціннісно-сміслового самовизначення (яке наразі не може полягати у беззастережному «виборі» одних цінностей і цілковитому відкиданні решти) і відтак - до самоздійснення у сучасному світі. Водночас таке освітньо-виховне середовище, очевидно, вимагатиме *креативності* учасників процесу й формуватиме її.

У розбудові такого загальноосвітнього процесу слід, на нашу думку, виходити з того, що універсальним простором вищезгаданого творчого співвіднесення, трансляції, «сперечання» й сполучення цінностей є загальнолюдська *культура*. Відтак освіта має бути її «підпростором», який, від початку орієнтуючись саме на закономірності «буття в культурі» [4], попередньо, - сказати б, експериментально, - *моделює* загальні засади й конкретні форми культурної активності. Цими засадами (принципами), згідно з прийнятим нами трактуванням ідеї культури, є передусім: 1) інтенсивне екзистенційне *спілкування* носіїв різних способів розуміння та діяльності, стимульоване буттєвою зацікавленістю («вільною потребою» [1]) в *іншому* як такому; 2) покладання буття заново – його переосмислення, перетворення; 3) мисленнєва й дійова *самодетермінація* особи, її становлення особистістю - дійсним суб'єктом власної життєдіяльності. Усі ці атрибути культури, як зазначає В.С. Біблер, фокусуються у сприйнятті й породженні *творів культури* [3] та у ставленні до світу як до твору, який існує-розвивається нескінченно й вимагає співтворчої активності від кожної особистості.

Загальна освіта, орієнтована на культуру у щойно окресленому сенсі, очевидно, має бути цариною *діалогу культур творення-реалізації цінностей* та мати своїм предметним змістом його «найщільніші» осередки - твори культури в усьому їх змістовому та жанровому розмаїтті. При цьому осягнення їх ціннісно-сміслових інтенцій, вироблення власного ставлення до них має відбуватися у породженні учнями *власних* естетичних, етичних, пізнавальних творів. Саме у цьому «векторі» творчого осмислення й породження *культурних текстів* (у широкому розумінні) набувають ціннісної ваги й сенсу всі шкільні вміння й навички – від базових до «найспеціальніших», – які у традиційній моделі

навчання нерідко постають суто технічними, відчуженими від особисто вмотивованої активності учня. Так само будь-які теоретичні знання, що опановуються, мають бути втягнуті у «силове поле» співвіднесення, спору, узгодження *ціннісних ідей* як «узагальнених усвідомлених смислів» [6, 132]. Власне, в такому освітньому процесі, орієнтованому на загальнолюдську культуру і водночас на *особистість* як «індивідуальний модус культури» [2], однією з цілей є саме усвідомлення й своєрідне *обґрунтування* особистих учнівських смислів через їх комунікативне «замикання» одне на одного та на ідеї, трансльовані творами різних культур. При цьому відбувається універсалізація індивідуального – адже останнє у діалогічному спілкуванні школяра зі співучнями, педагогами, авторами та персонажами творів постає рівноправним осередком *загальнозначущих* ідей, способів дії тощо - і водночас індивідуалізація - особисте проживання-«привласнення», трансформація, переосмислення - всезагальних вартостей.

Варто спеціально наголосити, що, на відміну від життєвого спілкування, де часом доцільніше акцентувати не розбіжності та протиріччя цінностей, а їх спільні моменти, у освітньому діалозі культур головним предметом є їх унікальна своєрідність, засаднича *відмінність*. Саме неминучий за цих умов *спір* має стати рушієм глибшого розуміння власної та чужої позиції – звичайно, за умови його конструктивності, завдяки виробленню форм толерантного, неконфліктного безпосереднього та опосередкованого створюваними текстами спілкування «з останніх питань» (Ф.М. Достоєвський). Логічним орієнтиром такого спілкування, на наш погляд, може бути пошук *взаємопокладання*, «діалогіки» взаємопереходу [5] ціннісних ідей, що з першого погляду суперечать одна одній. Гіпотеза про те, що, розгортаючи власні позиції «у відповідь» одне одному та іншим суб'єктам культури, школярі здатні знаходити «точки» такого взаємообґрунтування протилежностей (й відтак свідомо розбудовувати *цілісне* ціннісне бачення світу), значною мірою підтверджується експериментальною практикою Школи діалогу культур [5].

Список використаних джерел

1. АРХЭ. Культурологический ежегодник. Вып.1. Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный центр, 1993. 448 с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир, 2006. 232 с.
3. Библер В.С. На гранях логики культуры. Москва, 1975. 440 с.
4. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Москва: Политиздат, 1991. 290 с.
5. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный центр, 1993. 453 с.
6. Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 480 с.

Д.К. Корольов
*провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: assessment@i.ua*

ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ОПИТУВАЛЬНИКА ЦІННОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Дослідження та практика психологічного супроводу обдарованих осіб вимагають валідних інструментів для діагностики їх особистісних цінностей. Водночас у широко використовуваних стандартизованих методиках вивчення особистісних цінностей зміст діагностичних конструктів переважно не стосується продуктивної творчої діяльності або відображає її дуже загально та недиференційовано. Глибинне інтерв'ю та репертуарні решітки дозволяють компенсувати цей недолік, проте вимагають індивідуальної тривалої роботи кваліфікованого психолога.

З метою діагностики властивих обдарованій студентській молоді специфічних ціннісних стилів нами розроблено Опитувальник особистісних цінностей обдарованих студентів (ООЦОС) [1], [2].

Пункти методики сформульовано за результатами аналізу глибинних інтерв'ю зі студентами та реалізованими дорослими з ознаками обдарованості. Запитання опитувальника мали діагностувати різні аспекти виділених у цих інтерв'ю ціннісних стилів: орієнтації на емоційну насиченість життя; орієнтації на комфортні умови життя; ціннісної невизначеності; орієнтації на утилітарний спосіб життя; цінностей продуктивної роботи; занурення в діяльність.

Опитувальник розроблявся у паперовій та комп'ютерній версії. Остання реалізована на Е-платформі «Обдарованість ТЕСТ ONLINE» лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Загалом було отримано відповіді від 386 студентів різних спеціальностей Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Дослідження проводилось у чотири етапи, що надали можливість реалізувати такі кроки: апробацію попередньої версії опитувальника; розробку шкали відповідей з прийнятною розподільною здатністю; конструювання змістовно та факторно валідних внутрішньо узгоджених вимірювальних шкал, створення статистичних норм; перевірку ретестової надійності та критеріальної валідності шкал опитувальника.

На підставі факторного аналізу з врахуванням вимог змістової валідності було сконструйовано вимірювальні шкали, що дещо відрізнялись від виділених в інтерв'ю ціннісних стилів. У кінцевому варіанті ООЦОС містяться такі шкали: цінностей продуктивної творчої діяльності; орієнтації на емоційну насиченість життя; орієнтації на соціальне визнання; ціннісної невизначеності; орієнтації на професію; цінностей комфортного життя.

З метою опису комплексу зв'язків між шкалами застосовано метод багатомірного шкалювання, що надало добре інтерпретоване двомірне рішення. Вісь Х інтерпретовано як невизначеність-інтенційність. В цьому плані орієнтація

на продуктивну творчу діяльність є найбільш предметно-орієнтованим ціннісним стилем, що передбачає чітке розуміння напряду докладання зусиль та власне готовність такі зусилля здійснювати. На протигагу цьому, для стилю ціннісної невизначеності таке розуміння та готовність зовсім не характерні. Вісь У слід тлумачити як стереотипність-творчість ціннісного стилю. Сфокусованість на професії та комфортному житті передбачають конвенційний стиль життя. Соціальне визнання (слава), емоційна насиченість життя (пригоди) вимагають пошуку індивідуалізованих життєвих траєкторій.

Отримані статистичні показники підтверджують відповідність фінальної версії ООЦОС стандартним психометричним вимогам: жодний варіант відповіді на запитання ООЦОС не обирався частіше за 55 %; первинні показники за шкалами мали нормальний розподіл; показник внутрішньої узгодженості шкал опитувальника — коефіцієнти альфа Кронбаха знаходились у межах 0,70; коефіцієнти кореляції пунктів із загальними показниками за шкалами, що визначені без врахування цього пункту, перевищували 0,20; коефіцієнти ретестової надійності дорівнювали або перевищували 0,70.

Для кожної зі шкал побудовано статистичні норми, що передбачають трансформацію первинних показників у стандартну Т-шкалу. З метою інтерпретації результатів окремого досліджуваного за методикою потрібно побудувати профіль його показників за шкалами та визначити шляхом внутрішньоіндивідуального порівняння провідні та заперечувані ціннісні стилі

Критеріальна валідність методики засвідчується кореляціями прояву обдарованості за оцінками експертів зі шкалами орієнтацій на цінності продуктивної творчої діяльності ($r = 0,41$; $p \leq 0,05$; $n = 30$) та орієнтації на соціальне визнання ($r = 0,41$; $p \leq 0,05$; $n = 30$). Крім того, проявилась, хоча й на статистично незначущому рівні, тенденція до зворотного зв'язку обдарованості із визнанням значущості у власному житті цінностей комфорту.

Інструмент рекомендується для використання з дослідницькими та діагностичними цілями у студентській популяції. Перспективи подальших досліджень пов'язані із встановленням валідності методики щодо інших за експертні оцінки зовнішніх критеріїв обдарованості та з накопиченням та рефлексією досвіду використання інструменту.

Список використаних джерел:

1. Корольов Д. К. Психометричні якості опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів. *Український психологічний журнал*. 2020. №1(13). С. 105-121.
2. Korolov D. K. Development of the Gifted Students' Personal Values Questionnaire. *Український психологічний журнал*. 2019. № 2(12). С. 98-108.

В.Ю. Кришмарел
*старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України,
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник
e-mail: krishmarel@ukr.net*

ЦІННІСНО-СМИСЛОЖИТТЄВИЙ ВИМІР У НАВЧАННІ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАУВАГИ

Наскрізне навчання філософії в школі має бути спрямоване перш за все на формування соціальної компетентності, роблячи акцент на ціннісних орієнтаціях. В умовах загальноосвітнього процесу цей складник може бути реалізований через два вектори – розвиток філософування на засадах критичного мислення та формування смисложиттєвих цінностей. За допомогою такого підходу забезпечується системне включення морально-життєвих досвідів і смислів у шкільну освіту.

Навчання філософії забезпечує активне напрацювання ціннісних орієнтирів, що забезпечується лише при інтерактивній роботі. На основі усвідомлення розмаїтих підходів до одного питання, виокремлення слабких аргументів та логічних помилок школярі набувають вміння цілісно осмислювати проблему, системно аналізувати та досягати закономірності. Завдяки цьому вдається уникнути емпіричного розгляду, що призводить до ковзання поверхнею проблеми, без занурення в її осмислення, а отже – і вирішення.

Перехід до практичної філософії (в широкому сенсі) як вирішення смисложиттєвих питань доцільно реалізовувати через врахування рекомендацій програм виховання зростаючої особистості «The Six Pillars of Character» і «Pursuing Victory With Honor». Вагомим є те, що починається рух з «подумати», а навчання філософії якраз сприяє формуванню «думання» як цілісного процесу. З огляду на це долучення до наведених кроків сприятиме більш впевненому подоланню складнощів у реальному житті, що важливі в аксіологічному вимірі особистості.

З огляду на те, що філософське мислення формується перш за все через розмірковування, зумовлене опрацюванням текстів, для формування в учнів виваженого ставлення до цінностей сучасного світу доречною на уроках, наприклад, історії та громадянської освіти, буде робота з фрагментами документів та першоджерел, визначальних щодо аксіологічного виміру сьогодення. Такий підхід в навчанні актуальний через те, що осмислення аргументації, способів мислення, засадничих цінностей авторів дають учням змогу зрозуміти, чому і як відбувалася генеза цінностей сучасного світу, що призводить до потреби відстоювати та захищати їх, чому слідування їм є здобутком і свідченням прогресу. Такі тексти потребують формування оціночних суджень на основі осмислення, тож вчителю доречно використати методи «Залиште за мною останнє слово», «Запитайте в автора», «Шкала цінностей», «Фішбоун».

О.В. Лавренко

*провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент
e-mail: olavr47@ukr.net*

МОРАЛЬНИЙ АСПЕКТ ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Соціально-економічні зміни, зокрема економічні кризи, ситуація коронавірусу, наявність багатьох альтернатив економічної активності для індивіда (вклади, кредитування, різні способи заробітку грошей тощо), повна свобода у виборі економічних дій поряд з існуванням непорядних фінансових організацій та недостатньої поінформованості індивіда актуалізують проблему економічного самовизначення особистості, того морально-ціннісного компоненту, який лежить в його основі. Як слушно зауважує О.Л. Музика, конституювальною ознакою обдарованої особистості є обов'язкова присутність у структурі її ціннісної свідомості суб'єктних цінностей – поєднання високо значущих моральнісних і діяльнісних ціннісних конструктів, які тісно корелюють між собою і відіграють ключову роль в регуляції діяльності й особистісного розвитку. Психологічні механізми, залучені до формування таких ціннісних особливостей обдарованих людей, виникають і функціонують у процесах їхньої ціннісної взаємодії з соціальним оточенням [1, с. 5].

Обдаровані підлітки володіють зрілим, добре структурованим світоглядом, усвідомлюють власний багатий когнітивний потенціал, прагнуть до самовдосконалення та самоактуалізації. Їм найбільш властиві смисли: «реалізувати себе», «вірити в розвиток», «самовдосконаливатись», «багато досягти». При цьому спостерігається дефіцит цінностей існування та комфорту. Проблема економічного самовизначення для них набуває все більшої осмисленості та актуальності [2].

Вихідним елементом процесу економічного самовизначення особистості є мотиви економічної діяльності та ступінь їх зв'язку з основними життєвими смислами і цінностями особистості. Про ступінь міцності і несуперечності цього зв'язку дозволяють судити такі психологічні характеристики, як смисли і моральні оцінки економічних феноменів: грошей, власності, світу бізнесу, кризи, реклами, способів економічного самозабезпечення тощо. Цінність і смисли економічних явищ, агентів, мотиви економічної активності та основні життєві орієнтації особистості знаходяться під впливом культурно-історичних, соціальних та особистісних детермінант.

Економічне самовизначення нами розуміється як процес усвідомлення, осмислення і реалізації особистістю своєї позиції в просторі економічних відносин на основі уявлень про себе як активного суб'єкта економіки, ставлення до себе у цьому статусі. У результаті цього у особистості формується власна стратегія усвідомленої економічної поведінки, в процесі якої вона реалізує свої економічні інтереси, задовольняє свої потреби з орієнтацією на соціальні моральні настановлення та цінності, які сформовані в суспільстві.

Сучасна молодь живе в «епоху грошей», коли споживча модель ринкової економіки формує у неї настановлення, що гроші – головна цінність у житті. Такий етичний смисл «особистісного успіху», а також мотиви накопичення грошей, багатства впливають на формування і розстановку особистих пріоритетів в індивідуальній системі цінностей підлітка. До нових, ринкових цінностей частина молоді виявилася не готовою і сприйняла їх як прагнення економічного суб'єкта оптимізувати власну вигоду, задовольняти вузькоegoїстичні інтереси, ігноруючи моральну регуляцію економічної активності.

Індикаторами моральнісного аспекту економічного самовизначення виступають: уявлення про моральні регулятори в економічній сфері; моральнісна оцінка сучасних економічних явищ та суб'єктів; ставлення до дотримання моральних норм в ділових, міжособистісних стосунках; ставлення до грошей, різних способів економічного самозабезпечення (фінансові піраміди, сітьовий маркетинг, шлюб за розрахунком, неетична реклама, виробництво і торгівля продуктами, шкідливими для екології та людей тощо); економічна ідентичність особистості, її суб'єктивний економічний статус

Самовизначення передбачає активний саморозвиток особистості, пошук власної життєвої позиції, вибір рішень у проблемній ситуації. Воно триває впродовж усього життя людини, видозмінюючись у різні вікові періоди. Моральне самовизначення – важливий стрижень цієї зрілості. Це процес орієнтації особистості в системі моральних ідеалів та цінностей, серед людей і соціальних груп як їх носіїв, а також усвідомлений процес пошуку, вибору, створення особистістю власних моральних еталонів та ідеалів. Результатом морального самовизначення є моральнісна позиція особистості на даному відрізку свого життєвого шляху.

Підліток як суб'єкт моральної активності самовизначається в ставленні до вимог моралі і, займаючи певну моральну позицію, визначає відповідно, що саме слід йому зробити в плані зовнішнього діяння. Оскільки моральна відповідальність і моральний контроль практично над усіма його поведінковими проявами постають перед ним безперервно, то і процес морального самовизначення відбувається безперервно, але в кожен момент цього процесу він відбувається як особливого роду духовно-практичне діяння, як визначення себе в тому, «яким я можу або яким мені належить бути в моральному відношенні».

Список використаних джерел

1. Музика О.Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 12. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 5-20
2. Спешилова Т.С. Структура ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников с различными формами одаренности. *Теория и практика общественного развития*. 2013. № 1. С. 112-114.

О.О. Литвиненко
доцент кафедри практичної психології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук
e-mail: o.lytvynenko@kubg.edu.ua

ОБ'ЄКТИВНІ ТА СУБ'ЄКТИВНІ КРИТЕРІЇ ГАРМОНІЙНОСТІ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Специфіка перебігу процесу становлення особистості підлітків можна охарактеризувати, аналізуючи три особистісні сфери: когнітивну, афективну та поведінкову. Різнострамований взаємозв'язок між окремими компонентами цих сфер обумовлює цілісність формування вікових новоутворень та системність становлення основних рис і проявів особистості. В межах кожної сфери можна виокремити складові, які характеризують гармонійне особистісне становлення. При цьому гармонійність процесу особистісного становлення ми вбачається:

- 1) відповідності віковим нормативам формування новоутворень;
- 2) суб'єктивному переживанні індивідом психоемоційного благополуччя;
- 3) готовності до наступного періоду вікового розвитку – юнацького віку.

Досягнення загальної гармонійності є можливим за рахунок гармонійного функціонування кожної з трьох особистісних сфер. Тому нами було виокремлено і описано критерії гармонійного становлення та функціонування кожної з особистісних сфер і представлено параметри, відповідно до яких можна зробити висновок про їх патологізацію.

Критерієм гармонійного становлення когнітивної сфери є відсутність виражених дисфункційних схем, переважно позитивне самоставлення та переважно позитивне ставлення до світу. Зазначимо, що нормальною вважається повна відсутність притаманних людині дисфункційних схем, або ж прояв не більш, ніж 3 схем [1]. Якщо ж підліток демонструє високий рівень прояву 4 і більше з 18 схем, можна говорити про порушення гармонійності його особистісного становлення та загальну патологізацію даного процесу. Позитивне ставлення до себе є результатом безумовної самооцінки та усвідомлення власної цінності. Втім, враховуючи нормативність достатньо різких коливань самооцінки в підлітковому віці, даний параметр варто вимірювати в контексті не абсолютних, а відносних величин. Саме тому тут використовується конструкт «переважно позитивне ставлення», який передбачає можливість прояву досить різноманітних аспектів самоставлення без порушення загального гармонійного перебігу особистісного становлення.

Відповідний підхід фіксується також і в контексті ставлення до світу. Таке ставлення формується, передусім, в контексті міжособистісної взаємодії. Оскільки одним з основних видів провідної діяльності на даному етапі є спілкування з однолітками, саме успішність, або неуспішність у цій сфері визначає параметри світосприйняття. Тут, як і у випадку з самоставленням, достатнім є переважання, а не абсолютна вираженість позитивного ставлення.

Гармонійне становлення афективної сфери особистості також реалізується за трьома параметрами. Першим параметром є відсутність тривожних і депресивних розладів. Такі розлади є одними з найбільш розповсюджених серед

порушень емоційної регуляції та за даними ВООЗ зустрічаються у більш, ніж 20% осіб [4]. При цьому вони суттєво знижують якість життя, негативно впливають не лише на психологічне благополуччя індивіда, але й на його фізіологічний стан та здатні порушити процес становлення особистості підлітків, сповільнюючи його та спричиняючи формування патологічних особистісних рис. Другий критерій, що входить до даної сфери, передбачає усвідомленням власних емоцій та вміння конструктивно їх виражати, тобто передбачає достатній рівень розвитку емоційного інтелекту. Таке уміння сприяє зниженню психоемоційної напруги, що є особливо значущим в період підлітковості, коли емоційна регуляція порушується внаслідок в тому числі й фізіологічних, гормональних змін. Третім критерієм гармонійної підліткової емоційності є переважання в індивіда позитивної емоційної модальності. Саме емоційна модальність забезпечує становлення притаманного особі загального емоційного фону, який є передумовою для формування низки особистісних рис і проявів.

Складовими гармонійного прояву поведінкової сфери є достатня кількість поведінкових активностей, можливість займатися ресурсними видами діяльності та можливість досягати успіху в певних видах діяльності. Поведінкові активності – це певні види діяльності індивіда, пов'язані з активацією, передусім, фізичної сфери. Заняття ними сприяє насиченню головного мозку киснем, синтезу низки гормонів, в тому числі й ендорфінів, що відповідають за підтримання позитивного психоемоційного стану [3]. Відповідно, депривація цих активностей не лише сповільнює фізичний розвиток організму, який є принципово важливим на етапі підлітковості, але й сприяє пригніченню емоційної сфери та появі депресивних проявів, котрі є передумовою формування патологічних рис особистості. Водночас, ресурсні види діяльності можуть бути пов'язані не лише з фізичною, але також і з інтелектуальною активацією. Такі види діяльності сприяють подоланню надмірної напруги та відновленню психоемоційного благополуччя, без якого гармонійне становлення особистості є неможливим [2]. Нарешті, можливість досягати успіху в певних видах діяльності, будучи однією з форм ресурсних активностей, дозволяє особі усвідомлювати власну цінність та впливає на формування ставлення до себе та до навколишнього світу.

Отже, очевидним є те, що кожна з трьох особистісних сфер не лише включає параметри, без реалізації яких гармонійне становлення особистості є неможливим, але й є тісно пов'язаною з двома іншими. Це дозволяє припустити, що у разі депривації однієї з цих сфер в період особистісного становлення, можливою є компенсація її функціонування за рахунок активації двох інших.

Список використаних джерел:

1. Арнц А. Схема-терапія: модель роботи з частками. Львів: Свічадо, 2014. 264 с.
2. Lam, D., Hayward, P. & Jones, S. (2010). Cognitive therapy for bipolar disorder: a therapist's guide to concepts, methods, and practice. Wiley-Blackwell, New Jersey.
3. Martell, C., Dimidjian, S. & Herman-Dunn, R. (2010). Behavioral activation for depression: a clinician's guide. The Guilford Press. New York.
4. World Health Organization (2016). Intervention Guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings.

В.В. Москаленко

*головний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доктор філософських наук, професор
e-mail: moskavv@ukr.net*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ЦІННІСНО-НОРМАТИВНОЇ СИСТЕМИ

Соціалізація особистості в широкому розумінні являє собою процес формування соціальності людини у всіх її виявленнях (особливостей свідомості, індивідуально-психологічних характеристик особистості, поведінкових якостей тощо), який відбувається в результаті засвоєння індивідом соціального досвіду, в якому втілено найбільш раціональні і ефективні зразки всезагальних способів людської діяльності. Людина входить у світ людей своєю діяльністю і тим самим набуває соціальності, так саме як і навпаки - завдяки входженню у людський світ своєю діяльністю людина стає соціальною істотою. Як відомо, соціальне існує у багатьох виявленнях і являє собою складну систему, в якій системотворчим елементом, її визначальним ядром є ціннісно-нормативна сфера. Існуючи у об'єктивованих надіндивідно приписаних вимогах до індивідів у формі сукупності певних зразків, принципів, правил, стандартів, еталонів, канонів тощо, вона виконує по відношенню до них нормативно-регулятивну функцію. В цій своїй функції ціннісно-нормативна система є чинником процесу соціалізації особистості. Кожна суспільна спільнота має свою ціннісно-нормативну систему, завдяки якій здійснюється інтеграція індивіда в групу, групи – в соціальну структуру, різних елементів соціальної структури – в соціальну систему.

Ціннісно-нормативна система людської спільноти має складну структуру, складаючись у певну ієрархію за рівнем умов та ступенем соціальної значущості. Кожен елемент ціннісно-нормативної системи (норми, правила, стереотипи, соціальні ролі тощо) наділяється особливим значенням в індивідуальній або суспільній свідомості, яка визначається його роллю у соціальній взаємодії. Як надіндивідне утворення ціннісно-нормативна сфера визначає соціальний контекст процесу соціалізації особистості. Цей контекст означає, що становлення соціальності людини детермінується та регулюється обов'язковими вимогами до індивідів з боку конкретної соціально-історичної спільноти з метою організації єдності сукупних дій її членів, регулювання та розвитку їх життєдіяльності, колективності і спільності. Жодне суспільство не могло б існувати, якщо індивіди не засвоїли б у процесі соціалізації певної одноманітності дій і вчинків, якби воно не упорядковувало поведінку багатьох індивідів у потрібному йому напрямку, формуючи у них певні загальні їм усім характерні риси, тобто їх соціальність.

Ціннісно-нормативна система суспільства виконує функцію детермінанта соціалізації завдяки таким її особливостям: по-перше, її символічним означенням, завдяки чому через активне вибіркове виділення свідомістю тих сторін реальності, які сприймаються і зафіксовані практикою як значимі, акумулюється досвід людства, що виконує функцію зразків діяльності і розвитку як суспільства, так і окремих індивідів; по-друге, її здатністю створювати суспільний зв'язок через предмет діяльності, який маючи форму еталона, набуває характеру

універсального зв'язку між людьми і стає універсальним інструментом регулювання людських взаємовідносин; по-третє, її позитивною спрямованістю на розвиток родового, людського за своєю сутністю, оскільки статусу загальності набуває не всякий, а позитивний зміст попереднього досвіду людської діяльності, який сприяє єднанню і розвитку людської спільноти.

Втілення ціннісно-нормативної системи в діяльність людей гарантує останню від довільності, впорядковує її, робить загальнозначущою, взаємопередбачуваною і взаємоконтрольованою. Завдяки цінностям та нормам як загальнозначущим способам життєдіяльності, які застосовуються особистістю в її життєвій практиці, через механізм соціалізації стає доступним окремій людині універсальний соціальний світ. В результаті цього ціннісно-нормативна система спільноти стає важливим засобом здійснення індивідами їх життєдіяльності а також обов'язковою умовою розвитку як всього суспільства, так і окремих індивідів.

Функції ціннісно-нормативної системи суспільства мають свої особливості в залежності від рівня ієрархії соціального, на якому вони функціонують: на інституційному рівні вона забезпечує єдність відносин між соціальними інститутами та великими соціальними групами, що забезпечує стабільність суспільства; на мезорівні ціннісно-нормативна система виконує функції регулювання відносин між організаціями середнього рівня, що важливо для розвитку громадянськості суспільства; на мікрорівні ціннісно-нормативна система сприяє зміцненню контактів індивідів у малих групах, що є важливим для формування ідентичності особистості. Норми і цінності всіх цих рівнів взаємодіють у єдності як безпосередньо, так і опосередковано, як прямо, так і зворотно. Суспільство лише тоді функціонує успішно, коли його ціннісно-нормативна система інтеріоризується кожним індивідом, перетворюється в його ціннісні орієнтації. Через ціннісні орієнтації здійснюється зв'язок зовнішнього, предметного, об'єктивного світу особистості з її внутрішнім суб'єктивним світом, в результаті чого формуються певні соціальні параметри людини. Так відбувається процес соціалізації особистості.

О.О. Музика

*доцент кафедри педагогіки та психології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: o.muzyka@kubg.edu.ua*

А.О. Осадча

*студентка Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: aoosadcha.pi19@kubg.edu.ua*

ЦІННІСНІ ВИМІРИ РОЗВИТКУ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Перетворення, які сьогодні відбуваються в освітньому просторі початкової школи, насамперед стосуються зміни ціннісних пріоритетів і побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма учасниками педагогічної взаємодії.

Провідна роль у створенні умов для гармонійного розвитку учнів молодшого шкільного віку беззаперечно належить учителю, котрий має вибудовувати педагогічну діяльність на засадах партнерства. Останнє передбачає рівність сторін, право вибору і відповідальність за нього, усвідомлення зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей тощо [2]. Реалізовувати принципи партнерства в системі «вчитель-учні» можна лише за умови розвитку відповідальності молодших школярів.

У широкому значенні відповідальність трактується як «покладений на когось або взятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, за чийсь дії, вчинки, слова» [4, с. 620]. У вужчому, психологічному, значенні відповідальність – це «результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприймання навколишнього світу, оцінки власних життєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі» [1, с. 45].

Розвиток відповідальності – це процес тривалої систематичної спільної роботи вчителя й учнів, результат якої містить аксіологічну складову самосвідомості молодших школярів, що репрезентується у навичках і звичках відповідальної поведінки та формуванні почуття обов'язку і сумління [3; 5]. У цьому процесі потрібно враховувати як психологічні особливості вікового й індивідуального розвитку молодших школярів, так і складну природу розгортання феномену відповідальності на когнітивному (знання про соціальні норми, про сутність відповідальної поведінки, формування переконань), мотиваційному (розвиток мотивів відповідальної діяльності та поведінки), емоційно-вольовому (розвиток почуття обов'язку, вольових зусиль), поведінковому (завершення доручених чи самостійно розпочатих справ, відповідальність за результати роботи) рівнях. Від успішності розвитку навичок відповідальної поведінки значною мірою залежить навчальна успішність молодших школярів, характер взаємодії з учителем і однолітками та їхня довіра і повага.

За результатами емпіричного дослідження, проведеного нами на базі школи І-ІІІ ступенів № 8 Оболонського району м. Києва з учнями початкової школи (загальна вибірка – 56 молодших школярів, із яких: 29 – учні першого класу, 27 – учні третього класу), встановлено:

- існують відмінності у розвитку відповідальності першокласників і третьокласників, що проявляються насамперед на рівні таких структурних складників, як емоційно-вольовий та поведінковий;
- учні першого класу достатньо обізнані з сутністю відповідальної поведінки, однак зазвичай їхнє прагнення бути відповідальними проявляється після стимуляції дорослих. Вони намагаються долати труднощі, турбуються за успіх справи, однак мають недостатньо чіткі уявлення про власні можливості досягнення бажаних результатів. Спроможні проаналізувати й частково рефлексувати відповідальність за виконану роботу, водночас мають труднощі з оцінкою відповідальності за те, що належить зробити;
- учні третього класу добре обізнані з правилами відповідальної поведінки по відношенню до справ і до людей. Вони мають більше ресурсів для подолання труднощів і доведення справ до логічного завершення, турбуються за успіх і переживають задоволення від успішного виконання завдань. Третьокласники мають ширший ціннісний досвід відповідальної поведінки, що позначається на вмінні вчасно приступати і закінчувати завдання, здійснювати самоконтроль і прогнозувати можливі труднощі в роботі;
- і першокласники, і третьокласники із більшим задоволенням та готовністю беруть на себе відповідальність за виконання навчальних завдань, які викликають у них інтерес, а також тих, де чітко окреслений предмет і межі відповідальності (означений обсяг роботи, розподілені обов'язки, зазначені строки, критерії оцінювання тощо).

Отже, розвиток відповідальності молодших школярів пов'язаний із набуттям ціннісного досвіду відповідальної поведінки в освітньому просторі початкової школи. Організація навчального процесу з концентрацією педагогічної уваги на формуванні в учнів проактивності, самостійності, ініціативності, соціальної компетентності сприятиме розвитку відповідальності як особистісної якості.

Список використаних джерел

1. Муздыбаев К. Психология ответственности. Москва: Наука, 1983. 240 с.
2. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv: TOB «Vydavnychij dim «Plejady», 2017. 206 s.
3. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.
4. Словник української мови: в 11 томах. Т. 1: А-В / ред. тому: П. Й. Горещький та ін. Київ: Наук. думка, 1970. 799 с.
5. Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: метод. посіб. / за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 222 с.

СТВОРЕННЯ УМОВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ І СІМЕЙНОМУ ОТОЧЕННІ

Вивчення психологічних особливостей формування й розвитку ціннісної сфери молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості показало важливість і значущість впливу соціальних (батьківських) настанов і очікувань на формування ціннісного ставлення дитини. Пріоритети батьків значною мірою знаходять відображення у формуванні ціннісних орієнтацій учнів у період молодшого шкільного віку.

За результатами теоретичних й емпіричних досліджень переважна більшість значущих дорослих, що здійснюють супровід дитини з ознаками обдарованості в молодшому шкільному віці, акцентують увагу на вирішенні проблем, пов'язаних з соціальною адаптацією, недостатньою самостійністю дітей у навчальній і соціальній діяльності. Саме тому батьки зазначеної категорії учнів намагаються забезпечити дитині більшу автономію, виявляючи високий ступінь довіри, але очікують самостійності і відповідальності в поведінці і прийнятті рішень. Також виявилось, що визнання батьками цінності інтелектуальних здібностей, таких особистісних характеристик як організованість, допитливість, наполегливість, цілеспрямованість, концентрація на встановленій задачі, широкий кругозір, цікавість, уважність, самостійність, вміння робити вибір, соціальна сміливість суттєвою мірою впливають і підкріплюють прагнення дитини активно пізнавати світ, долати труднощі у навчанні, спілкуванні або предметній діяльності, отримувати задоволення від можливості здобувати нову інформацію, здійснювати пошукову діяльність тощо.

Аналіз результатів дослідження показав наступне:

- в період молодшого шкільного віку розвивається спрямованість дитини на самопізнання і самоаналіз, аналіз власних почуттів, емоцій, здібностей, а також аналіз власних дій та вчинків;
- на початковому етапі шкільного навчання суттєво зростає вплив зовнішньої оцінки; позитивна зовнішня оцінка певної поведінкової реакції дитини закріплює її як норму, а негативна зовнішня оцінка сприяє виключенню цієї настанови з ціннісного ряду і перешкоджає її присвоєнню.

Вивчення дитячо-батьківської взаємодії в період молодшого шкільного віку надало можливість виділити деякі специфічні особливості ціннісного розвитку і міжособистісних взаємин, які стосуються інтелектуально обдарованих учнів:

- в окреслений віковий період батьками обдарованих учнів встановлюються менш жорсткі правила і дитина зазнає меншого примусу, що сприяє вільному самовираженню і здійснює позитивний вплив на розвиток інтелектуальних і креативних здібностей дитини;
- взаємодії обдарованих молодших школярів з батьками властива співпраця, яка характеризується взаємною відповідальністю, старанністю, а також доцільністю й обґрунтованістю вимог.

Також результати вивчення психологічних характеристик дитячо-батьківських стосунків в період молодшого шкільного віку дали можливість визначити й сформулювати основні вимоги до забезпечення психологічної підтримки учнів з ознаками інтелектуальної обдарованості в шкільному навчанні та сімейному оточенні.

Отже, при взаємодії з інтелектуально обдарованими учнями молодшого шкільного віку дуже важливо й необхідно:

- чітко формулювати, а головне обґрунтовувати вимоги, які дорослі (батьки, педагоги) висувають по відношенні до дитини в навчальній, предметній та ігровій діяльності.
- сприяти розвитку відповідальності дитини, демонструючи її на власному прикладі, дотримуючись наданих обіцянок і зобов'язань;
- створити оптимальне співвідношення строгості й м'якості у взаємодії з дитиною, запобігати примусу, чисельних обмежень, жорстких заборон, надаючи перевагу лояльному ставленню до дитини, якщо мова йде про сімейне коло;
- визнаючи незаперечний авторитет вчителя, спонукати дитину дотримуватись окреслених педагогом меж, виконувати встановлені правила і домовленості, приймати і враховувати необхідні обмеження, які супроводжують процес шкільного навчання, а також нести відповідальність за їх порушення (зазначена вимога стосується виключно молодшого шкільного віку, передусім учнів першого і другого класів, оскільки її виконання забезпечує емоційну стабільність і впевненість дитини на самому початку шкільного навчання);
- навчати дитину прогнозувати результати своєї діяльності, передбачати наслідки власних дій і вчинків, зіставляти й порівнювати очікування і отриманий результат, а також аналізувати наслідки скоєних помилок і знаходити способи їх виправлення;
- спонукати дитину до самостійності, заохочувати до проявів автономності й незалежності, надаючи можливість приймати рішення, при цьому орієнтуватись не лише на власний досвід, але й враховувати думку компетентних осіб;
- цікавитись результатами діяльності дитини, пишатися її успіхами й досягненнями, запобігаючи надмірного контролю і нав'язливої опіки;
- забезпечувати можливість рівних партнерських стосунків, демонструючи відкритість до співпраці та взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Музика О.Л. Обдарована особистість: ціннісна детермінація становлення та розвитку. *Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О.Л. Музики.* Київ: Вид-й дім «Лово», 2017. С. 43-56.
2. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. Науч. - исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1992. 160 с.
3. Непомнящая Н.И. Ценностность как личностное основание: типы, диагностика, формирование Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000, 176 с.
4. Нечаева О.С. Вплив соціальних очікувань на розвиток ціннісної сфери молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості / *Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О.Л. Музики.*—К., 2017. С. 130-141.
5. Нечаева О.С. Ціннісні аспекти пізнавальної діяльності молодших школярів з ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 12.* Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 290-298.
6. Ерштейн Л.Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов: монография. Спб.: 2008. 122 с.

Н.О. Никончук

*провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: nata.nykonchuk@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ДОЛАННЯ ЦІННІСНИХ БАР'ЄРІВ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ

Різні аспекти проблеми бар'єрів вивчали О. Д. Бреус, А. Б. Добрович, В. О. Лабунська, О. О. Леонтєв, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинський, А. К. Маркова, К. О. Менджерицька, А. О. Реан, Р. Х. Шакуров та інші автори. Дослідники звертали увагу на те, що бар'єри є невід'ємною складовою людського буття. Це перепони, які можуть як стимулювати, так і утруднювати діяльність, як сприяти особистісному зростанню людини, так деформувати та руйнувати особистість. На успішність додання бар'єрів впливає рівень їх складності, особливості суб'єктивного сприймання людиною перешкод, вікові можливості саморегуляції, досвід тощо.

Явище ціннісних бар'єрів у розвитку здібностей учнів початкової школи було виявлено в межах авторського дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці [4]. Вивчення причин виникнення ціннісних бар'єрів у розвитку здібностей дітей, опис видів ціннісних бар'єрів та стратегій їх додання молодшими школярами ми здійснювали з опорою на суб'єктно-ціннісний аналіз становлення особистості, запропонований О. Л. Музикую [3; 5]. При описі ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів ми також враховували результати дослідження становлення самооцінки творчих здібностей учнів початкової школи І. С. Загурської [1] та результати вивчення мотивації навчальної діяльності школярів О. О. Музики, О. О. Топольницької [2].

Ціннісні бар'єри розвитку здібностей молодших школярів – це психологічні перешкоди, що пов'язані з блокуванням первинних ціннісних утворень, які вже мають діти, перепонами у формуванні нових цінностей та появою у свідомості учнів ціннісних конфліктів. Такі бар'єри виникають внаслідок того, що освітній процес організований не досконало, і в умовах нової провідної діяльності – учіння – діти не можуть належно задовольнити базові потреби.

Проведене дослідження показало, що молодші школярі з різними рівнями успішності у процесі навчання зустрічаються і з різними викликами. Так для школярів з високим рівнем навчальної успішності ціннісними бар'єрами у розвитку здібностей можуть бути низька культура поцінування їх досягнень суб'єктами освітнього процесу; мала кількість диференційованих вербальних оцінок здобутків; відсутність ціннісного обміну між школярами в процесі учіння; конкуренція, задрість та соціальний тиск з боку більшості учнів; часткове знецінення навчальних здібностей як надійних джерел поцінування і саморозвитку.

Розвиток здібностей школярів з низьким рівнем успішності гальмують інші

ціннісні бар'єри: негативні очікування від взаємодії з учителем; атрибуція успішності відносно везіння; конфлікт між бажанням бути визнаним у провідній учіннєвій діяльності та засобами досягнення визнання; відсутність відчуття індивідуального зростання, переживання почуття марності докладених зусиль; знецінювання досягнень та відмова в референтності.

Для долання ціннісних бар'єрів діти застосовують низку стратегій, які дозволяють їм тимчасово зберегти емоційну рівновагу, однак в цілому негативно впливають на розвиток здібностей в учіннєвій діяльності.

Молодші школярі з різними рівнями навчальної успішності застосовують як відмінні, так і однакові стратегії долання ціннісних бар'єрів (рис. 1).

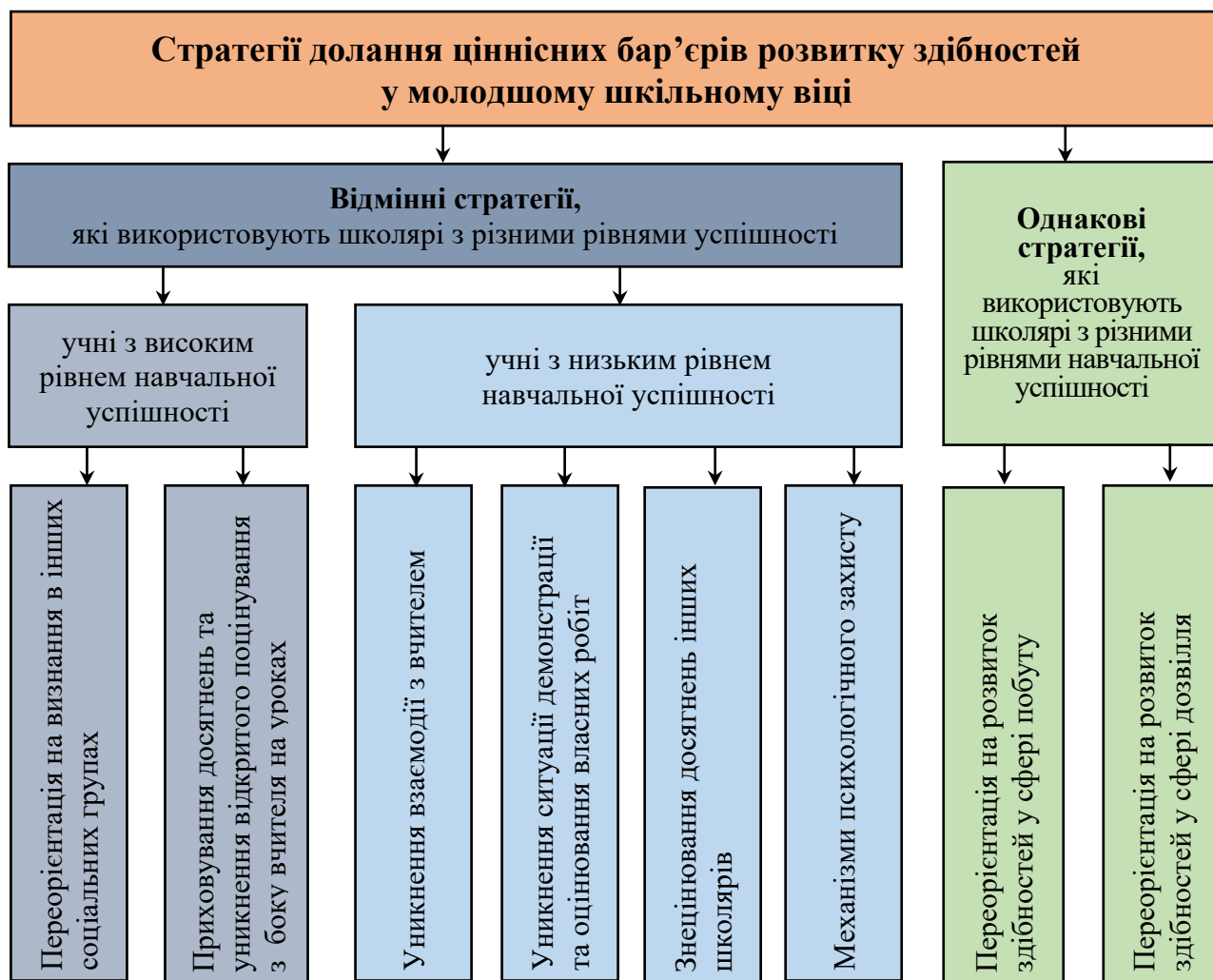


Рис. 1. Стратегії долання ціннісних бар'єрів розвитку здібностей, які застосовують молодші школярі з різними рівнями навчальної успішності

Учні з високим рівнем навчальної успішності використовують такі стратегії: переорієнтовуються на визнання в інших соціальних групах (сім'я, родичі, друзі); приховують досягнення та уникають відкритого поцінування з боку вчителя на уроках.

Молодші школярі з низьким рівнем навчальної успішності застосовують інші

стратегії: уникають взаємодії з вчителем; уникають ситуацій демонстрації та оцінювання власних робіт; знецінюють досягнення однокласників; вдаються до механізмів психологічного захисту.

Однаковими стратегіями долання ціннісних бар'єрів досліджуваних з різними рівнями навчальної успішності є переорієнтація на розвиток здібностей у позанавчальних видах діяльності – побуті та дозвіллі.

Зауважимо, що більшість ціннісних бар'єрів молодші школярі не можуть подолати самотійно. Це зумовлює у дітей низку негативних переживань, знижує привабливість шкільного навчання, з часом гальмує розвиток здібностей. Учні початкової школи потребують ціннісної підтримки з боку дорослих.

Перспективи дослідження полягають у пошуку шляхів і методів творення освітнього середовища, сприятливого для задоволення базових потреб і розвитку здібностей молодших школярів; формування в дітей конструктивних стратегій долання ціннісних бар'єрів у процесі навчання.

Список використаних джерел

1. Загурська І. С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Київ, 2006. 249 с.
2. Музика О. О., Топольницька О. О. Оцінювання навчальних досягнень першокласників: психологічні аспекти. Молодий вчений. 2017. №1 (41). С. 238-241.
3. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчо обдарованої особистості: термінологічний аспект. Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Спеціальний випуск. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. С. 59-64.
4. Никончук Н. О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Київ, 2009. 282 с.
5. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / за ред. О. Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.

О.А. Пермяков
доцент кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка», кандидат педагогічних наук, доцент
e-mail: alexpermyak967@gmail.com

Т.В. Йопа
старший викладач кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»
e-mail: yopatanyu@gmail.com

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА У ВИЩІЙ ОСВІТІ В АСПЕКТІ ЦІННОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У зв'язку з модернізацією системи фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти (на підставі Листа МОН № 1/9-454 від 25 вересня 2015 року «Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах») остання нині постає недостатньо ефективною для підвищення рівня фізичної підготовленості молоді, зміцнення здоров'я, розвитку професійно важливих психофізіологічних якостей, залучення студентів до систематичних занять фізичною культурою.

Безпідставне переведення навчальної дисципліни «Фізичне виховання» на факультатив та суттєве скорочення кількості годин на I та II курсах, ліквідація фізичного виховання на старших курсах веде до зниження рухової активності студентів і погіршення їх здоров'я [1, с. 32].

Необхідно сказати про роль керівників ЗВО, від яких залежить – бути чи не бути фізичному вихованню у виші. При цьому вони керуються листом МОН України від 13.03.2015 року за № № 1/9-126 «Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році», в якому вся відповідальність за навчальне навантаження лягає на Вчену (педагогічну) раду ЗВО. Це приводить до того, що у більшості ЗВО недостатньо застосовуються ефективні форми організації фізичного виховання, недостатньо використовуються можливості для збереження і зміцнення здоров'я студентів [3, с. 203].

На тему, які форми занять з фізичного виховання є ефективними, існує багато думок. Відповідно до листа МОН України № 1/9-454 від 25.09.2015 р. «Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах» з метою викладання фізичного виховання на належному рівні запропоновані базові моделі для вирішення цієї проблеми наступні форми або їх поєднання: секційна, професійно орієнтована, традиційна і індивідуальна. Кожна з зазначених форм має свої плюси і мінуси.

Аналіз науково-педагогічних джерел показує, що не існує єдиної думки з даної проблеми. Наприклад, А. Огнистий і К. Огніста вважають, що найбільш затребуваною серед студентів є традиційна форма занять, далі йдуть професійно орієнтована, секційна і індивідуальна [2, с. 378].

За даними М. Щербини, яка провела опитування серед керівників кафедр фізичного виховання провідних закладів вищої освіти України (прийняло участь

45 осіб, серед яких 36 кандидатів та 9 докторів педагогічних наук та наук з фізичного виховання та спорту). Дослідження показало: всі 100% опитаних сходяться на думці, що пріоритетною формою залучення студентів до занять з фізичного виховання є обов'язкові заняття з фізичного виховання, які включені до навчального плану, що проводяться за затвердженим розкладом відповідно до програми фізичного виховання та передбачають форми контролю у вигляді заліку. На другому місці знаходяться факультативні заняття; на третьому місці секційні заняття, і на четвертому – індивідуальні [3, с. 205-207].

Зрозуміло, що розбіжності в даних досліджень викликані багатьма причинами: контингентом студентів, їх місцем проживання, спеціалізацією, методикою дослідження та ін.

Існуючі програми з фізичного виховання побудовані, як правило, на традиційних підходах до виховання студентів, в яких практично не враховуються: рівень мотивації студентів до занять, рівень використання технічних засобів на заняттях; рівень фінансового забезпечення занять; рівень методичної і професійної підготовки викладацького складу та ін.

На наш погляд, рівень організації фізичного виховання у ЗВО значно підвищиться, якщо: адміністрація зрозуміє, що здоров'я студентів - головне надбання їх навчальних закладів; ректорат і виконавчі служби закладу будуть приділяти особливу увагу матеріально-технічному забезпеченню занять, а викладачі дбатимуть про свій рівень професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Грибан Г.П., Краснов В.П., Опанасюк Ф.Г., Ткаченко П.П., Скорий О.С., Білоскаленко Т.О. Комплексні дослідження модернізації системи фізичного виховання студентів у вищих освітніх закладах України. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Серія 15 (фізична культура і спорт)*. Київ, 2019. Вид-во НПУ ім. М. П Драгоманова. Вип. 5 (113). С. 31-34.
2. Огністий А.В., Огніста К.М. Моделі підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до фізичного виховання учнів. *Науковий часопис НПУ імені М. Д. Драгоманова: Серія 15 (фізична культура і спорт)*. Київ, 2018. Вид-во НПУ ім. М. П Драгоманова. Вип. 3 К (97). С. 376-379.
3. Щербина М.Б. Глоба Т.А. Підходи щодо організації фізичного виховання у закладах вищої освіти. *Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка: Серія: Педагогічні науки*. Старобільськ, 2020. № 1 (332). С. 202-212.

І.М. Поклад
*провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: poklad2212@gmail.com*

ВПЛИВ МУЗИЧНОГО ФОЛЬКЛОРУ НА ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Одним із найважливіших виховних та пізнавальних завдань, які ставить сьогодні перед собою є система освіти, є вирішення питань розвитку і підтримки творчої особистості та створення умов для максимального використання учнями свого творчого потенціалу. Внаслідок цього сучасний етап розвитку педагогіки характеризується широким вивченням соціальних, психологічних, організаційних факторів, діючих в системі навчально-виховного процесу, а актуальні тенденції до естетизації та гуманізації освіти, які зумовлені закономірностями нового педагогічного мислення, реалізуються у впровадженні в навчальний процес творчих форм спілкування студентів з мистецтвом.

Наукові дослідження [1, 2] активно звертаються до проблем реценції музичного фольклору в сучасній педагогіці та до виявлення нових функцій при зміні вимог до підготовки майбутнього спеціаліста.

Методологічними засадами впровадження музичного фольклору в навчально-виховний процес і визначення його як необхідної ланки в хореографічно-творчому розвитку студентів педагогічних вузів, є уявлення про фольклор як найприродніший і найглибший духовний початок людського життя, прагнення людини зберегти свою індивідуальність.

Музичний фольклор є складним соціокультурним і педагогічним феноменом. Саме в українських обрядових піснях та танцях відбито світогляд і світорозуміння українського народу його морально-естетичні норми, смаки та ідеали, тобто фольклор виступає яскравим відбиттям художньо-історичної пам'яті нації, її менталітету, важливим чинником соціальної екології, й з огляду на це, може допомогти культурному «виживанню» людини.

Музично-хореографічна творчість – один із діяльних засобів відбиття та пізнання оточуючого світу. Вона створює умови для самовираження й самоствердження особистості, поширює досвід естетичних та життєвих відносин, допомагає через активні особистісні переживання художнього образу здійснити перехід до більш глибокого пізнання мистецтва, до усвідомлення серйозної художньої творчості [2].

Відомо, що система виразових засобів фольклору фокусує у собі художні закономірності, які є фундаментом розвитку професійного мистецтва. Вивчення зразків професійного музичного фольклору сприяє актуалізації у свідомості тих інтонаційних зв'язків музики з життям, що утворюють основу пізніших художніх узагальнень. Наприклад, вивчення обрядових пісень, хороводів, ігор, танців у спецкурсах «Народна творчість» та «Українська музика», в контексті характеристики стародавнього побуту, відкриває шлях до сприймання семантики

інтонацій, ладів метроритмічних структур, характерних рухів та дій, а також засад музичного розвитку, притаманних класичному мистецтву.

Освітньо-виховна діяльність викладача хореографії при використанні фольклору як засобу розвитку хореографічно-творчих здібностей студентів, повинна міститися, по-перше, у передачі культурної спадщини – звичаїв і традицій народу, включені фольклору у світ життєвих і професійних уявлень студентів; по-друге, у засвоєні домінуючого значення фольклору як типу творчості з погляду художньо-творчого розвитку людини.

Перша частина передбачає практичне засвоєння взірців фольклору за зразком, тобто шляхом репродуктивних дій, внаслідок чого розвивається основний комплекс музично-пластичних здібностей.

Другий бік діяльності викладача повинен спрямовуватися на розгортання процесу індивідуальної творчості, загострюючи увагу майбутніх спеціалістів саме на творчій функції фольклору.

Але традиційне викладання предмету обмежується виділенням переважно першої функції фольклору, а значить, не може повною мірою задовольнити сучасних вимог до підготовки хореографа як педагога, здатного творчо діяти в умовах музичного заняття, позашкільних розваг, музично-театралізованого свята і за будь-яких інших умов. Тому викладачу хореографії варто поширювати навчання таким чином, щоб воно водночас включало різноманітну продуктивну діяльність, а саме: індивідуальну виконавську інтерпретацію; імпровізаційність виконання окремих елементів, частин твору; адаптацію фольклорного взірця, наприклад, щодо вікових можливостей дошкільнят чи школярів; створення варіанту хороводу, гри, танцю викладачем разом із студентами; самостійне створення варіанту за власним задумом.

Подібні дії – відчуття багатства рухової та звукової палітри свого народу – зможуть перетворити процес передавання культурної спадщини у процес вільного володіння національними зображувально-виразними засобами мистецтва, тобто у необхідний момент власного художньо-творчого розвитку, забезпечать розвиток таких хореографічно-творчих здібностей, як музично-рухова уява, почуття ритму, емоційна виразність рухів, конкретно-образне мислення, а це, в свою чергу, сприятиме вихованню чуттєвості й емоційності, які відкривають шляхи в інші звучні світи, що вдосконалює професійний досвід та особистісні якості майбутнього викладача хореографії.

Отже, використання музичного фольклору у хореографічно-педагогічному процесі сприяє втіленню в життя української національної ідеї, формує життєву позицію, національну самосвідомість, ментальність студентів, допомагає їм усвідомити загальнолюдські цінності та через них значимість власного «Я».

Список використаних джерел

1. Освітологія: витоки наукового напрямку: колект. моногр. / за ред. В.О. Огнев'юка. Київ: ВП Едельвейс, 2012. 336 с.
2. Поклад І.М. Творчий потенціал особистості та форми його прояву. *Людина – проект світу і смислу: життєтворчі орієнтири для освіти XXI століття*: матеріали наук.-прогн. конф. (м. Луганськ, 26-27 лист. 2004 р.). Луганськ: ЛДПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2006. С. 81–87.

Л.М. Рибалко
завідувачка кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка», доктор педагогічних наук, професор
e-mail: lina-rybalko@ukr.net

А.В. Остапов
старший викладач кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»
e-mail: yopatanya@gmail.com

ВІДБІР ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ ДО СПОРТИВНИХ СЕКЦІЙ КІКБОКСИНГУ

Кікбоксинг – це спортивне єдиноборство, що зародився в 1960-х роках. Останнім часом найбільш високі результати показують спортсмени Українського союзу кікбоксингу, які в період 2013-2019 рр. вибороли на чемпіонатах світу та Європи 185 золотих, 167 срібних та 156 бронзових медалей. Такий результат є неперевершеним. Зрозуміло, що такі досягнення стали можливими завдяки наполегливій багаторічній роботі з розвитку спортивного таланту.

Фахівцями фізичної культури і спорту запропоновані різні часові періодизації багаторічної системи спортивної підготовки юних спортсменів. Робота дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву (СДЮШОР), шкіл вищої спортивної майстерності (ШВСМ) та спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю включає такі етапи: початкової підготовки; попередньої базової підготовки; спеціальної базової підготовки; підготовки до вищих досягнень.

На першому етапі проводиться робота з юнаками та дівчатами 10-12, на другому – 13-16 років. На етапі спеціальної базової підготовки підготовку проходять спортсмени 17–19 років, а на етапі підготовки до вищих досягнень — атлети 20 років та старші.

Методика спортивного відбору кікбоксерів на етапі початкової підготовки визначається основним завданням першого ступеня відбору: допомогти дитині правильно обрати вид спорту для спортивного вдосконалення. Правильне вирішення цього завдання не тільки свідчить про ефективність роботи дитячо-юнацьких спортивних шкіл, окремих тренерів, але й має достатньо глибокий соціальний сенс. Успішні заняття спортом, зокрема кікбоксингом, надають можливість молодій людині розкрити свої природні задатки, яскраво відчувати результати вкладеної праці, набути впевненість у власних силах. Усе це створює міцний фундамент для подальшого життя й активної позиції в будь-яких сферах діяльності. Необхідною умовою першопочаткового відбору дітей до дитячо-юнацької спортивної школи є проведення його після курсу обов'язкового навчання дітей основ відповідного виду спорту. Бажано, щоб такий курс був не меншим, ніж 30 уроків. Це забезпечує дітей не лише набуттю навичок, корисних у житті, але й значно підвищує ефективність і точність оцінки перспективності дітей [2, с. 528–529].

Під час відбору до груп попередньої базової підготовки критерієм оцінювання перспективності юного спортсмена є наявність у нього здібностей до ефективного спортивного вдосконалення. Після 2-3 років початкової підготовки та задовго до досягнення оптимальної вікової межі у кікбоксингу ще неможливо зробити висновок про наявність у юного спортсмена задатків і здібностей, які дозволяють йому сподіватися на досягнення результатів міжнародного рівня. Однак вже на цьому етапі необхідно виявити доцільність подальшого спортивного вдосконалення та визначити його спрямованість, правильно зорієнтувати подальшу підготовку спортсмена.

Важливе значення для раціонального відбору й орієнтації на цьому етапі має аналіз властивостей їхньої нервової системи – сили процесів збудження та гальмування, їхньої врівноваженості та рухливості. Сила нервових процесів характеризує здатність нервових клітин переносити сильне збудження та сильне гальмування, що є підґрунтям для адекватного реагування на подразнення. Одним із основних показників, що свідчать про здатність кікбоксера до значного прогресу на етапі максимальної реалізації індивідуальних можливостей, є різнобічна технічна підготовленість. Вона виявляється не тільки у достатньо досконалому володінні технікою виду спорту, але й в умінні технічно правильно виконувати велику кількість спеціально-підготовчих вправ, тонко варіювати просторовими, часовими та динамічними параметрами рухів під час виконання найбільш різноманітних вправ.

Отже, основними критеріями відбору обдарованої молоді до спортивних секцій кікбоксингу (груп підготовки до вищих досягнень) є відсутність протипоказань щодо напруженої роботи; цілеспрямованість у процесі тренування; відповідність віку певному часу досягнення спортивних результатів. Завданням відбору на даному етапі є встановлення, чи здатен спортсмен до досягнення результатів міжнародного рівня, чи може він переносити напружену тренувальну програму й ефективно адаптуватися до відповідних навантажень. Таким чином, відбір на даному етапі – природне продовження роботи, що проводилася на попередньому етапі [2, 549].

Список використаних джерел

1. Куприянов А. А. Бокс – основа всех боксерских стилей. *Спортивные единоборства и боевые искусства XXI века: проблемы и перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 10-летию кафедры спортивных единоборств Института физической культуры и спорта Якутского государственного университета им. М. К. Аммосова: Якутск : Офсет, 2009. С. 97-98.*
2. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. *Общая теория и её практическое приложение.* Київ: Олімпійська література, 2004. 808 с.
3. Шаповалов Б. Б. Проблема розвитку спортивної обдарованості. *Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості та обдарованості: зб. наук. пр. / за ред. В.О. Моляко.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. С 234-239.

Т.Л. Савченко
молодший науковий співробітник
лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: savchencoTetyana@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ (НА ПРИКЛАДІ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ)

Відповідно до теми «Психофізіологічних закономірностей професійної життєстійкості вчителів», у 2020 році нами було здійснено ряд емпіричних досліджень з метою визначення змісту професійної життєстійкості фахівців соціономічних професій, на прикладі викладачів ВНЗ.

Професійна життєстійкість – це системна особистісно-професійна властивість, що формується в фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам в роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання.

Основні завдання дослідження: визначення особливостей професійних мотивації, самоздійснення, життєстійкості, самоефективності та вигорання викладачів. Отримані результати передбачається використати з метою науково обґрунтованої розробки системи загальних заходів, спрямованих на сприяння особистісно-професійному самоздійсненню викладачів та підвищенню рівня їх професійної життєстійкості.

Методи: 1) Опитувальник професійної життєстійкості; 2) Опитувальник професійного самоздійснення; 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; 4) Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою»; 5) «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); 6) Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ.

Дослідження проводилося з використанням діагностичного сайту лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України <http://prof-diagnost.org>.

В дослідженні **взяли участь 35 викладачів.**

Результати дослідження. Проведено експериментальне дослідження на виявлення психофізіологічних закономірностей професійної життєстійкості вчителів та зроблено статистичну обробку отриманих результатів.

Опитувальник професійної життєстійкості надає можливість визначити загальний рівень професійної життєстійкості, а також ступінь вираженості її трьох складових (рівні професійної включеності, контролю, прийняття ризику) та чотирьох компонентів (рівні емоційного мотиваційного соціального та професійного компонентів).

Розподіл показників загального рівня професійної життєстійкості викладачів, які взяли участь у дослідженні, наведено в таблиці 1.

Розподіл показників загального рівня професійної життєстійкості викладачів

№	Рівень професійної життєстійкості	Бали	Кількість у відсотках
1	Низький	0 - 19	-
2	Нижчий за середній	20 - 38	-
3	Середній	39 - 57	42%
4	Вищий за середній	58 - 76	55%
5	Високий	77 - 96	3%

Отримані результати свідчать, що переважна більшість викладачів мають середній або вищий за середній *рівень професійної життєстійкості*. Відповідно, середнє значення цього показника (таблиця 2) й знаходиться близько до межі між середнім та вищим за середній (децю цю межу перевищуючи).

Таблиця 2

Середні значення показників професійної життєстійкості викладачів

№	Показники	Діапазон показників	Середнє значення
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	0 - 96	59,2
2	Рівень професійної включеності	0 - 32	19,1
3	Рівень професійного контролю	0 - 32	20,8
4	Рівень професійного прийняття ризику	0 - 32	19,4
5	Рівень емоційного компоненту	0 - 24	14,8
6	Рівень мотиваційного компоненту	0 - 24	15,9
7	Рівень соціального компоненту	0 - 24	14,1
8	Рівень професійного компоненту	0 - 24	14,4

Також результати вищенаведеної таблиці показують, що з *трьох складових професійної життєстійкості* більшу вираженість має рівень професійного контролю, а з *чотирьох компонентів* – рівень мотиваційного. Переважання рівня професійного контролю) можна розглядати як цілком природне для педагогічної діяльності. А більша вираженість мотиваційного компоненту, на нашу думку, є загалом сприятливим чинником, оскільки мотивація є одним з провідних чинників ефективності професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Савченко Т.Л. Дослідження специфіки професійної життєстійкості викладачів. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 20. Київ: “ДП Інформ.-аналіт. агентство”, 2020.

Я.Г. Соловей

*старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: solovey-yana@ukr.net*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЦІННОСТЕЙ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Психологічне дослідження проблеми професійного становлення та ціннісних позицій обдарованої особистості розглядається як особлива форма активності людини у пошуках смислу життя та усвідомлення цінностей, що є для неї особисто значимими. Підхід до вивчення проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій розкрито у наукових працях К. Альбуханової-Славської, С. Анісімова, З. Карпенко, В. Крижко, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, О. Музики, В. Ядова та інших.

Базовим підґрунтям системи цінностей є насамперед духовні цінності. К.О. Альбуханова-Славська вважає, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Причому йдеться про цінності найвищого рівня – духовні. У дослідженні В.В. Крижко підкреслює, що духовні цінності не просто задовольняють потреби людини, а й духовно творять або відроджують особистість з усіма притаманними їй потребами та інтересами. На його думку, духовні цінності – конструктивні орієнтири людської свідомості, які являють собою джерело мотивації й ідеали Добра, Краси, Істини для прогресивного розвитку особистості та визначають норми поведінки.

До природи духовних цінностей також звертається С.Ф. Анісімов. Вчений стверджує, що люди народжуються двічі: спочатку фізично, а потім духовно, коли у процесі навчання і виховання ними засвоюються духовні цінності, створені людством, і формуються духовні якості особистості.

З.С. Карпенко підходить до проблеми цінностей у контексті тлумачення сутності аксіогенезу особистості. Найвищими духовними цінностями, на її думку, є добро, краса і благо. Осягнення цих цінностей відбувається в процесі розвитку особистості як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що реалізується на п'яти рівнях функціонування: 1) відносно суб'єкта (біологічний індивід); 2) моносуб'єкта (суб'єкт конкретної діяльності); 3) полісуб'єкта (особистість); 4) метасуб'єкта (індивідуальність); 5) абсолютного суб'єкта (універсальність). Саме на рівні абсолютного суб'єкта проявляється найвищий ступінь духовного розвитку людини [2].

О.Л. Музика виокремлює моральні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб [1].

Музичне виховання та розвиток особистості розпочинається з формування культури особистості під впливом сімейного оточення, навколишнього середовища та соціальних умов. Музичне середовище впливає на виховання естетичних смаків підрастаючого покоління. Внаслідок чого, необхідно звернути увагу на формування духовності людини, як одному із пріоритетних завдань у процесі навчання. Серед видів мистецтв, особливе місце посідає музика, бо вона

пробуджує світ людських почуттів та емоційну енергію. Музичне мистецтво стає способом духовного освоєння людиною світу, спрямованого на формування і розвиток її здібностей творчо перевтілювати світ і себе за законами краси. Основною рушійною силою творчості є прагнення особистості до самоактуалізації.

У психології існує декілька підходів до визначення музичної обдарованості. Згідно з Б.М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Інакше розуміючи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий «апарат», неймовірна здатність до навчання і титанічна працездатність є показником музичної обдарованості [4].

Згідно з висловом Д.К. Кірнарської, "Виявляються і тестуються, здібності, обдарованість і талант лише в тих умовах і на тому матеріалі, що максимально наближені до їх специфіки" [3]. Так проводиться діагностування когнітивного, операціонального та мотиваційного компонентів музично-естетичних смаків.

Одним із важливих принципів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін.. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може з'явитися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власне емпіричне дослідження дозволили визначити, що для музично обдарованої особистості цінною є саме музична діяльність яка сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів та думок є засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та становлення особистості. Цінності та ціннісні орієнтації розглядаються, як духовні потреби музично обдарованої особистості, коли деякі цінності "інтеріоризовані" (перевтілені у внутрішній стан особистості) та виступають як бажання, інтереси.

Список використаних джерел

1. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута. 2006. С.320.
2. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Методологічні і теоретичні проблеми психології*: хрестоматія / упоряд. З.С. Карпенко, І.М. Гоян. Івано-Франківськ. Плай. 2000. С. 128.
3. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. *Вопросы психологии*. 1989. №2. С.47-57.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды в 2-х т.* Т.1. Москва: Педагогика. 1985. С. 42-222.

СПРЯМОВАНІСТЬ ВЗАЄМИН ДОРОСЛОГО І ДИТИНИ ДОШКІЛЬНИКА У ПРИВЛАСНЕННІ НЕЮ СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИХ ЦІННОСТЕЙ

Взаємини батьків і дітей є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення. Дошкільний вік — найважливіший етап у розвитку дитини, період її інтенсивного психічного розвитку, період прищеплення загальнолюдських цінностей, формування перших взаємин та найсприятливіший час для формування ціннісного ставлення до навколишнього світу. Саме від батьків діти пізнають перші життєві істини, наслідують зразки поведінки, навчаються оцінювати різні події, набувають досвіду взаємин з іншими людьми, усотують культуру та манери спілкування з рідними. Дитина засвоює, привласнює саме той стиль взаємин, спілкування, устрою, побуту, який є домінуючим у колі сім'ї. Доречно зазначити, що система ціннісних орієнтацій виступає регулятором активності дитини, дозволяє старшому дошкільнику ініціювати вияв власних інтересів в різних видах діяльності, самостійно та наполегливо досягати нових значимих цілей, керуючись засвоєними цінностями. Тільки при правильному формуванні ціннісних орієнтирів у старшого дошкільника з'являються вищі соціальні почуття – співчуття, співпереживання, любов не тільки до близьких, але і до більш широкого кола людей. І проявляється така цінність у різних дітей дошкільного віку неоднаково. Це пов'язано з індивідуальними особливостями вищої нервової діяльності і характером виховання в сім'ї. Отже, якою виросте дитина, залежить повністю від того, які умови їй створять батьки. Для того, щоб дитина могла комфортно почуватися в побуті, в колективі одноліток, важливо завчасно привити та навчити її не на словах, а на власному прикладі і вчинках певним нормам суспільної моралі.

Досліджуючи НДР на тему «Регулююча дія ціннісних орієнтацій старшого дошкільника в умовах сім'ї», встановили взаємозв'язок дитячо-батьківських відносин і особистісних якостей дошкільника, проаналізували систему ціннісних орієнтирів розвитку у дітей старшого дошкільного віку в сім'ї, діагностували «поле цінностей», тобто процес засвоєння термінальних і інструментальних цінностей у старшому дошкільному віці. А також вивчили ціннісні орієнтації батьків за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації». Всі ті цінності, які ми побачили в пріоритеті у батьків – все це віддзеркалюється, відбивається на цінностях дитини - дошкільника, на її поведінці та вчинках. Досліджуючи характер взаємин, і взаємовідносин у сім'ї прослідкували стиль взаємодії батьків і дітей дошкільного віку. Виявили, що передача дорослими і батьками своїм дітям цих сімейних цінностей через найкращі традиції і звичаї свого народу, своєї сім'ї і є, тим самим, вихованням базових цінностей.

Саме від ціннісних орієнтирів дорослих буде залежати, якими очима бачитиме світ їх дитина. Тому специфіка становлення особистості на етапі дошкільного дитинства потребує від батьків створення соціокультурного

розвивального середовища та адекватної психологічної атмосфери в процесі становлення ціннісних орієнтацій дитини. І, якщо, вчасно, на ранніх етапах становлення особистості дитини не сформувати етичні цінності і етичні почуття і відчуття, які складають основу ціннісних орієнтацій, в майбутньому це може позначатися нездатністю до глибоких ціннісних почуттів дружби, любові, співчуття тощо. Але для того, щоб моральні уявлення стали основою поведінки дитини, вони повинні знайти опору у її власному досвіді дитини. І завдання батьків не в тому, щоб нав'язати дитині моральні формули у готовому вигляді, а в тому, щоб організувати її поведінку відповідно до моральних норм.

Отож, ми вважаємо, що підготовка батьків до формування морально-ціннісних взаємин з дітьми буде залежати від того, як дорослі вибудовують стратегію, як спланують напрямки за якими будуть будувати майбутнє своїх дітей. Ці напрямки можуть бути окреслені таким чином, наприклад, як українські традиції родинного виховання; впровадження моральних цінностей в українській родині; виховання у дошкільнят пошани до батьків, учителів, поваги до старших, уважного, турботливого, чуйного ставлення до членів родини, бажання допомогти, ввічливості, тактовності, шляхетності як основи взаємин дорослих і дітей у родині; спонукати батьків до впровадження моральних цінностей, ідеалів, культурних традицій, етичних норм; розширити уявлення батьків про значення спілкування у сім'ї для розвитку особистісних якостей дитини; формувати вміння залучати дитину до спільної з дорослими діяльності, розвивати творчу, працелюбну і відповідальну особистість; формувати толерантне, доброзичливе ставлення усіх членів сім'ї до свого соціального оточення. Дійсно, так багато цінних речей, якими ми повинні озброїти свою дитину, надати їм ціннісного значення, ціннісних орієнтирів. І на додаток, хочемо звернути увагу на те, що важливо спиратися на позитивні риси дитини. Показувати приклад позитивної поведінки, не допускаючи розбіжності між власними словами і діями; ніколи не оцінювати особистість, думки, емоції малюка. Оцінювати потрібно лише її поведінку та вчинки; не згадувати без особливої потреби негативні випадки, які були «колись».

Список використаних джерел

1. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі: навч.-метод. посібник / Т.О. Піроженко, Л.І. Соловійова та ін. Київ: Вид. Дім «Слово», 2016. 248 с.
2. Токарева Л.Д. Привласнення термінальних і інструментальних цінностей як процес становлення особистості дитини дошкільника в умовах сім'ї. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.IV. Психологія розвитку дошкільника. Харків: КЦ ФОП Іванової М. А., 2019. Вип. 15. С. 176-196.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ І СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ШКОЛЯРА

Дошкільне дитинство це період формування першої цілісної картини світу, вибудовування особистісної культури дитини, в центрі якої – система ставлень до себе, до інших і до світу в цілому.

Виклики сучасного соціокультурного простору обумовлюють актуальність проблеми соціальної адаптації дошкільника. Це виражається у підвищенні вимог до сформованості у старшого дошкільника певних моделей соціальної поведінки, усвідомлення базової системи ціннісних орієнтацій. Серйозного переосмислення та усвідомлення близькими дорослими потребують питання готовності дитини до активного включення в широкий соціальний простір, адже саме в період дошкільного дитинства найбільш важливим для розвитку особистості дитини є вплив сім'ї, вплив існуючої в ній системи внутрішньо сімейних, а також дитячо-батьківських відносин.

Відіграючи центральну роль у розвитку самосвідомості – через них дитина набуває досвіду відношення не тільки до інших, але і до самого себе, батьківсько-дитячі відносини стають фундаментом всіх соціальних зв'язків дитини, які їй належить встановлювати і створювати у майбутньому.

Якщо в родині сформована правильна система стосунків, правильне ставлення батьків до дитини, до процесу виховання дитина формується як відкрита до соціальних стосунків особистість, проявляє інтерес до процесу спілкування, готова сприймати нових учасників цього процесу. Поступово відбувається розвиток ідентичності особистості (в розумінні Е. Еріксона зрілість особистості) – основної умови психічного здоров'я особистості. На кожній стадії свого розвитку вона набуває певної якості – особистісного новоутворення, яка фіксується зберігається в наступних етапах життя. Від того, як проходить процес психосоціальної тотожності в дошкільному віці залежить майбутнє кожної дитини: чи знайде вона себе, своє місце в суспільстві.

Кожна цінність або ж особистісна якість, яку дитина засвоює на певному етапі свого розвитку містить в собі ставлення людини до світу і до самої себе. Воно може бути як позитивним, так і негативним. Дитина стоїть перед необхідністю вибору одного з двох полярних ставлень до життя, довіри чи недовіри до світу, компетентності чи неповноцінності. Допомога дитині у цьому виборі лежить у полі батьківської відповідальності.

Використовуючи методику діагностики батьківського ставлення А.Я. Варги і В.В. Століна нам вдалось визначити рівень батьківської відповідальності у сімейних пар, чиї діти відвідують старшу групу ЗДО і готуються стати школярами. Даний опитувальник складається з 61 тверджень. Участь у опитуванні брали обоє батьків з кожної сім'ї.

Ставлення батьків – це система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, особливості сприйняття і розуміння характеру

та особистості дитини, її вчинків. Наші цільові спостереження, аналіз результатів анкетного опитування дають підстави стверджувати, що в смисловому наповненні батьківська відповідальність у переважної більшості батьків (приблизно 70%) відсутнє цілісне уявлення про дитину як суб'єкта спілкування, співпраці, партнерства, дитина-дошкільник позбавлена і права на власний вибір. У змістовному наповненні ціннісних орієнтацій батьків у вихованні дитини абсолютно відсутнє усвідомлення необхідності набуття дитиною-дошкільником сімейного досвіду соціальних ролей.

За кількістю тверджень за такими параметрами як: I – "прийняття – відкидання"; II – "кооперація"; III – "симбіоз"; IV – "авторитарна гіперсоціалізація", V – "маленький невдаха" отримали наступні результати: з 36 опитуваних сімейних пар (проживають в мегаполісі, робота з ними раніше не проводилась) I параметр виявився найбільш вираженим у 11,1%, II параметр – у 16,6%, III параметр – у 33,3%, IV параметр – у 27,7%, V параметр – у 11,1% опитуваних пар. 66,7 % опитуваних основну відповідальність за соціальну адаптацію дошкільного життя покладають на ДНЗ, 13,3% опитуваних повністю готові взяти цю відповідальність на себе, 20 % опитуваних вважають за необхідність розділити цю відповідальність між психологом та ДНЗ. При роботі з сімейними парами які проживають в регіоні ми отримали наступні результати відповідно: I параметр виявився найбільш вираженим у 2,7%, II параметр – у 30,5%, III параметр – у 8,3%, IV параметр – у 52,7%, V параметр – у 5,5% опитуваних пар; результати відповідей на питання про відповідальність за соціальну адаптацію відповідно – 55,6 %, 16,7 %, 27,8 %. Виявилось, що лише 15% батьків від загального числа опитаних усвідомлено виявляють позитивні установки на відповідальне батьківство: розуміють всю смислову наповненість батьківської відповідальності, яким має бути відповідальний батько (мати), що потрібно змінити чи покращити конкретно у батьківсько-дитячих стосунках їхньої родини.

Дане дослідження в котре спонукало підняти питання актуальності проблеми батьківської відповідальності, привернувши увагу до неї батьків і педагогів; дослідити в динаміці рівень батьківської відповідальності за соціальну адаптацію дитини до шкільного життя, встановивши її залежність від стилю батьківського ставлення до дитини, з врахуванням сімейних та соціокультурних традицій регіону та інших факторів впливу. Результати дослідження дали можливість створення блоку методичних рекомендацій для індивідуальної роботи з сім'ями, ознайомлення батьків з особливостями процесу адаптації конкретно в старшому дошкільному віці, визначити шляхи корекції емоційних станів в разі психоемоційних ускладнень викликаних процесом перебудови нервової системи дошкільника відповідно до нового соціального статусу.

М.М. Чекрижова
науковий співробітник
лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: masha.m.ch@gmail.com

ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ САМОРОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Професійне становлення студентів значною мірою зумовлюється їх спрямованістю на саморозвиток, відтак активізація власних особистісно-ціннісних ресурсів є значимим чинником у розвитку їх професійних здібностей.

Професійні здібності розглядаються нами з позицій особистісного підходу К.К. Платонова, який визначає здібності як систему особистісних властивостей що є метакомпонентом структури особистості, а відтак будь-яка властивість особистості є компонентом здібностей. У структурі професійних здібностей ми виокремлюємо: когнітивно-операційні складники (професійні уміння, дії, операції) та референтно-ціннісні (професійно значимі особистісні якості й референтні особи).

Саморегуляція розвитку професійних здібностей студентів, як ціннісного особистісного утворення, здійснюється в контексті ціннісної регуляції особистісного розвитку «...– це оснований на ціннісному самовизначенні та суб'єктній активності свідомий процес саморозвитку особистісних властивостей, пов'язаний з життєвими планами та цілями і спрямований на забезпечення цілісності, стійкості, ціннісної самоідентичності» [1, с. 51]. Виокремлюються такі етапи регуляційного акту: особистісно-ціннісне моделювання життєвої ситуації, ймовірна модель особистісного саморозвитку, особистісне самоздійснення, самооцінка і корекція особистісного розвитку, інтеграція ціннісного досвіду [1].

Конструювання стратегій професійного саморозвитку нерозривно пов'язане з уявленнями студентів про власні здібності та їх самооцінку. Ми розглядаємо професійну самооцінку майбутніх лікарів як компонентом самосвідомості, що виникає в результаті зіставлення власних професійних якостей із зовнішніми (вимоги педагогів, стандарти, протоколи тощо) та внутрішніми (особисті стандарти діяльності, етичні та моральні норми) оцінними критеріями, і є ланкою в регуляції професійного й особистісного саморозвитку [2].

Проведене нами емпіричне дослідження самооцінки професійних здібностей студентів, які здобувають професію лікаря (загальна вибірка – 243 респонденти) дозволяє зробити такі висновки:

- регуляція професійного саморозвитку студентів здійснюється на основі самооцінки компонентів власних професійних здібностей (умінь і особистісних якостей);
- параметри самооцінки впливають на саморегуляцію професійного розвитку: нижчі за критичний рівень значення самооцінки складників професійних здібностей може свідчити про втрату мотивації саморозвитку, тенденцію до формування професійного самознецінення та блокувати розвивальні наміри студентів; оптимально висока самооцінка професійних здібностей, навпаки,

породжує впевненість у власних силах і високі домагання в галузі професійних досягнень;

- рівень та диференційованість самооцінки професійних здібностей студентів залежить від етапу навчально-професійної підготовки: значимо зростає кількість індивідуальних самооцінних конструктів у структурі професійних здібностей студентів; при цьому кількість професійних умінь випереджує приріст професійно значимих особистісних якостей;
- спостерігається переважання рівня самооцінки особистісних якостей над показниками рівня розвитку самооцінки професійних умінь та інтегральної професійної самооцінки;
- у студентів залежно від курсу навчання змінюються уявлення про значимі для професії лікаря особистісні якості; групові профілі особистісних якостей збігаються лише частково, при цьому спільні якості займають відмінні позиції в структурній ієрархії профілів;
- виявлено загальну тенденцію до зростання кількості навчально-професійних і професійних якостей у структурі професійних здібностей майбутніх лікарів та зниження частки індивідуальних якостей, що меншою мірою включені у саморегуляцію професійного розвитку;
- самооцінка особистісних якостей стає більш артикульованою, диференційованою й співвідносяться зі структурою професійно важливих якостей лікарів-професіоналів;
- професійна самооцінка студентів пов'язана із рівнем домагань, а в цьому зв'язку – із самоефективністю;
- провідними у регуляції саморозвитку є індивідуальні самооцінні конструкти студентів, зростання кількості яких у процесі навчання є показником успішності професіоналізації студентів.

Список використаних джерел:

1. Музика О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. нук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.12: Проблеми психології творчості. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Вип. 5. Ч.І. С. 49-55.
2. Музика О.Л., Чекрижова М.М. Становлення професійної самооцінки студентів медичних ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості. Київ: Вид-во «Фенікс», 2016. Вип. 22. С. 213-231.

О.А. Чиханцова

*старший науковий співробітник лабораторії психології особистості
імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: chyhantsova@gmail.com*

РОЛЬ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

Сьогодні великої актуальності набувають питання пошуку виважених та гармонійних способів самоздійснення особистості, які дозволяють зберегти розумне та позитивне ставлення до себе, власного оточення, соціуму та світу.

Обґрунтовуючи актуальність вивчення життєстійкості особистості, сучасні науковці звертають увагу на підвищений науковий інтерес психологічної науки до питань якості життя людини, її психічного здоров'я, задоволеності собою, оточенням, сім'єю, професійною сферою реалізації. Увага науковців концентрується на вивченні ключових передумов, що надають людині змогу підтримувати ефективну взаємодію з важливими для неї людьми, досягати успіху в житті, бути щасливою, незважаючи на наявність певних життєвих обставин і проблем [1-4].

Результатом прояву життєстійкості є позитивне світовідчуття, осмисленість життя, підвищення його якості, ефективна саморегуляція та самореалізація через адаптацію до соціуму, а також здатність та готовність витримувати стресову ситуацію, не знижуючи успішності діяльності та не погіршуючи стан психічного здоров'я [3, с. 147].

Доведено, що життєстійкість являє собою систему переконань про себе, про світ та про відносини з навколишнім оточенням. Це диспозиція, що включає в себе три автономні компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Ці компоненти перешкоджають виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування стресами і сприйняття їх як менш значимих [2; 4].

Ми встановили, що прикладний аспект життєстійкості обумовлений тією роллю, яку особистісна перемінна відіграє в успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям. За даними досліджень, життєстійкість виявляється ключовою особистісною перемінною, яка опосередковує вплив стресових факторів психічне здоров'я, а також на результативну діяльність.

Сучасні дослідження визначили зв'язок компонентів життєстійкості та здоров'я. Результати цих даних дещо різняться від попередніх: досліджено зв'язок між життєстійкістю та тривалістю негативних психічних станів [2-4].

Життєстійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності особистості [2]. Таким чином, результати дослідження показали, що чим вищий у людини рівень життєстійкості, тим менше вона страждає від впливу будь-якої кризи. Респонденти з високим рівнем життєстійкості відрізняються позитивним самопочуттям, емоційною стабільністю, активною соціальною позицією, в той час як піддослідні з низьким рівнем життєстійкості відмічають погане самопочуття, зниження настрою і

соціальної активності. За твердженням С. Мадді, життєстійкість містить у собі дві сторони – психологічну й діяльнісну, які мають мотиваційну природу. Діяльнісна сторона припускає дії, спрямовані на здійснення мети. Ці дії спрямовані на опанування стресових ситуацій і включають у себе постійну турботу про своє здоров'я, заняття перетворюючим опануванням, і дають зворотний зв'язок про те, що відбувається. Психологічна сторона припускає, що життєстійкість змінює характер відносин між людьми. Вони стають більш відкритими, здатними відчувати любов один до одного, встановлювати здорові стосунки з іншими. Зростає інтерес до світу загалом й оточуючих людей зокрема [4].

Виходячи з отриманих даних, можемо зробити висновок, що життєстійкі переконання створюють протистояння до тяжких переживань, стимулюють прийняття правильних рішень, що впливає на поведінку, на можливість долати труднощі та на покращення психічного здоров'я.

Отже, життєстійкість є особистісною характеристикою, яка є загальною мірою психічного здоров'я людини і відображає три життєві установки: залученість, впевненість у можливості контролю над подіями, готовність до ризику.

Список використаних джерел:

1. Сердюк Л. З., Данилюк І. В., Турбан В. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
2. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Марич, 2009. 104 с.
3. Чиханцова О. А. Модель життєстійкості особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Вип. 17. Т. 5. С. 142–150.
4. Maddi S., D. Khoshaba. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. Vol. 63. 1994. P. 265-274.

І.В. Яворська-Ветрова

*старший науковий співробітник лабораторії психології особистості
імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН
України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: irinavetrova009@gmail.com*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ТЕОРІЇ СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ

Сучасний світ дедалі більше переймається питаннями про смисли і цілі. Заможні країни страждають від песимізму і ірраціонального відчуття безнадії. Прагнучи щастя й задоволення, люди втрачають сенси. Труднощі побудови «ціннісної самоідентичності» [2], криза ставлень тощо є актуальними проблемами сьогодення. «Парадоксом прогресу», за висловом М. Менсона [1], є збільшення вияву симптомів тривожності, депресії й стресу, зростання почуття самотності, ізолюваності, падіння рівня соціальної довіри у суспільстві на фоні загального підвищення комфортності життя у матеріальному світі. Розв'язанню цього парадоксу присвячено значну кількість наукових розвідок, що досліджують проблеми самовизначення, сенсу, мотивації, цінностей, ставлень, задоволеності життям і досягнення почуття благополуччя.

Так, Р. Баумейстром запропоновано модель «повноти сенсу» [3], згідно якої для відчуття сенсу у житті людина повинна мати мету, цінності, впевненість у своїх силах і відчуття власної важливості. К. Ріфф визначає інтегральним показником міри спрямованості основних компонентів позитивного функціонування людини психологічне благополуччя, складовими якого є автономія (самостійність і відповідальність у прийнятті рішень), самоприйняття (позитивне ставлення до свого життя й самого себе), позитивне ставлення до оточуючих (доброзичливість, довіра, емпатія), компетентність (здатність адекватно реагувати на виклики повсякденного життя), цілі в житті (усвідомлення власних цінностей і смислів), особистісне зростання (відчуття самореалізації і саморозвитку) [5]. Концепція самодетермінації Е.Л. Десі та Р.М. Райана обґрунтовує, що чинниками мотивованого і задоволеного життя є автономія, самоефективність, почуття належності [4]. На переконання М. Менсона, сенсу і мети життю людини надає надія, тобто «мотивація досягати чогось цінного». За означенням автора, трискладове визначення надії включає контроль («відчуття, що ми керуємо власним життям, впливаємо на свою долю»), віру в конкретні цінності («речі, які ми вважаємо важливими і достойними, які підтримують у нас віру в себе», «до яких нам хочеться докладати зусиль, щось краще, варте наших прагнень»), а також «відчуття дружнього плеча» («спільнота людей, до якої ми належимо і яка поділяє наші цінності й намагається досягнути таких самих, як і ми, цілей») [1, с. 24].

Аналізуючи викладені концептуальні підходи, можна констатувати, що становлення індивіда як суб'єкта, детермінація ним власної життєдіяльності, формування його сенсів і цінностей ґрунтується на системі ставлень (до себе, до інших людей, до світу) як відображенні психологічного зв'язку людини з різноманітними проявами буття. Як інтегруючий елемент структури особистості

ставлення сприяють реалізації її потенціалу, а становлення оптимальної системи ставлень є чинником досягнення позитивного функціонування особистості, підвищення рівня задоволеності життям.

Список використаних джерел

1. Менсон М. Усе замахало. Але надія є. Київ: Наш формат, 2019. 248 с.
2. Музика О.Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. Вип. 12. С. 5–20.
3. Baumeister R. *Meanings of Life*. New York: Guilford Press, 1991. 426 p.
4. Ryan, R.M., Deci, E.L. *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, NY: Guilford Press, 2017.
5. Ryff C.D., Keyes C., Lee M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719–727.