

Актуальні проблеми психології:: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України/ За ред. С.Д.Максименка та Р.О.Семенової. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – Т.: VI. Психологія обдарованості – Вип. 6. - С.115-125

УДК 159.928

О.С. Науменко.

ОСОБЛИВОСТІ Я-КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГА ЯК ЧИННИКА ЙОГО ЕФЕКТИВНОЇ СПІВПРАЦІ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

Анотація

Стаття присвячена проблемі Я-концепції особистості педагога: аналізується її структура, зміст, вплив на професійну діяльність, а також звертається увага на значення позитивної Я-концепції вчителя як чинника його ефективної співпраці з обдарованими учнями, особливо зважаючи на те, що обдаровані діти переживають різноманітні труднощі, серед яких і труднощі зв'язані з формуванням Я-концепції (занижена або завищена самооцінка, що блокує реалізацію внутрішнього потенціалу).

Ключові слова: особистість педагога, професійна самосвідомість педагога, Я-концепція, обдаровані учні.

Аннотация

Статья посвящена проблеме Я-концепции личности педагога: анализируется ее структура, содержание, влияние на профессиональную деятельность, а также обращается внимание на значение позитивной Я-концепции учителя как фактора эффективного сотрудничества с одаренными учениками, особенно взирая на то, что одаренные дети переживают различные трудности, среди которых и трудности, связанные с формированием Я-концепции (низкая или завышенная самооценка, что блокирует реализацию внутреннего потенциала).

Ключевые слова: личность педагога, профессиональное самосознание педагога, Я-концепция, одаренные дети.

Постановка проблеми. Динаміка розвитку сучасного суспільства вимагає від системи освіти повернутися обличчям до учнів, які проявляють неординарні здібності і створювати максимально сприятливі умови для їх розвитку. Саме тому поступово з'являються освітні заклади, навчальні й освітні програми, фонди, які ставлять перед собою завдання виявляти, навчати та розвивати обдарованих дітей і молодь. Але труднощі у навчанні в обдарованих учнів все ж існують. Причиною цього є відсутність диференційованого навчання, надмірна стандартизації програм, в яких недостатньо передбачені або зовсім не враховуються індивідуальні можливості засвоєння знань цими учнями. Освітнє середовище є важливим чинником у становленні обдарованості, і не остання роль в цьому процесі відводиться особистості вчителя. Адже саме особистість (її ціннісні орієнтації, ідеали) визначає сутність педагогічної діяльності і спілкування: для чого працює вчитель, які він ставить цілі і завдання, які вибирає способи і засоби досягнення цілей і вирішення задач. Тому особистість є центральним фактором в праці вчителя. І лише той вчитель, який сам здатен до саморозвитку, може допомогти в цьому учням, особливо це стосується обдарованих дітей.

Мета дослідження: розкрити зміст та особливості Я-концепції педагога, простежити, як змінюється професійне Я і показники позитивної Я-концепції майбутніх педагогів протягом їх навчання у ВНЗ.

Аналіз теоретичних джерел. У психології структура Я-концепції розглядається як сукупність соціальних настанов індивіда, спрямованих на самого себе. У визначенні настанови підкреслюється три важливих елементи: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення) і поведінковий (Я-вчинок) [3]. Отже, будь-яка соціальна настанова містить у собі три вище зазначених компоненти: **когнітивний** - відповідні уявлення і думки про об'єкт, **афективний** - позитивні чи негативні почуття до об'єкта, **поведінковий** - готовність до відповідного способу своєї дії стосовно об'єкта. Крім того, ці настанови полегшують особі процес адаптації до середовища, дають змогу глибше пізнавати світ (через систематизацію попереднього особистісного досвіду), самореалізуватися й створювати психологічний самозахист (унікати усвідомлення аспектів дійсності, які могли б порушити стабільність її особистості) [1, с. 69]. Тому самоусвідомлення через ту чи іншу систему настанов допомагає кожному уявити її структуру не як випадковий набір компонентів, а як певну цілісну єдність когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів, тобто Я-образ, Я-оцінка та Я-вчинок підлягають лише абстрактно-концептуальному розмежуванню. У психологічному ж аспекті вони неподільно взаємопов'язані, хоч і характеризуються різними модальностями (Я-реальне, Я-ідеальне, Я-інформаційне, Я-ціннісно-рефлексивне), тобто Образ Я, самооцінка та Я-самопрезентація.

Отже, Я-концепція визначає, по-перше, як буде діяти людина в конкретній ситуації, по-друге, як інтерпретуватиме дії і вчинки інших, по-третє, чого очікуватиме від близького й віддаленого майбутнього. В останньому випадку йдеться про те, що обов'язково має відбутися. Саме цю функцію більшість учених вважає стрижневою в досліджуваному явищі.

За сутнісним наповненням психологи розрізняють позитивну Я-концепцію, що характеризується "твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, упевненістю в здатності до певного виду діяльності і почуттям власної значущості", тобто позитивним ставленням до себе, самоповагою і тому подібне, і негативну, якій притаманне внутрішнє неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності і меншовартості [3, с. 27, 33-34]. Всі ці основні ознаки-характеристики набуваються людиною тільки у процесі міжособистісної взаємодії у відповідному соціокультурному середовищі.

Позитивна Я-концепція виникає в людини у процесі соціальної взаємодії як: а) внутрішній чинник розвитку людини як особистості; б) унікальний результат розвитку самосвідомості; в) відносно стійке й водночас піддатливе внутрішнім змінам і коливанням, в залежності від умов середовища і зміни діяльності, психічне утворення. Що вказує на первинну залежність Я-концепції від зовнішніх впливів на особистість. Проте у процесі соціального становлення "**концептуальне Я** не просто відіграє самостійну роль у внутрішньому світі

кожного індивіда, воно ще й підпорядковує численні психоструктури мотиваційної, когнітивної, вольової і духовної сфер особистості й завдяки цьому стає своєрідною візитною карткою того, якою насправді є людина не тільки у власному просторі відчуття і світобачення, а й у соціальному просторі самоототожнення, самоствердження, самореалізації. Сенс життя, якого кожна людина прагне і постійно шукає, - це і є достеменно осмислення живого і творчого шляху, котре полягає у самопізнанні та самотворенні своєї Я-концепції” [3].

Це стосується і педагогічної діяльності: позитивне сприйняття вчителем учнів і, насамперед, самого себе є одним із найважливіших чинників ефективності його навчально-виховної роботи та сприяє розвитку позитивної Я-концепції учнів. Підсумувавши результати великої кількості досліджень, Р. Бернс вказує, що “ефективні” вчителі відрізняються від “неефективних” “високою самооцінкою, позитивним ставленням до себе, свободою від надмірної тривожності і самокритики ... Зв’язок ефективного навчання з Я-концепцією вчителів очевидна..., оскільки навчання – це передача іншим частинок свого Я. Тому ставлення до себе та до інших є важливим фактором, що визначає характер міжособистісних взаємодій в класі” [1]. Погоджуються з ним і вітчизняні психологи, які вивчали особистість, самосвідомість або Я-концепцію педагога (О.М.Боброва, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна, Д.Ф.Ніколенко, В.Г.Саврасов П.О.Шавір, В.І.Юрченко, І.М.Юсупов та інші).

Маркова А.К [5] пропонує розглядати особистість вчителя, як сукупність структурних компонентів:

- мотивацію особистості;
- властивості особистості (педагогічні здібності, характер і його риси, психічні процеси і стани особистості);
- інтегральні характеристики особистості, насамперед педагогічна самосвідомість, тобто комплекс уявлень вчителя про себе, як професіонала, що включає такі складові:

1. Усвідомлення вчителем норм, правил, моделі своєї професії (вимог до педагогічної діяльності і спілкування, до особистості) як еталонів для визначення своїх якостей. Таким чином закладається підґрунтя професійного світогляду. На основі загальної освіченості складається професійне кредо вчителя, його особиста концепція педагогічної праці, яка здійснює вагомий вплив на його професійну поведінку.

2. Усвідомлення наявності цих якостей у інших людей, порівняння себе з певним професіоналом середньої кваліфікації, як абстрактним, так і в образі свого колеги.

3. Врахування оцінки себе як професіонала зі сторони інших людей – учнів, колег, керівництва.

4. Самооцінка вчителем своїх окремих сторін;

5. Позитивне оцінювання вчителем самого себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, утворення позитивної Я-концепції. .

[Маркова, 1993]

Л.М.Мітіна [6] називає три інтегральні характеристики особистості вчителя: педагогічну спрямованість, педагогічну компетентність і педагогічну гнучкість, які зумовлюють ефективність його праці і професійний розвиток в цілому. Психологічною умовою розвитку педагогічної спрямованості за Л.М.Мітіною є підвищення рівня професійної самосвідомості, оскільки саме високий її рівень (що співвідноситься з позитивною Я-концепцією) обумовлює особистісний тип поведінки, коли вчитель свідомо відноситься до своїх внутрішніх і зовнішніх поривів, приймає або відхиляє їх в якості мотивів поведінки і діяльності, спираючись на цінності вищого порядку: духовними, моральними, смисложиттєвими. Це визначає активну, самостійну, творчу самостійну позицію вчителя. З високим рівнем розвитку самосвідомості можна ототожнити позитивну Я-концепцію.

Низький рівень самосвідомості (що співвідноситься з негативною Я-концепцією) зумовлює ситуативний тип поведінки вчителя, при якому переважають матеріальні цінності, а мотиви функціонують одиничним чином: вони різнонаправлені, не носять системного характеру. Вчитель орієнтується на предметну сторону професії, має пасивну, не самостійну, адаптивну професійну позицію, що негативно впливає на ефективність його праці.

Л.М.Мітіна також пропонує визначення *професійної самосвідомості вчителя* як усвідомлення педагогом себе в кожній із трьох складових педагогічної праці: в системі своєї професійної діяльності, в системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості. Виходячи з подібного визначення, автор пропонує наступну структуру професійної самосвідомості вчителя:

когнітивний компонент (Я-розуміння) професійної самосвідомості вчителя;
афективний компонент (самооцінка) професійної самосвідомості вчителя;
поведінковий компонент професійної самосвідомості вчителя.

(Як бачимо, запропонована структура професійної самосвідомості вчителя дуже нагадує структуру Я-концепції особистості за Р.Бернсом.)

Когнітивний компонент самосвідомості вчителя Л.М.Мітіна розглядає у трьох компонентах: усвідомлення вчителем себе в системі педагогічної діяльності, в системі детермінованих цією діяльністю міжособистісних відносин і в системі його особистісного розвитку, зв'язаного з діяльністю і спілкуванням. Кожен компонент необхідно розглядати з двох сторін: з боку динаміки — протікання і розгортання процесу самопізнання і з результативної точки зору — створення та наявності певного продукту, тобто систему знань про себе, що складає Я-образ професіонала-педагога. В даній інтерпретації Я-образ педагога є узагальненою системою уявлень суб'єкта про себе в системі педагогічної діяльності, в системі педагогічного спілкування та в системі особистісного розвитку. Не можна говорити про високий рівень самосвідомості (тобто, позитивну Я-концепцію) педагога у випадку поверхневого або невірною розуміння себе хоча б в одній із вказаних вище систем.

Афективний компонент професійної самосвідомості вчителя характеризується наявністю трьох видів відношень:

1. відношенням до системи своїх педагогічних дій, поставлених цілей, до засобів та способів їх досягнення; оцінкою результатів своєї роботи;

2. відношенням до системи міжособистісних відносин з учнями, емоційною оцінкою того, як він реалізує основні функції педагогічного спілкування;

3. відношенням до своїх професійно значимих якостей і в цілому до себе як особистості, професіонала, оцінкою рівня своєї особистісної та професійної зрілості і відповідності власному ідеальному Я-образу педагога.

Поведінковий компонент професійної самосвідомості педагога детермінується Я-образом себе як педагога і адекватною оцінкою своєї професійної компетентності і реалізується, на думку автора, в процесі саморегуляції, яка є розкриттям резервних можливостей людини, тобто, розвитком творчого потенціалу особистості. Важливим і універсальним механізмом процесу саморегуляції є рефлексія.

Повністю погоджується з Л.М.Мітіною і російський психолог І.В.Вачков [2], який теж вивчав професійну самосвідомість вчителя.

Я-концепція вчителя Л.М.Мітіною визначається як відносно стійка, більшою чи меншою мірою усвідомлена система уявлень про самого себе, на основі якої вчитель буде свою взаємодію з іншими людьми і певним чином відноситься до себе.

Інші психологи (В.А.Ядов, І.С.Кон, В.В.Столін та ін.) теж виділяють в Я-концепції педагога: когнітивний аспект – розуміння та усвідомлення самого себе, своєї педагогічної діяльності; емоційний аспект – емоційне відношення і оцінювання самого себе і своєї педагогічної діяльності; поведінковий аспект – здатність до дій на основі самосвідомості, що свідчить про конструктивність і діяльнісність професійної самооцінки.

Беручи за основу характеристику позитивної та негативної Я-концепції майбутнього вчителя, що запропонував В.І. Юрченко [7], можна аналогічно охарактеризувати Я-концепцію педагога.

Так, **позитивна Я-концепція** педагога відрізняється диференційованістю Я-образу з чіткою професійною ідентифікацією (“Я — хороший педагог”); наявністю власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (інтерес до професії, прийняття, розуміння й повага іншого, тощо); відносною стійкістю, стабільністю уявлень про себе як особистість і майбутнього фахівця; високою (адекватною) самооцінкою професійних здібностей, особистісних якостей і результатів своєї професійної діяльності; високим рівнем самоповаги та аутосимпатії; очкуванням на позитивне ставлення до себе від значимих інших (як до професіонала); емоційною стійкістю; високою активізацією вчинку самобачення; наявністю позитивних мотивів навчально-професійного й особистісного самовдосконалення; здатність до вольової дії щодо подолання вад власного “Я”; домінування інтернальних тенденцій локус контролю.

Негативна Я-концепція педагога характеризується когнітивною простотою і недостатньою розрізненістю елементів Я-образу себе, як професіонала; критичною неузгодженістю між Я-реальним і Я-ідеальним; пере важно заниженою самооцінкою педагогічних здібностей і результатів професійної діяльності; низьким рівнем самоповаги; очкуванням на переважно негативне оцінне

ставлення до себе оточуючих; емоційною нестабільністю, високим рівнем тривожності.

Схоже визначає Л. М. Мітіна високий і низький рівень самосвідомості.

Р. Бернс зауважує, що Я-концепція вчителя безпосередньо зв'язана з його доброзичливим ставленням до дітей, а також проявляється на успішності учнів та їх поведінці в класі.

Для педагогічної діяльності проблема професійної самосвідомості набуває особливої актуальності, оскільки результати діяльності вчителя відображаються, насамперед, в результатах навчальної діяльності учнів. А саме професійна Я-концепція вчителя, що включає „актуальне Я” (те, яким себе бачить і оцінює вчитель в теперішній час), „ідеальне Я” (те, яким хотів би бути вчитель), „рефлексивне Я” (те, як, з точки зору вчителя, його бачать і оцінюють інші в його професійній сфері) є особистісним регулятором професійного саморозвитку і самовиховання педагога.

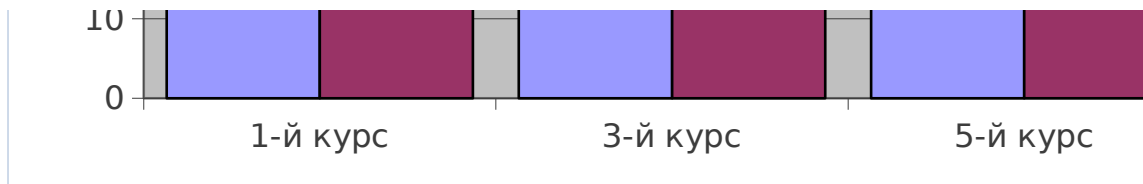
Особливої актуальності все сказане вище набуває, коли мова заходить про обдарованих учнів. Вони зазвичай відрізняються від ровесників багатством своїх емоційних станів, підвищеною зацікавленістю, яскраво вираженою потребою самоповаги, некерованістю та непосидючістю. Внаслідок цього обдаровані учні переживають різноманітні труднощі, серед яких і труднощі емоційного характеру (підвищена тривожність, постійне переживання стресу), а також зв'язані з формуванням Я-концепції (занижена самооцінка, що блокує реалізацію внутрішнього потенціалу) [10]

Корольов Д.К. дослідив емоційні труднощі обдарованих в зарубіжній науці і з'ясував, що наявні досить чисельні та суперечливі дослідження, що можуть бути корисні для з'ясування того, які саме психологічні особливості обдарованих можуть бути підґрунтям розвитку в них поведінкових та емоційних труднощів. С. Пфайффер та В. Стокін вказують, що інтелектуально обдаровані діти та молодь відрізняються рядом особистісних характеристик, що роблять їх виключно вразливими. По-перше, вони часто почувають себе “не на своєму місці”, відмінними від однолітків. Адже їхня емоційна зрілість далеко відстає від інтелектуальних досягнень. Асинхронність розвитку та відставання окремих сфер, поєднуючись з емоційністю, спричиняють поганий самоконтроль, емоційні спалахи, переживання самозвинувачування, зниження самооцінки [4].

К. Мей стверджує [там само], що інтелектуальні можливості обдарованих випереджають розвиток психомоторних та комунікативних здібностей. В результаті обдарована дитина стає відмінною від всіх. Вона більш інтелектуально розвинута, ніж однолітки. Проте значно відстає в комунікативних та рухових вміннях від більш старших дітей. Така невідповідність створює основу для виникнення труднощів у спілкуванні та всіх наслідків, які з цим пов'язані. Також труднощі зумовлені часто нереалістично високими очікуваннями батьків, викладачів, значущих інших. Ці очікування часто поєднуються з надмірною і неналежною оцінкою виконання будь-якого завдання обдарованими, що деформує розуміння ними власних здібностей та досягнень. Формується переоцінка власної обдарованості та здатності досягти визначних висот. Це веде до розпорошення сил, пасивної агресивності, депресії, переживання безнадійності, зменшен-

ня досягнень та вживанню наркотиків та алкоголю. Третій фактор ризику, пов'язаний з батьківськими очікуваннями: батьківське надмірне залучення та втручання. Надто часто батьки намагаються чогось досягти, живучи життям їхніх високообдарованих дітей. Це обумовлює непотрібний тиск та надмірну батьківську нав'язливість. Обдаровані діти часто бунтують, проявляючи неслухняність, прагнення бути в центрі уваги, агресивну поведінку, брехливість, скритність, депресію. Нерідко обдаровані діти страждають від недостатньої уваги та допомоги з боку вчителів, які вважають, що обдарований учень досягне потрібного завдяки власним виключним здібностям. Це призводить у таких учнів до зниження мотивації, нудьги, розчарування в школі, може спровокувати проблемну поведінку. Вразливість обдарованих учнів зумовлюється також труднощами в налагодженні стосунків з однолітками та в пошуку свого кола спілкування. Адже часто вони відчувають відмінність від інших, їм важко знаходити друзів. Наприклад, цікавість спонукає їх ставити незручні та соціально неприйнятні питання. Їхня схильність до критичного мислення часто сприймається іншими як нетолерантність, а великий словниковий запас – як прояв зарозумілості всезнайства.

Дослідження динаміки Я-концепції майбутніх учителів. Як зазначалося вище, наявність у структурі самосвідомості майбутнього фахівця професійно-рольових настановлень великою мірою впливає на його подальшу професійну діяльність. Саме тому професійну Я-концепцію майбутніх учителів правомірно розглядати як показник готовності їх до майбутньої професійної діяльності, що визначається загальним позитивним рівнем Я-концепції в цілому. З метою перевірки цього припущення ми порівняли показники загального рівня задоволеності студента собою (позитивної Я-концепції в цілому) та загального позитивного рівня професійного Я. Аналіз результатів дав змогу порівняти показники Я-концепції у студентів кожного із трьох досліджуваних курсів: 1-го, 3-го та 5-го (див. діагр.1).



Діаграма 1. Динаміка розвитку Я-концепції студентів 1-5-х курсів

У першокурсників значення *загального позитивного рівня Я-концепції* та показників *загального позитивного рівня професійного Я* є досить близькими між собою. Отже, можна зробити висновок, що у студентів 1-го курсу спостерігається зв'язок загальної самооцінки та самооцінки навчально-професійної діяльності. При цьому такий зв'язок спостерігається не тільки у середніх показниках, а й в окремих характеристиках Я-концепції у більшості студентів 1-го курсу. Це пояснюється притаманним їм поверховим уявленням про свою майбутню професійну діяльність; своє професійне Я вони оцінюють тільки залежно від загальної самооцінки.

На 3-му курсі, коли певною мірою долається криза ідентичності і студенти досягають вершини соціально-психологічної адаптації, ми спостерігаємо зростання у них *загального позитивного рівня Я-концепції*. Також у третьокурсників уже починається спеціалізація, відбувається поглиблення професійних інтересів, і це приводить до незначного підвищення *загального позитивного рівня професійного Я*.

Зниження значень як *загального позитивного рівня Я-концепції*, так і *загального позитивного рівня професійного Я* у студентів 5-го курсу, найімовірніше, пов'язано із тим, що під час проходження педагогічної практики в школі у них з'являється більш критичне ставлення до себе, особливо стосовно професійного Я. Результати опитування студентів 5-го курсу стосовно педагогічної діяльності показують, що тільки 34% опитаних упевнені, що працюватимуть за фахом, інші 66% виявили сумніви в цьому. Певну роль у зниженні позитивного рівня Я-концепції випускників можуть відігравати соціальні фактори (наприклад, низька оплата праці вчителя тощо).

Висновки. Я-концепція здійснює вагомий вплив на діяльність особи та відношення до інших людей, що являється особливо важливим в професійній діяльності педагога, оскільки результати діяльності вчителя відображаються, насамперед, в результатах навчальної діяльності учнів. Особливо це стосується обдарованих, які і так стикаються з труднощами у навчанні через відсутність диференційованого навчання, надмірної стандартизації програм, в яких недостатньо передбачені або зовсім не враховуються індивідуальні можливості засвоєння знань цими учнями, надмірні очікування батьків та інших.

Позитивна Я-концепція педагога є важливою умовою його професійної діяльності. У вчителя, позитивно сприймаючого себе, підвищується впевненість в собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи взагалі. Такий вчитель прагне до самореалізації. Особливо важливо те, що позитивна Я-концепція вчителя сприяє розвитку позитивної Я-концепції учнів. Почуваючи себе впевнено і спокійно, вчитель доброзичливий до учнів. І навпаки, вчитель з низькою професійною самооцінкою відчуває незахищеність, негативно сприймає оточуючих через призму своїх стресів і тривог, використовує авторитарний стиль як засіб психологічного самозахисту.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ./ Р. Бернс - М.:Прогрес, 1986. - 421 с.
2. Вачков И. В. Структура профессионального самосознания учителя /И. В. Вачков // Школьный психолог. - № 13. – 2000. – С.12-13.
3. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Моногр. / О. Є. Гуменюк – Тернопіль: Економічна думка, 2002.
4. Корольов Д.К. Особистісні та емоційні проблеми обдарованих учнів та студентів / Д. К. Корольов // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Збірник наукових праць / За ред. С.Д.Максименка та Р.О.Семенової. – Т. 6 – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2008. – С. 36-42.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя / А.К. Маркова — М.: “Просвещение”, 1993.
6. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. уч. Заведений / Л. М. Митина - М.: Изд. Центр «Академия», 2004
7. Мороз О.Г., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посіб. Міністерство науки і освіти України, НПУ ім.М.П.Драгоманова /О. Г. Мороз, В. І. Юрченко – К.: НПУ, 2003.
8. Нагорна І.І., Кисляк О.П. Діагностика Я-концепції: адаптація тесту “Тенесійська Шкала Я-концепції” / І. І. Нагорна, О. П. Кисляк // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. - № 12. – С. 55-58; 2006. -№ 1. – С. 11-13.
9. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Уклад. Н.В.Гузій. –К.: ІЗМН, 2000. –168 с.
10. Психологія / За ред. Г.С.Костюка/ Підруч. для вузів. – Вид. 3-тє, допов. – К, 1968.
11. Психологические факторы развития одаренной личности. / Р.А.Семенова-Пономарева, Д.К. Королев, О.В.Зазимко и др. // Под редакцией Р.А.Семенової-Пономаревой. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И.Франка, 2007.

12. Семенова Р.О. Обдарованість як проблема сучасної освіти / Р. О. Семенова // Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості: Збірник наукових праць / За ред. С.Д.Максименка та Р.О.Семенової. – Т. 6 – Вип. 5 – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. С. 7-22