

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



**АКСІОГЕНЕЗ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ:
СТРАТЕГІЇ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ VIII НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

18 квітня 2019 року

Київ - 2019

УДК 159.943

Аксіогенез обдарованої особистості: стратегії емпіричного дослідження: тези доповідей VIII наук.-практ. семінару., 18 квіт. 2019 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. 67 с.

У збірнику представлено тези виступів учасників традиційного науково-практичного семінару лабораторії психології обдарованості «Аксіогенез обдарованої особистості: стратегії емпіричного дослідження». Авторами намічено ряд евристичних підходів до вивчення особистості загалом і аксіогенезу обдарованої особистості зокрема. Збірник об'єднує наукові студії відомих дослідників і студентів, 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 № 7 від 30.05.2019 р.)

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019

Зміст

| | |
|--|-------|
| Музика О.Л. <i>Три теоретичні моделі і практика розвитку обдарованості</i> | 5-8 |
| Березіна О.О. <i>Розвиток особистісних цінностей у похилому віці</i> | 9-10 |
| Бугайова Н.М. <i>Особливості формування системи цінностей у кіберпросторі</i> | 11-12 |
| Бучма В.В. <i>Роль особистісних цінностей вчителів у становленні діалогічного спілкування з учнями підліткового віку</i> | 13-14 |
| Гурова О.В. <i>Психологічні аспекти розвитку обдарованої особистості в контексті неінституціоналізованої освіти</i> | 15-16 |
| Дзюбко Л.В. <i>Особистісні цінності вчителя як підґрунтя безпечної взаємодії в освітньому середовищі</i> | 17-19 |
| Загурська І.С. <i>Референтність як основа розвитку здібностей першокласників</i> | 20-21 |
| Кондратенко Л.О. <i>Обдарованість чи обізнаність? («Особливі» діти початкової школи)</i> | 22-23 |
| Корінна Л.В. <i>Ціннісні орієнтири та соціалізація обдарованої дитини</i> | 24-25 |
| Мельник М.О. <i>Аксіологічні аспекти становлення обдарованої особистості на етапі ранньої юності</i> | 26-28 |
| Музика О.Л., Музика О.О. <i>З досвіду індивідуальної інтерпретації результатів тесту сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонт'єва (СЖО)</i> | 29-32 |
| Музика О.О., Виливченко І.В. <i>Ціннісні виміри симпатій та антипатій молодших школярів</i> | 33-34 |
| Нечаєва О.С. <i>Вивчення соціальних очікувань батьків учнів молодшого шкільного віку з ознаками інтелектуальної обдарованості</i> | 35-37 |

| | |
|---|-------|
| Никончук Н.О., Хохлова К.І. | |
| <i>Діагностичні можливості методики «Заверши картину»</i> | 38-40 |
| Пенькова О.І. | |
| <i>Сімейна спрямованість і самореалізація особистості</i> | 41-43 |
| Поклад І.М. | |
| <i>Історичні передумови становлення поняття «особистість»</i> | 44-45 |
| Пророк Н.В. | |
| <i>Психологічна культура як чинник педагогічної майстерності</i> | 46-47 |
| Сніжна М.А. | |
| <i>Суперечності формування особистісних цінностей образотворчо обдарованих підлітків</i> | 48-51 |
| Терещенко Л.А. | |
| <i>Умови формування психологічної культури педагога</i> | 52-54 |
| Федорчук О.І. | |
| <i>Роль сім'ї в привласненні дитиною базових цінностей співжиття</i> | 55-57 |
| Чайка Г.В. | |
| <i>Самодетермінація через призму постмодерну</i> | 58-59 |
| Чекрижова М.М. | |
| <i>Динаміка і структура професійної самооцінки майбутніх лікарів</i> | 60 |
| Чиханцова О.А. | |
| <i>Вплив особистісних цінностей на життєстійкість особистості</i> | 61-62 |
| Шатирко Л.О. | |
| <i>Рефлексія, як системоутворювальний механізм підвищення психологічної культури педагога</i> | 63-64 |
| Яворська-Вєстрова І.В. | |
| <i>Вивчення самоставлення і ціннісно-сміслових орієнтацій у студентів</i> | 65-67 |

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

ТРИ ТЕОРЕТИЧНІ МОДЕЛІ І ПРАКТИКА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

Психологія обдарованості від самого зародження розвивалася під пресом завищених очікувань. Це певною мірою позначилося на дослідницьких стратегіях, які спрямовувалися на пошуки єдиного чинника обдарованості та відносно простих рішень щодо її практичного застосування. Втім, науці притаманний рух від простого до складного, і сучасні концепції обдарованості базуються не на одному-двох, а на значно більшому числі психологічних показників. Відтак і прогнози щодо розвитку обдарованості стали обумовленими і ймовірнісними.

Інша ситуація склалася в освітній практиці, яка схильна до асиміляції тих наукових підходів і методів, які здаються простішими й менш затратними. При цьому в робочих моделях обдарованості нерідко поєднується непоєднуване, що виводить їх за межі системної еkleктики і, як наслідок, не дає практичних результатів.

Можна виокремити три основні моделі обдарованості, які на практиці зазвичай міксуються. Вони є досить умовними, оскільки відображають скорше тенденції розвитку уявлень про прикладні аспекти обдарованості, ніж зміст окремих наукових концепцій, з якими їх можна було б пов'язати. Кожна з моделей в теорії відповідає цим умовам і мала б забезпечувати ефективний розвиток обдарованості в освітньому процесі. На практиці ж виявляється, що перші дві моделі не дають тих результатів, яких від них чекають (див табл. 1.).

Найстаріша індивідуально-психічна модель не підкріплена ефективним й доступним інструментарієм, та й рання спеціалізація розвитку, окрім кількох діяльностей, у сучасному суспільстві не завжди позитивно сприймається.

Діяльність, як базова категорія наступної моделі – елементно-інтеграційної, – мала б поєднати в єдину систему окремі психічні показники, що роблять її ефективною. На практиці ж завдання досягти рівня обдарованості через тренаж окремих елементів у більшості випадків виявляється нездійсненним.

Досвід показав, що практичну значимість і відтворюваність результатів може забезпечити цілісна внутрішньо узгоджена психологічна модель обдарованості. Розвивальні програми не повинні ігнорувати соціальні зв'язки

обдарованих людей, їх суб'єктність та й власне бажання розвиватися у заданому напрямку. Базовим теоретичним конструктом стає обдарована особистість – складна ієрархізована система, всі елементи якої контролювати в принципі неможливо.

Таблиця 1.

Теоретичні моделі і стратегії розвитку обдарованості

| | ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ОБДАРОВАНОСТІ | | |
|---|---|---|--|
| | Індивідуально-психічна | Елементно-інтеграційна | Особистісно-цілісна |
| Базові теоретичні конструкти | <p>ПСИХІКА <i>Обдарованість</i> як першопричина високих досягнень і переважно вроджена якість, генетико-біологічні особливості індивіда</p> | <p>ДІЯЛЬНІСТЬ <i>Обдарованість</i> як поєднання окремих генетично зумовлених показників психіки, що розвинуті вище норми</p> | <p>ОСОБИСТІТЬ <i>Обдарована особистість</i> як результат розвитку та взаємопроникнення екстраординарних здібностей і основних особистісних структур</p> |
| Діагностичні підходи | <p>Дослідження спадковості, діагностика окремих психічних показників</p> | <p>Діагностика інтелекту, креативності, окремих загальних і спеціальних здібностей</p> | <p>Діагностика базових особистісних структур: стилю життя, спрямованості, особистісних цінностей тощо</p> |
| Стратегії розвитку обдарованості | <ul style="list-style-type: none"> • Раннє виявлення обдарованих дітей • Рання спеціалізація розвитку | <ul style="list-style-type: none"> • Розвиток окремих здібностей • Намагання синтезувати здібності у новій якості – обдарованості | <ul style="list-style-type: none"> • Гуманістична спрямованість освіти на розвиток здібностей усіх дітей в різних сферах і підвищення ймовірності виникнення обдарованої особистості • Ціннісна підтримка розвитку специфічних для обдарованої особистості системотвірних компонентів особистісної структури |

З огляду на це, особистісно-цілісна модель мусить бути орієнтована на збагачення освітнього середовища, що забезпечує підвищений рівень здібностей і особистісного саморозвитку його суб'єктів та ймовірність появи дітей із

ознаками обдарованості. Це досягається змістом освіти, запровадженням розвивального навчання та іншими педагогічними інструментами.

В основу психологічної роботи кладуться системні властивості особистості: 1) зміна елемента системи нижчого рівня (наприклад, одного з пізнавальних процесів) веде до зміни всього лише кількох дотичних до нього елементів того ж рівня, і не веде до розвитку обдарованості; 2) зміна ж елемента вищого рівня веде до узгодження всіх елементів нижчих рівнів і загалом до якісних змін всієї системи (наприклад формування в особи спрямованості на саморозвиток здібностей та обдарованості).

У результаті багаторічних досліджень нами було виокремлено такі ознаки *обдарованої особистості*: найвищий рівень розвитку здібностей і, відповідно, найвищі (абсолютні чи у порівнянні з віковими нормами) досягнення в певній галузі діяльності; ціннісне ставлення до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності; спрямованість на саморозвиток; творча спрямованість; внутрішня (суб'єктно-ціннісна) саморегуляція.

Одним із найзначиміших компонентів системи особистості є особистісні цінності. Специфіка обдарованої особистості відображається у шести групах особистісних цінностей (належності, визнання, пізнання, творчості, самоідентичності й екзистенційних цінностях). Діагностика проводиться з допомогою розробленої нами компактної методики **«Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»** (Музика О.Л., 2019 р.), що орієнтована на індивідуальні показники та на нормативні показники, отримані на вибірці осіб з ознаками обдарованості.

У випадку ціннісних криз (показники окремих груп цінностей нижчі критичних рівнів) надається індивідуальна, критеріально визначена психологічна допомога – **ціннісна підтримка**. Її мета – ствердження особистісних цінностей через соціальну рефлексію і набуття досвіду практичної діяльності та соціальної взаємодії.

Для ціннісної підтримки можуть використовуватися вже відомі психологічні методи і педагогічні технології. Особлива роль відводиться спілкуванню з обдарованими людьми, книгам і кінофільмам про них, автобіографічним і мемуарним творам, у яких порушуються ціннісні проблеми соціальної взаємодії, саморозвитку здібностей і ціннісної самобутності обдарованої особистості.

«Просідання» профілю ціннісної свідомості вказують на потребу особи в тому чи іншому з відомих тренінгів (без особистої потреби тренінги навряд чи будуть ефективними), як це показано у табл. 2.

Орієнтовна схема застосування психологічних тренінгів для ціннісної підтримки обдарованої особистості

| Специфічні для обдарованої особистості ціннісні кризи | Методи надання ціннісної підтримки |
|---|---|
| належності | тренінги рефлексивності, комунікації, асертивності тощо |
| визнання | тренінги взаємного поцінування |
| пізнання | тренінги пізнавальних процесів, метакогніцій |
| творчості | тренінги креативності, тренінги дій та операцій, винахідництва тощо |
| самоідентичності | тренінги референтності, віртуальної підтримки груп вищого рівня |
| екзистенції | тренінги цілеспрямованості, логотренінги |

Ціннісна підтримка має гармонізувати структуру ціннісної свідомості, відновити чи запустити механізми саморегуляції розвитку здібностей і особистісного розвитку в цілому.

Для поглибленого вивчення змін, що відбулися у ціннісній свідомості обдарованої особистості у результаті психолого-педагогічних впливів, можуть використовуватися розроблені нами *методика моделювання ціннісної свідомості* (Музика О.Л., 1997 р.), *методика вивчення динаміки здібностей* (Музика О.Л., 2005 р.), *структуроване інтерв'ю для виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери обдарованої особистості* (Музика О.Л., 2018 р.).

О.О. Березіна
практичний психолог
Територіального центру соціального обслуговування,
науковий кореспондент Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук,
e-mail: elena66_celena@yahoo.com

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Система ціннісних орієнтацій виражає змістовне ставлення людини до соціальної дійсності і в цій якості визначає мотивацію її поведінки. Система ціннісних орієнтацій є психологічною характеристикою зрілої особистості, що являється одним з центральних особистісних утворень. Вона робить істотний вплив на всі сторони діяльності людини. Ціннісні орієнтації характеризують внутрішню готовність особистості до здійснення певної діяльності з метою задоволення потреб та інтересів, а також впливає на її поведінку в цілому.

Ціннісні орієнтації людини формуються соціальним середовищем, оточенням і наuczінням. Зміна громадської системи і зміни в суспільстві, що відбулися за останнє десятиліття, змусили зробити переоцінку значущості багатьох фундаментальних цінностей людей в літньому віці.

Нами були проаналізовані *ціннісні орієнтації* осіб періоду геронтогенезу. Було досліджено 144 особи літнього та старечого віку. Нами був використаний метод ранжування списку термінальних й інструментальних цінностей у порядку їх переваги. Основними функціями ціннісних орієнтацій є прогностична функція, яка дозволяє виробляти життєву позицію, формувати образ майбутнього і перспективи розвитку в осіб пізнього віку, а також регулювання сьогодення й майбутньої поведінки особистості. Втрата для осіб періоду геронтогенезу особливо значущих соціальних цінностей (зміна рольових позицій у суспільстві та у родині, самотність, звуження кола спілкування після виходу на пенсію й ін.) проявляється у вигляді зміни психологічних установок і цінностей, що у випадку негативної спрямованості може сприяти виникненню психогенних захворювань.

Отримані дані дозволяють нам зробити висновок про те, що в системі цінностей особи похилого й старечого віку виділяють, насамперед, здоров'я й матеріально забезпечене життя – тобто ті життєво важливі сфери, в яких дана категорія людей зіштовхується з найбільшими проблемами й втратами. Для людей старечого віку характерний певний спосіб життя: розважливність, обережність, вони приділяють більше увагу фізичному стану, у них сповільнюється життєвий ритм, відбувається звуження кола спілкування, вони втрачають соціальну повноту

життя, нерідко прагнуть уникати нової інформації, їм стає складно виробляти нову життєву позицію, міняти спосіб життя й ін.

Адаптація до останнього етапу життєвого циклу в період вікової кризи в осіб похилого віку відбувається по-різному. Однією з проблем, що заважають психологічній адаптації особистості, є неприйняття індивідом скінченності власного існування й неминучості припинення свого життя. Настання старості часто викликає небажання індивіда визнавати сам факт старіння. Літня людина починає розглядати інволюційні прояви як симптоми захворювань, що по мірі лікування від хвороби можуть зникнути. Такий підхід, нерідко, викликаючи прагнення до боротьби з хворобами, стає основним заняттям ряду людей похилого віку. Особи похилого віку, які мають іпохондричну фіксацію на своїх хворобливих відчуттях, проявляють надцінне ставлення до медичних препаратів і фізіотерапевтичних процедур. У період вікової кризи більша частина осіб похилого віку відчуває ситуаційно-вікову депресію, для якої характерні: дистимічно забарвлені переживання, почуття спустошення, непотрібності, відсутність інтересу до навколишнього життя тощо. У цей віковий період спостерігається підвищення рівня суїцидальності.

На нашу думку, саме період інволюції є значущим у зміні стереотипу сприйняття старості й смерті. У пізньому віці захисні механізми особистості та стратегія життя залежать від характерологічних особливостей особистості, її ціннісних орієнтацій і від стереотипів поведінки, що сформувалися раніше.

Н.М. Бугайова
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: 13579n@i.ua

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ У КІБЕРПРОСТОРИ

Важливою ознакою цифрової культури, що є іншим типом соціальної інтеграції, є формування нових кіберцінностей і ціннісних орієнтацій. У віртуальному просторі спілкування відбувається в рамках нових моделей символічної взаємодії.

Нова віртуальна соціальна реальність передбачає появу нового типу цінностей, відмінних від звичних, традиційних. При цьому важливим є:

1. Оцінка предметів, явищ і понять з точки зору їх інформаційної цінності.
2. Уміння взаємодіяти в кіберпросторі.
3. Статуси і ролі в кіберсередовищі.
4. Діяльність в кіберпросторі.

Для аксіології кіберпростору є актуальними такі *цінності*, як:

1. Інформація.
2. Індивідуальна автономія.
3. Самовираження і свобода вибору.

Повна анонімність, відсутність фізичних і часових меж, можливість трансформації Я – статі, віку, соціального статусу й таке інше. Конструювання нової віртуальної особистості і можливість взаємодії з однодумцями у відповідності зі своїми інтересами і схильностями створюють умови для практично необмеженого вибору для самореалізації поза рамками культури, права та морально-етичних норм.

Таким чином, у віртуальному просторі стирається грань між добром і злом, істиною і брехнею і відкривається широке поле для маніпуляцій свідомістю.

Відсутність контролю роблять кіберпростір, з одного боку максимально вільним, з іншого боку максимально небезпечним і в цьому випадку ми підходимо до однієї з найважливіших цінностей віртуального світу – психологічної кібербезпеки. В реалі значущими є:

1. Загальнолюдські цінності.
2. Культурні цінності.
3. Індивідуальні цінності.

Основні цінності хакерів полягають у вільному і необмеженому доступі до інформації; запереченні довіри до будь-яких авторитетів і в децентралізованості діяльності.

У кіберпросторі значущими є:

1. Інформація.
2. Лайки, передплатники, статуси.
3. Створення віртуальних особистостей і віртуальних світів.

Наприклад, основні цінності хакерів полягають у вільному і необмеженому доступі до інформації; запереченні довіри до будь-яких авторитетів і в децентралізованості діяльності с Глобальній Мережі.

Діяльність є пов'язаною з самоствердженням і самореалізацією, які можуть бути не тільки конструктивними, але й деструктивними (фанати маніяків і злочинців, діяльність в Діп-Інтернеті і Дарк-неті, хакерство, кібербулінг, агресія в кіберпросторі і цінності користувачів аутодеструктивних сайтів).

Потрібно враховувати, що через особливості віртуального середовища, користувачі не можуть адекватно оцінювати збиток, заподіяний іншим через кіберпростір.

У кіберпросторі, завдяки широким можливостям для комунікативної взаємодії та інтенсивних інформаційних потоків, що виникають, перевантаження соціальними контактами тягне за собою знецінення цих контактів і стирання граней, що відокремлюють образ реальної людини від його віртуального аватара. Тому взаємодія з віртуальним співрозмовником, нерідко сприймається не як з особистістю, що належить живій, реальній людині, яка має почуття й емоції, а як з цифровим клоном, що є породженням кіберсередовища, існуючого поза реальністю.

Кіберпростір позатериторіальний і кіберкультуральний, оскільки у віртуальному просторі відбувається взаємодія і взаємопроникнення різних національних культур, що призводить до виникнення унікального культурного середовища, в якому формуються свої специфічні соціальні норми та цінності.

В.В. Бучма
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
e-mail: buchmaoleg@gmail.

РОЛЬ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ У СТАНОВЛЕННІ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Важливим аспектом взаємодії в системі «вчитель-учень» є педагогічне спілкування, яке відбувається у різних формах, в залежності від особистості вчителя і усвідомлення ним своєї ролі в процесі взаємодії. Проблемі становлення особистості вчителя приділяється достатньо уваги як у вітчизняній так і у зарубіжній психології. Зокрема залишаються нагальними питання педагогічних здібностей вчителів, їх професійної компетентності та стилів спілкування з учнями. Сучасна парадигма освіти висуває нові вимоги до здійснення вчителями їх педагогічної діяльності. У зв'язку з чим набуває актуальності проблема здатності вчителів до побудови взаємодії з учнями у формі діалогічного спілкування, що відповідає гуманістичній спрямованості освітнього процесу. Зокрема, забезпеченню діалогічності педагогічного спілкування присвячені роботи М.І. Алексєєвої, Г.О. Балла, С.Л. Братченко, С.Д. Максименка, Л.Е. Орбан, В.А. Семіченко, Н.В. Чепелевої. Діалогічне спілкування визначається як суб'єкт – суб'єктне спілкування, метою якого є взаємопізнання, а також, самопізнання і саморозвиток його учасників. Відомо, що взаємодія в системі «вчитель-учень» відбувається з метою виконання спільної діяльності (навчання і виховання). Формою цієї взаємодії є діалогічне спілкування, що забезпечує взаємний розвиток та саморозвиток її суб'єктів [2, с. 261].

Чисельні результати досліджень комунікативного розвитку особистості свідчать про пріоритетність діалогічного спілкування як форми взаємодії вчителя з учнями підліткового віку. Саме в цьому віці з'являється потреба пізнання свого внутрішнього світу. У підлітків одним зі способів відокремити власне “Я” від “Я” інших людей - є активна взаємодія з ними, що можлива за умови діалогічного спілкування. В процесі такого спілкування встановлюється психологічний контакт вчителя з учнями, відбувається обмін інформацією, а також взаємовплив і взаємодія. В залежності від сприймання вчителем підлітка і навпаки, виникає сприйняття і розуміння одне одного. У становленні діалогічного спілкування певну роль відіграють особистісні цінності, притаманні вчителю. Аналіз наукової літератури свідчить про доволі багато існуючих класифікацій особистісних цінностей. Зауважимо, що традиційними вважаються дві групи цінностей: цінності-цілі (термінальні цінності), що характеризують

тривалу життєву перспективу людини та цінності-засоби (інструментальні), що слугують досягненню термінальних. На нашу думку, уваги заслуговує класифікація педагогічних цінностей, до яких відносять: цінності-цілі (соціальна значущість педагогічної діяльності, творчість, можливість саморозвитку), цінності-засоби (чуйність, терпимість, життєрадісність, готовність відстоювати свою думку), цінності-якості (творчість, активність, гуманізм, повага до інших суб'єктів освітнього процесу, партнерство), цінності-знання, що, з одного боку, забезпечують ефективність процесу соціалізації особистості учня, а з іншого – ефективність процесу, цінності-відносини, що забезпечують взаємодію між суб'єктами освітнього процесу (толерантність, справедливість, гуманізм, емпатія) [1, с.14]. Вважаємо, що вказані особистісні цінності вчителя найбільш сприятиме становленню діалогічного спілкування з підлітками. Насамперед, цінність суб'єкт-суб'єктних відносин для вчителя полягає в його готовності сприймати учня як співрозмовника, розуміти його. Тобто, розглядати учня як суб'єкта освітнього процесу, що означає визнання його права на власну думку, вміння розуміти точку зору учня.

Список використаних джерел:

1. Ефимов В., Таланов В. О понятии «общечеловеческие ценности». *Здравый смысл*. 2008. №4 (49). С.12-16.
2. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії: монографія. Львів: СПОЛОМ, 2013. 600с.

Гурова О.В.
молодший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НА ПН України
e-mail: zikr88@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ НЕІНСТИТУЦІОНАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ

Неінституалізована освіта відноситься до навчання що відбувається поза формальною освітою. Воно дає можливість обдарованій молоді свободу та усвідомлення вибору для набуття важливих компетенцій, сприяє їхньому особистісному росту, розвитку, соціальному включенню і активному громадянству, тим самим покращує їх перспективи зайнятості. І це дуже важливо. Неінституалізована форма навчальної діяльності в молодіжній сфері забезпечує значну додаткову цікавість та цінність для молоді, а також для економіки та суспільства в цілому.

Розмежування формальної і неформальної освіти здебільшого здійснюється адміністративними методами. Формальна освіта пов'язана зі школами й навчальними закладами; неформальна – із суспільними групами та іншими організаціями; а інформальна, доречі освіта оточує людину повсюди – у взаємодії з друзями, сім'єю, колегами по роботі тощо.

Неінституалізована освіта може бути визначена як запланована програма особистої та соціальної освіти для обдарованої молоді, спрямована на поліпшення різноманітних навичок та компетенції, розвиток творчих здібностей, як доповнення до формальної освітньої програми. Це теж свого рода формальна освіта, але більш пристосована до індивідуальних актуальних творчих здібностей та потреб особистості. В самостійному виборі курсу, форми навчання, плануванні часу, формулюванні запитів, виборі місця та способу навчання формується творчі стратегії оволодіння стресом, також творчі гнучкі способи пристосування до навколишнього світу, з урахуванням індивідуальних особливостей обдарованої особистості.

Неінституалізована освіта також визначається як організована та стабільна освітня діяльність, хоча звучить як та, що не має рамок, кордонів і правил. Вони є. Але будуються в контексті індивідуального розвитку особистості. Неформальна освіта відбувається як всередині, так і зовні освітніх установ та обслуговує людей різного віку. Залежно від контексту країни вона може охоплювати освітні програми дорослих, початкову освіту, позашкільну освіту дітей, тощо.

Отже, можна зробити висновок, що у процесі неінституалізованого навчання людина сама керує розвитком свого індивідуального освітнього простору. У такому випадку освіта людини перетворюється на більш цілеспрямовану систему, в залежності від її актуальних потреб, а самореалізація та розвиток обдарованої особистості засобами неінституалізованої освіти набуває актуальності.

Л.В. Дзюбко
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
e-mail: ldzubko@ukr.net

ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ ВЧИТЕЛЯ ЯК ПІДГРУНТЯ БЕЗПЕЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Особистісні цінності є базовим компонентом особистості. Вони визначають її спрямованість, що виявляється у переконаннях і мотивації та впливають на діяльність людини. Особистісні цінності є своєрідними дієвими моделями належного. На підставі них людина ставить мету власної діяльності, обирає стратегію її досягнення. Цінності можуть виступати як критерій оцінки дійсності: себе та інших. Можуть обумовлювати, визначати вектор спрямування власних зусиль людини на пізнання, діяльність тощо. Вони лежать у підґрунті міжособистісних відносин, регулюють соціальну поведінку людини. Як своєрідна форма ідеальної мети, вони активізують, спонукають до певної поведінки. Отже, основними функціями особистісних цінностей є когнітивна, регуляторна та мотиваційна.

Безумовно, є особистісні цінності які важливі для певної професії. Для професії вчителя головними цінностями завжди були повага і любов до дітей. Саме вони лежать у підґрунті діяльності вчителя. «...треба передусім любити дитину. Не говорити їй про свою любов, а виявляти любов у турботі про неї», зазначав В.О. Сухомлинський. Турбота і любов у навчальному процесі означає перш за все безпечність взаємодії між вчителем і учнем. Це базова умова, без якої, на наш погляд, неможливий повноцінний розвиток дитини. На це наголошено у освітніх документах останнього часу, зокрема у концепції Нової української школи, де педагогічне партнерство є одним з ключових компонентів.

Гуманістична психологічна парадигма постулює, що безпека є базовою потребою людини. Безперечно важливим є задоволення потреби у безпеці для дитини, бо саме відчуття безпеки зберігає сили і надає їй ресурс для розвитку та самореалізації. Особливо важливим стан безпеки є у критичні періоди розвитку і перехідні періоди навчання. Саме в ці періоди перед дитиною відкриваються нові можливості розвитку, але можуть виникнути відчуття непевності, незахищеності, безпорадності, небезпеки. Тому так важлива підтримка вчителя як значущого дорослого, який може організувати конструктивну взаємодію, що сприятиме відчуттю безпеки в учня.

Гуманістично спрямована професійна позиція, особистісні цінності вчителя зобов'язують його взяти на себе відповідальність за створення безпечної взаємодії з учнями, де на першому місці знаходяться інтереси учня як особистості, що формується. Для цього вчителю необхідні *знання* загальних закономірностей педагогічної взаємодії, її впливу на емоційний стан дитини; особливостей і закономірностей педагогічного спілкування, його структури; основних психолого-педагогічних вимог до організації педагогічного і в цілому міжособистісного спілкування. Тут виявляється *когнітивна* функція цінностей, яка детермінує процес пізнання педагогом законів соціального світу, себе, учнів, їхніх батьків тощо.

Важливо не тільки знати, а й уміти використовувати комунікативні вміння на практиці. Саме цінності визначають і *регулюють* особливості і характер відносин вчителя з учнями, є основою вибору ним комунікативних засобів, методів і прийомів організації взаємини з дітьми в процесі спільної діяльності. Для цього необхідно розуміти актуальний емоційно-психологічний стан, що характеризує ставлення та переживання, які виникають між учителем і учнем; адекватно сприймати і об'єктивно оцінювати свої особистісні якості і поведінку школярів; коректно і педагогічно доцільно впливати на учнів; керувати власним психічним станом і поведінкою.

Духовно-ціннісний компонент педагогічної взаємодії є сплавом інтелектуальних здібностей і духовного стану. В.О.Сухомлинський підкреслював, що навчально-виховний процес це «багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення». У цьому випадку вчитель бачить, запам'ятовує, згадує, приймає рішення, сприймає, мислить і переживає через призму духовності, керуючись дитиноцентричними, гуманістичними цінностями, що дозволяє йому проникнути в сутність взаємодії. Такі особистісні цінності вчителя, являючи собою певні ідеальні цілі, до яких він прагне, активізують, спрямовують та спонукають його діяльність та поведінку і виступають як утворення *мотиваційної* сфери.

Взаємодія вчителя з учнями реалізується як в навчальній діяльності, так і в міжособистісному спілкуванні. Наш практичний досвід дозволяє стверджувати, що значна міра відповідальності за психологічну безпеку школярів лежить на дорослих. Часто саме вони провокують деструктивну міжособистісну взаємодію, в тому числі і між дітьми, своїми непрофесійними вчинками, нехтуванням інтересами дітей, байдужістю до них. Як наслідок – небажання ходити до школи, часті хвороби (особливо психосоматичного характеру), нелюбов до певних уроків, страх опитування, контрольної роботи, бути викликаним до дошки – ці та подібні показники можуть вказувати на те, що учень не почувається у школі комфортно, безпечно. З метою попередження таких проявів вчитель повинен

спиратися на загальнопсихологічні принципи побудови педагогічної взаємодії. Так, у навчальному процесі під час взаємодії вчитель має враховувати не тільки наявний, актуальний рівень розвитку учня, а й перспективи його розвитку, яких школяр може досягти у співпраці з дорослими. Порівняння результатів діяльності учня з якимись нормами, середніми величинами або з результатами інших дітей з боку вчителя є некоректним. Порівнювати навчальні та інші результати школяра можна з його ж попередніми результатами для виявлення характеру і величини його просування, його власних зусиль.

Отже, гуманістичне ціннісне ставлення вчителя до учня є підґрунтям побудови їхньої безпечної взаємодії в освітньому процесі.

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

РЕФЕРЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

Освітнє середовище є важливою основою для розвитку здібностей першокласників. Підтримка та поцінування з боку референтних осіб забезпечують належний рівень усвідомлення та рефлексії можливостей розвитку власних здібностей. Соціальна рефлексія є одним із індикаторів напрямків у розвитку здібностей, оскільки дозволяє порівняти суб'єктивні уявлення про власні здібності та вміння з думкою про них референтних осіб.

О.Л. Музика наголошує, що міжособистісна взаємодія є важливою частиною освітнього середовища та одним із найважливіших чинників у розвитку здібностей та обдарованості. Цінності референтних груп та осіб є основою для побудови шкали самооцінювання та конструювання власної поведінки. Твердження автора про те, що розвиток здібностей у значній мірі детермінується потребою у визнанні і тим соціальним середовищем, яке задає параметри задоволення цієї потреби, у повній мірі відображає зміст референтних відносин у молодшому шкільному віці [1; 3].

На думку О.С. Науменко, молодший шкільний вік є сенситивним до становлення оптимального соціально-адаптивного стилю міжособистісної взаємодії через спілкування з однолітками в організованому дорослими педагогічному середовищі. Розвиток соціальних здібностей є основою для розвитку соціальної обдарованості, яка, як підкреслює дослідниця, є показником успішності людини в майбутньому [2].

Розвиток особистості в молодшому шкільному віці ми нерозривно розглядаємо із розвитком соціальної рефлексії та референтних відносин, як її складової. В окремих випадках аналіз референтних відносин дозволяє охарактеризувати напрямки та кризові моменти у розвитку здібностей.

Результати наших досліджень дозволили виділити важливі положення, які стосуються розвитку здібностей та референтності першокласників:

- однією з умов розвитку здібностей є їх постійне обґрунтоване, розгорнуте поцінування як вчителем, так і однокласниками;
- діяльність стає значимою, якщо успіхи у ній поцінуються, і навпаки, значимість успіху визначається рівнем значимості діяльності;

- відсутність поцінування досягнень учнів з боку вчителя зменшує значимість учінневої діяльності, нівелює усвідомлення досягнутих у ній успіхів та зумовлює низький рівень референтності вчителя для учнів.

Важливо підкреслити, що соціальна рефлексія є одним із індикаторів напрямків у розвитку здібностей, оскільки дозволяє порівняти суб'єктивні уявлення про власні здібності та вміння з думкою про них референтних осіб. Аналіз референтних відносин дозволяє виявити та охарактеризувати кризові моменти у розвитку здібностей.

Для розвитку здібностей вирішальну роль має взаємодія **особистісних** (виокремлення особистісних якостей, які допомагають досягти успіху) та **діяльнісних** ресурсів (поцінування з боку референтних осіб за успіх у конкретних видах діяльності). Наприклад, виявлено, що така особистісна якість як «наполегливість» трактується молодшими школярами як передумова розвитку здібностей, а тому може розглядатися як ресурс для саморозвитку дитини загалом.

Список використаних джерел:

1. Музика О.Л. Референтні відносини у розвитку обдарованої особистості. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості*: монографія / за ред. Р.О. Семенової. Київ, Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 69-90.
2. Науменко О.С. Психологічна характеристика побудови розвивального освітнього середовища для соціально обдарованих молодших школярів та підлітків. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості*: монографія / за ред. Р. О. Семенової. Київ, Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. С. 185-198.
3. 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.

Л.О. Кондратенко
провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
e-mail: Lorusz@ukr.net

ОБДАРОВАНІСТЬ ЧИ ОБІЗНАНІСТЬ? **(«Особливі» діти початкової школи)**

Сьогоднішньому вчителеві працювати надзвичайно важко. Важко не тільки через надмірну складність (чи надмірну легкість – дивлячись з якого боку проводити оцінювання) програм і не тільки через потребу постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність, розширювати кругозір, оволодівати новітніми інформаційними технологіями, намагатися якимось чином одночасно в межах одного класу кваліфіковано і на високому рівні здійснити навчання дітей з особливими потребами і дітей без особливих потреб. Звичайно діти з фізичними вадами, або вадами, які не спотворюють психічний чи інтелектуальний розвиток, за умови, що вчитель правильно поведе виховну роботу з класом досить легко проходять процес включення (інклюзії) в життя загальноосвітньої школи. Та коли це дитина не фізично не здатна спокійно висидіти і п'яти хвилин, або настільки відсторонена, що просто не усвідомлює слів учителя та не може спілкуватися з однолітками, то про яку інклюзію йде мова. Закордонний досвід дає величезне різноманіття методів інклюзивного навчання, які далеко не завжди передбачають навчання «особливих дітей» в одному класі зі звичайними. Адже основне завдання інклюзії це долучення дітей з особливими потребами до участі в житті соціуму, а не викидання їх в колектив звичайного класу (особливо якщо в такому класі може бути до сорока дітей). Коли ж задача «включення» в життя суспільство (зі створенням умов навчання, доступного для кожної особливої дитини) підміняється задачею «включення» в загальноосвітній процес, а мета розвитку, метою «накачування» особливої дитини стандартними відомостями (бо дати реальні знання в таких умовах практично неможливо), то в результаті ми не отримуємо ні справжньої інклюзії, ні справжнього навчання, ні справжнього розвитку. І це при тому, що уже доведено – серед дітей з особливими потребами є і обдаровані і талановиті, яким просто необхідно допомогти виявити свій талант. І у їх випадку (з огляду на обмежені можливості самореалізації) розвиток обдарованості важливіший за тренування обізнаності.

В жодному разі не заперечуючи значення обізнаності, хочеться підкреслити, що вона зовсім не є показником обдарованості. В багатьох книжках зустрічається чи то анекдот, чи то справжня розмова Ейнштейна та Едісона. Едісон, нібито, одного разу поскаржився Ейнштейну, що ніяк не може знайти собі помічника. Ейнштейн поцікавився, як він визначає придатність чи не

придатність людини до такої роботи. У відповідь Едісон показав йому кілька листків із запитаннями. Ейнштейн став їх читати: «Скільки миль від Нью-Йорка до Чикаго?» - і відповів: «Треба заглянути в залізничний довідник». Він прочитав наступне питання: «З чого роблять нержавіючу сталь?» – і відповів: «Це можна дізнатися в довіднику з металознавства». Швидко переглянувши інші питання, Ейнштейн відклав листки і сказав: «Не чекаючи відмови, знімаю свою кандидатуру сам».

Безсумнівно, що й Ейнштейн й Едісон були обдарованими особистостями, однак ставлення до широкої обізнаності у них було прямо протилежним. Едісон у своєму помічникові цінував хорошу поінформованість (і тут виникає запитання – чи була подібна поінформованість притаманна самому Едісону), Ейнштейн же взагалі вважав надлишковим знання тих фактів, які можна знайти в довідниках. У сучасних же умовах, коли усі довідники вміщає комп'ютерна пошукова систем, уже й Едісону навряд чи буде потрібен помічник – живий носій інформації. Однак, як це не дивно, саме зараз частиною батьківської громадськості надмірна обізнаність їх чад у різних (найчастіше далеких від реального життя дитини) галузях знань, сприймається як обдарованість. Звичайно, бувають випадки, коли така обізнаність супроводжується стійкою зацікавленістю предметом і тоді це дійсно може бути показником обдарованості. Та найчастіше (особливо коли йдеться про молодшого школяра) учень просто демонструє своє знання певних фактів, зміст і значення яких він до кінця не розуміє, однак, на перший погляд, правильно їх використовує. Подібне явище точного використання слів, на означення складних понять, без реального розуміння їх змісту, описував ще Л.С. Виготський: «Вживання порожніх, позбавлених будь-якого змісту слів і становить основу вербалізму. Такий вербалізм є помилковою, фіктивною компенсацією недостатності уявлень ...Небезпека вербалізму приводить нас і до другої небезпеки – до небезпеки лжепонять»[1, с. 213].

Сучасні надпоінформовані діти іноді здатні говорити з дорослим про все, що завгодно – від життя молекул до ядерного синтезу і будови всесвіту, ставити вчителям «хитрі» запитання на які важко дати відповідь і при цьому бути нездатними послідовно і усвідомлено передати зміст маленького оповідання.

Нажаль батьки часто приймають такий вербалізм за ранню обдарованість і не сприймають слушні заперечення та поради вчителів, а продовжують переконувати себе і дитину в її геніальності, звинувачуючи школу в тому, що вона не хоче зрозуміти, що до їхньої дитини не можна ставитись як до «звичайних» дітей. По суті вони вимагають для дитини-вербаліста таких самих спеціальних умов, як для дитини з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Виготський Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. Москва: Педагогика, 1983. 368 с.

Л.В. Корінна

директор КЗ «Житомирський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей» Житомирської обласної ради, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, кандидат педагогічних наук, заслужений працівник освіти України, e-mail: pedliceum_1991@ukr.net

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

З прогресом суспільство диктує нові вимоги до розвитку обдарованості. Тому закладам освіти так важливо відповідати на потреби суспільства та підтримувати творче і розвивальне освітнє середовище.

Соціалізація обдарованих дітей викликає багато труднощів, оскільки їх ціннісні орієнтири є унікальними. Успішна соціалізація обдарованих дітей характеризується такою взаємодією особистості і групи, де особистість без зтяжних зовнішніх чи внутрішніх конфліктів ефективно виконує свою провідну діяльність, самостверджується та вільно виражає свої творчі здібності.

Обдарованість розглядаємо як складне утворення, в якому поєднані мотиваційні, емоційні, пізнавальні, психофізіологічні, вольові сфери психіки. Тобто характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природні задатки), соціального середовища, опосередкованого діяльністю самої людини, та особистісних якостей людини (Я-концепція) [3].

Рефлексія є ключовим поняттям в розрізі обдарованості. Здібності до рефлексії використовуються для примірювання нових соціальних ролей та норм, необхідних для ефективного функціонування в суспільстві.

Рефлексія, як вважає З. Карпенко, «репрезентує засіб диференціації і впорядкування внутрішнього світу особистості, її суб'єктивного досвіду, «вимірювання» власного смислового простору», «спостерігається в тих випадках, коли які-небудь потреби не можуть бути задоволені через їх блокування соціальним середовищем і тоді енергія, призначена для маніпулювання у зовнішньому середовищі, спрямовується на себе» [1].

Обдаровані діти шукають своє місце в соціокультурному середовищі. Особистісні цінності є результатом розвитку ціннісної самосвідомості обдарованої дитини та, як наслідок, зростаючою соціальною активністю в постійно змінному соціумі.

Аналізуючи синергетичний підхід до вивчення обдарованості, за яким у суспільстві існує такий феномен, як «самоорганізація творчості», яка обумовлена потребою суспільства в новому баченні обдарованості (обдарованість як відповідь на запит соціуму). Відповідно створюються нові соціальні ролі для людей з різними творчими здібностями [3].

Обдарована дитина є емоційно вразливою, що зумовлено розвинутих гострим почуттям справедливості, специфічним почуттям гумору, гіперболізацією дійсності. Важливими є потреби в емоційному комфорті, прийнятті, визнанні, поцінуванні. [2] Визнання досягнень обдарованих людей необхідне їм як підтвердження корисності власної діяльності. Проте варто зазначити, що обдаровані діти є найбільш чутливими до оцінки їх діяльності, поведінки і мислення.

Гармонійний розвиток психіки обдарованої дитини доволі рідкісне явище. Частіше зустрічається нерівномірність, односторонність розвитку, яка зберігається протягом усього життя, поглиблюється та стає передумовою багатьох соціально-психологічних проблем. Особливістю є прискорений розвиток одного з психічних процесів у поєднанні зі звичним (відповідним до віку) або навіть дещо затриманим розвитком іншого (дисинхронія в темпах розвитку інтелектуальної, афективної та моторної сфери, дисинхронія інтелектуальних та комунікативних процесів) [4]. Тому обдарованість як найбільш загальна характеристика сфери здібностей потребує комплексного вивчення та прийняття всіх сторін обдарованості як «унікального феномену суспільства».

Список використаних джерел:

1. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості: монографія. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 510 с.
2. Красносілецький Д.П. Вивчення емоційно-вольової сфери обдарованої дитини – запорука успіху. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28. С. 206-212.
3. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості*: зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименко та Р.О. Семенової. Т.6. Вип. 3. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 48-51.
4. Особливості обдарованих дітей як категорії «групи ризику». *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2014. Вип. 115. С. 154-158.

М.О. Мельник
науковий співробітник
лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
[e-mail: miroslavamel@gmail.com](mailto:miroslavamel@gmail.com)

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА ЕТАПІ РАННЬОЇ ЮНОСТІ

Дослідження аксіогенетичного аспекту становлення обдарованої особистості є невід'ємною складовою в контексті дослідження психологічних механізмів обдарованості. Традиційно цінності розглядають як стрижневі елементи особистості, провідний фактор саморегуляції суб'єкта, регуляції життєдіяльності й поведінки людини. Припускається, що як внутрішні особистісні цінності, так і зовнішні соціальні цінності можуть детермінувати процес становлення обдарованої особистості, виступаючи в функції мотиву, визначаючи спрямованість, вибірковість та стійкість процесів, пов'язаних з реалізацією потенціалу обдарованості.

Період ранньої юності, що припадає на старші класи школи, характеризується активними процесами особистісного зростання та формуванням фундаментальних психологічних новоутворень, зокрема, і ціннісної сфери (Л.И. Божович, 1979; Л.С. Выготский, 1984; И.В. Дубровина, Б.С. Круглов, 1983; И.С. Кон, 1989 и др.). Саме на етапі юнацтва відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, в ході якого індивідуальні ціннісні пріоритети узгоджуються з усталеними суспільними нормами та уявленнями, формується світогляд та остаточно визрівають передумови для формування внутрішньої автономної системи цінностей, що набуває ознак багатопланової, динамічної, ієрархізованої та воодночас стійкої системи, яка стає реально дієвим фактором виконання своїх регулятивних функцій (Яницкий М.С., 2000).

Порівняльний аналіз структури ціннісно-сислової сфери старшокласників з явною, прихованою формами інтелектуальної обдарованості та звичайних учнів, за даними дослідження Т.С. Спешилової (2013), показав, що ціннісно-сислова сфера учнів з явною формою інтелектуальної обдарованості змістовно наповнена цінностями самоздійснення та цінностями пізнання. Водночас спостерігається дефіцит цінностей вітального існування та комфорту. Відповідно, учні з явною формою обдарованості керуються в своєму житті цінностями безперервної освіти, саморозвитку, розвитку своїх творчих здібностей, самореалізації. Сенс свого існування вони бачать в пізнанні себе,

людських можливостей, навколишнього світу, реалізації власного інтелектуального потенціалу.

В структурі ціннісно-сислової сфери учнів з прихованою формою обдарованості домінують цінності духовно-морального порядку та спостерігається дефіцит цінностей пізнання. Таким чином, учні з прихованою формою обдарованості бачать сенс свого існування в милосерді, доброті, моральності, релігійних переконаннях, при цьому самоосвіта, пізнання, реалізація своїх можливостей та здібностей не є для цієї категорії дітей пріоритетними.

Структура ціннісно-сислової сфери старшокласників з контрольної групи характеризується домінуванням цінностей вітального існування та комфорту. Ці діти прагнуть матеріального достатку, вірної та відданої дружби, задоволення від життя, постійних розваг, а також турботи про своє фізичне та психічне здоров'я, привабливої зовнішності. Незначна кількість виборів цінностей пізнання демонструє, що самоосвітня діяльність, інтелектуальний розвиток, пізнання не має особистісної значущості для цих учнів.

Аналіз літературних джерел дозволяє говорити про емоційно-когнітивну природу аксіосфери особистості. У цьому контексті на особливу увагу заслуговує концепція Б. Г. Додонова, основу якої складає положення про двояку природу емоцій, які, окрім оцінювальної функції, що має лише службову цінність, відіграють ще й роль самостійної цінності [Додонов Б.И., 1978]. Положення про емоційну спрямованість як індивідуалізовану потребу в суб'єктивно значимих емоційно-цінних переживаннях, що є складником схильності людини до тієї чи іншої діяльності як самий характерний її компонент, має особливе значення в контексті дослідження психологічних механізмів обдарованості. Відповідність типу загальної емоційної спрямованості емоційним цінностям, які внутрішньо притаманні особистості і насичуються в обраній сфері діяльності, стає запорукою задоволеності процесом діяльності, високого рівня досягнень та повноцінної реалізації потенціалу обдарованості.

Аналіз даних емпіричного дослідження особливостей змісту та структури емоційної спрямованості показав, що ядро структури емоційної спрямованості старшокласників з ознаками інтелектуальної обдарованості складають комунікативні, праксичні та глоричні емоції що свідчить про домінування цінності емоційних переживань, пов'язаних із задоволенням потреби у спілкуванні, продуктивній діяльності та прагненні слави, визнання, самоствердження. Найменш привабливими для цієї категорії учнів виявилися романтичні, естетичні та акізитивні емоції, що вказує на індиферентність емоцій, пов'язаних з накопиченням речей, романтичними та естетичними аспектами життя. Проміжне становище займають альтруїстичні, гедонічні, гностичні та

пугнічні емоційно-цінні переживання, що вказує на середній рейтинг цінності потреби у піклуванні про інших, душевному та тілесному комфорті, пізнанні та боротьбі.

За результатами емпіричного дослідження зв'язку типів загальної емоційної спрямованості з індивідуальними проявами самоактуалізації встановлено позитивний статистично достовірний зв'язок практичного та глоричного типів емоційної спрямованості з високим рівнем самоактуалізації, креативності та самоприйняття, що дозволяє припустити, що саме таке поєднання створює підґрунтя для запуску самореалізаційних процесів, і є одним з важливих чинників становлення обдарованої особистості.

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*

О.О. Музика

*провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: o.muzyka@kubg.edu.ua*

З ДОСВІДУ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ СЕНСОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ Д.О. ЛЕОНТЬЄВА (СЖО)

Необхідність автоматизованої індивідуальної інтерпретації результатів тесту СЖО виникла у зв'язку з розробленням веб-орієнтованої е-платформи «Обдарованість ТЕСТ ONLINE». Оскільки питання досліджуваним пред'являються з допомогою гаджетів, то вони зацікавлені в тому, щоб відразу отримувати результати. Зрозуміло, що це не може замінити консультацій психолога, але якщо вибудовувати індивідуальні інтерпретації на засадах оптимістичного бачення тенденцій особистісного розвитку і сформулювати в доступній формі, вони можуть сприйматися як ненав'язливі адресні поради. Таким чином, оскільки досліджувані зацікавлені у персональних результатах, певною мірою вирішується проблема відповідального ставлення до проходження тесту.

Індивідуальні інтерпретації конструюються на підставі поділу отриманих результатів на високі, середні й низькі (це стосується як загального показника осмисленості життя, так і показників за окремими субшкалами). Для кожного досліджуваного на основі отриманих ним результатів програмно компілюється текст індивідуальної інтерпретації і пред'являється на екрані гаджета (див. табл.1.)

Таблиця 1.

Конструктор індивідуальних інтерпретацій результатів тесту СЖО

| | Низькі бали | Середні бали | Високі бали |
|--|--|--|--|
| ОЖ – осмисленість життя (загальний показник) | <p>Загалом, ви намагаєтеся не надто заглиблюватися в аналіз вашого життя. Віддаєте перевагу жити сьогоднішнім днем. Вважаєте, що вам не вдалося дотепер самореалізуватися в повній мірі. Ваше майбутнє і життєві цілі не завжди відображені в сьогоднішніх планах. Часто ваше життя видається вам нудним і нецікавим. Можливо ви ще вірите, що людина може вирватися з-під тиску життєвих обставин, але втратили віру в те, що ви особисто можете це зробити</p> | <p>Бувають моменти, коли ви роздумуєте про сенс вашого життя. Озираючись на минуле, ви не зовсім вдоволені самореалізацією. У вашому майбутньому багато мрій, які можуть і не стати життєвими цілями та реальними планами. Інколи ви сприймаєте своє життя як цікаве й насичене, а іноді – як нудне й нецікаве. Управляти власним життям повною мірою вам не завжди вдається через невпевненість у власних силах</p> | <p>Загалом ви досить повно усвідомлюєте сенс вашого життя. Ви маєте життєві цілі, ваше життя емоційно насичене і ви в цілому задоволені самореалізацією. Ваша теперішня гармонія з минулим дозволяє з упевненістю дивитися в майбутнє. Ви вірите, що людина в змозі контролювати власне життя і впевнені, що особисто ви на це спроможні</p> |
| ЦЖ – цілі в житті | <p>Ваші життєві цілі недостатньо виражені й усвідомлені. Ви більше живете сьогоднішнім днем, або й минулим. Для початку варто було б поставити перед собою кілька реальних близьких цілей. Досягнення успіху підвищило б вашу впевненість у собі</p> | <p>Ваші життєві цілі дещо абстрактні. Важливо, щоб життєві цілі були конкретизовані в життєвих планах і підкріплені особистою відповідальністю за їх реалізацію</p> | <p>Ви маєте цілі в житті. Вони конкретні й розподілені в часі, що є підґрунтям для осмисленості й спрямованості вашого життя на досягнення реальних результатів</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>ПЖ – процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя</p> | <p>Зараз ви не зовсім вдоволені своїм життям. Воно видається вам нецікавим і позбавленим сенсу. Ви можете це змінити, пригадавши, що саме викликало позитивні переживання раніше і доклавши зусиль, щоб відтворити ці емоції на вищому рівні у новій життєвій ситуації</p> | <p>Ви вважаєте своє життя не зовсім цікавим і не завжди знаходите сенс у тому, що відбувається. Власне, так найчастіше й буває, аж поки людина не вибудує своє життя так, щоб займатися улюбленою справою, яка їй справді близька й цікава</p> | <p>Своє життя ви сприймаєте як емоційно насичене, цікаве і таке, що приносить вам задоволення. Відтак ви постійно перебуваєте у вирі життєвих подій. Це чудово. Старайтеся знаходити час для осмислення того, що відбувається і яке значення воно має для вас</p> |
| <p>РЖ – результативність або задоволеність самореалізацією</p> | <p>Ви незадоволені тим, чого досягли в житті. Але погодьтеся, невдоволення – це стимул до розвитку. Якщо є бажання, то багато чого можна змінити</p> | <p>Вас не зовсім задовольняють ваші досягнення. Ви хотіли б більшого і досягнете цього, якщо дослухатиметеся до себе й будете наполегливими у реалізації своїх планів</p> | <p>Ви задоволені тим, чого досягли в житті і це чудово. Але життя триває і вам також не варто зупинятися</p> |
| <p>ЛКЯ – локус контролю-Я (Я – господар життя)</p> | <p>Вам властиво сумніватися і недооцінювати себе. Зазвичай ви сподіваєтеся на випадок. А до випадку треба бути готовим. Потрібні певні знання, вміння й досвід, щоб скористатися випадком і не упустити удачу</p> | <p>В одних ситуаціях ви покладаєтесь на удачу, а в інших – на себе. Останніх ситуацій має бути більше і ви просуваєтеся в цьому напрямку</p> | <p>Ви досить сильна особистість і, долаючи труднощі, впевнено вибудовуєте власне життя. При цьому ви більшою мірою покладаєтесь на себе, на власні здібності й зусилля</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>ЛКЖ – локус контролю-життя, або керованість життя</p> | <p>Ви не заглядаєте далеко в майбутнє, оскільки не впевнені, що можете контролювати власне життя. Може не варто чекати, куди вас винесе життєва течія, а самому вибрати пункт призначення? Спробуйте і ви переконаєтесь, що це можливо</p> | <p>Іноді вам здається, що ви керуєте вашим життям, а інколи – що воно вами. Вам вирішувати, яка тенденція має взяти гору.</p> | <p>Ви не пливете за течією, а самі вибудовуєте власне життя. Ви самостійно приймаєте рішення в складних життєвих ситуаціях і добиваєтесь їх виконання. Хай ваші цілі будуть високими.</p> |
|---|--|---|---|

О.О. Музика

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

І.В. Виливченко

*студентка II курсу Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: ivvylivchenko.pi17@kubg.edu.ua*

ЦІНІСНІ ВИМІРИ СИМПАТІЙ ТА АНТИПАТІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема гендерних особливостей розвитку симпатій та антипатій у молодших школярів залишається актуальною та має прикладне значення, оскільки пов'язана з психологічним благополуччям зростаючої особистості. Школярам доводиться вчитися будувати нові стосунки з незнайомими раніше людьми. У цьому процесі в дітей молодшого шкільного віку виникають нові вміння міжособистісного спілкування, нові емоції, викликані симпатіями та антипатіями.

Увесь цей комплекс емоційних переживань школярів залежить від багатьох факторів, серед яких гендерні ознаки, статусні позиції, успішність у навчанні, взаємність симпатій, спільність інтересів, схожість чи несхожість на інших тощо. Психологічне благополуччя та самопочуття школярів у системі міжособистісних взаємин, які складаються у класі, залежить не лише від того, як і скільки часу однокласники спілкуються між собою, а й від того, настільки великим є бажання спілкуватися, бажання бути разом, долати стереотипи, вчитися одне в одного.

Вирішальну роль у становленні характеру міжособистісних стосунків відіграють постійні взаємини, що виникають в процесі спілкування в колі сім'ї, а зі вступом дитини до школи – в колі однокласників. Важливим і малодослідженим напрямом є вивчення гендерних особливостей симпатій та антипатій у молодших школярів.

За результатами емпіричного дослідження, проведеного нами на базі Українського коледжу імені В.О. Сухомлинського Дніпровського району м. Києва, встановлено, що існують як спільні, так і відмінні ознаки у виявленні симпатій та антипатій у хлопчиків та дівчаток молодшого шкільного віку.

Спільне у виявленні симпатій хлопчиками і дівчатками:

- незалежно від статі подібність інтересів зближує дітей і лежить в основі виникнення симпатії;

- оцінка авторитетних осіб, зокрема авторитетного вчителя, впливає на характер взаємин і ставлень у групі дітей;
- популярність, що визначає статусні позиції дитини та її спроможність впливати на інших, є важливим чинником виникнення симпатії як у хлопчиків, так і в дівчаток;
- з'являється дружба як результат вибіркової міжособистісної взаємодії, що базується на симпатії, прихильності, довірі, бажанні спілкуватися й працювати разом.

Відмінне у виявленні симпатій хлопчиками і дівчатками:

- портрет хлопчика, що викликає симпатію, асоціюється у сприйманні молодших школярів із популярністю в групі та такими рисами характеру як сміливість, кмітливість, самостійність, подільчивість;
- портрет дівчинки, що викликає симпатію, асоціюється зі спокійним характером, чесністю, взаємодопомогою, підтримкою, привабливістю.

У процесі соціометричного дослідження було виявлено переважне спілкування дітей з представниками чи представницями своєї статі й обмеження контактів із представниками чи представницями протилежної статі, що є ознаками гендерної сегрегації. Це явище є характерним для молодшого шкільного віку, пов'язаним із особливостями вікового розвитку, а саме: психосексуальною диференціацією та статевою соціалізацією хлопчиків і дівчаток.

Міжособистісні взаємини є важливим фактором, що впливає на розвиток особистості. На початку шкільного навчання стосунки між учнями багато в чому визначаються вчителем початкових класів як організатором нової для дитини навчальної діяльності, з одного боку, і як значимою особою, – з іншого. І хоча вплив учителя з віком і розвитком школярів стає меншим, однак закладені ним поведінкові стратегії і стереотипи сприймання залишаються дієвими упродовж тривалого часу.

Формуванню гендерної культури і навичок рівноправних взаємин варто приділяти увагу з перших днів навчання дитини в школі. Вчитель початкових класів у цьому процесі є головною дійовою особою. В основу роботи вчителя мають бути покладені переконання в тому, що у навчанні та вихованні дітей слід виходити з положень про рівні здібності і можливості обох статей, про необхідність формування культури спілкування, емоцій і гендерної компетентності дітей.

О.С. Нечасва
молодший науковий співробітник
лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України,
e-mail: Nechayeva_olya@ukr.net

ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ БАТЬКІВ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Соціальні очікування – це компоненти системи регуляції соціальної поведінки, на відміну від інших поведінкових регуляторів зазвичай неформалізовані й не завжди усвідомлювані. Такі очікування виявляються у формі вимог, які один соціальний суб'єкт висуває відносно соціальної поведінки іншого суб'єкта.

Систему соціальних очікувань як сукупність соціальних настанов, оцінок, переконань і намірів з одного боку можна розглядати як передбачення певної поведінки від оточення, що відповідає його рольовій позиції, з іншого – як необхідність поводитися відповідно очікуванням інших людей.

Соціальне очікування відображає ціннісно-сміслову ставлення особистості до майбутнього ходу подій, визначаючи таким чином мотивацію поведінки і робить суттєвий вплив на всі сторони її діяльності.

Ціннісне ставлення є найважливішою характеристикою особистості, оскільки визначає її поведінку і ставлення до навколишнього світу. Ціннісне ставлення знаходить своє вираження в усвідомленні об'єктивних цінностей суспільства та переживанні як потреби, що мотивує поведінку і програмує майбутнє особистості.

Встановленим і відомим є той факт, що на формування цінностей і ціннісних ставлень дитини молодшого шкільного віку значним чином впливає безпосереднє соціальне оточення, в першу чергу сім'я, яка висуває певні вимоги й декларує певні очікування відносно дитини. Більш старанними виявляються діти з тих сімей, де дорослі сумлінно ставляться до своїх обов'язків, своєї праці і намагаються у доступній формі пояснити їм зміст своєї поведінки, своїх дій і вчинків.

Тому, на етапі планування емпіричного дослідження передбачалося, що *формування й розвиток ціннісної сфери молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості значною мірою визначається соціальними очікуваннями референтних дорослих, які здійснюють психологічний супровід дитини в цьому віці.*

Однак, в ході проведення дослідження було виявлено одну з найрозповсюдженіших настанов молодших школярів, яка не відповідає очікуванням значущих для дитини дорослих. Настанова стосується надмірної

важливості та значущості отримання високих оцінок як основного показника успішності у навчанні.

Таку хибну дитячу настанову виявлено у 82,4% молодших школярів. Діти молодшого шкільного віку, *ототожнюючи власну успішність виключно з високою оцінкою*, а в окремих випадках і з усною похвалою або заохоченням вчителя, припускаючи, що очікування їх батьків так саме пов'язані передусім з високими оцінками або позитивними відгуками педагога.

Насправді ж за результатами анкетування менше 5% батьків *вважають шкільне оцінювання дуже важливим, оскільки оцінка – це показник успішності дитини в навчанні*.

72,6% зазначили, що *оцінка має певне значення для контролю знань і підкріплення мотивації до навчання, але це не досконалий критерій визначення успішності дитини*.

13,6% відмітили, що *їм байдуже, які оцінки отримує учень, оскільки оцінка не здатна визначити ступінь індивідуальності і унікальності дитини*.

Друге припущення було зроблено відносно того, що очікування батьків учнів досліджуваної категорії стосуються передусім *творчого самовираження дитини, сталих мотиваційних тенденцій і досягнень в інтелектуальній сфері, притаманних цьому віковому періоду*.

Однак в ході дослідження було з'ясовано, що окрім пріоритету інтелектуального розвитку та важливості максимального розкриття потенціалу дитини, 58,8% батьків надають перевагу можливості:

- *вирішення дитиною проблем соціальної адаптації*
- *самостійного подолання труднощів, пов'язаних із пристосуванням дитини до умов шкільного середовища й навчального процесу*.

Серед найбільш розповсюджених труднощів, з якими стикаються молодші школярі з ознаками інтелектуальної обдарованості батьки виділяють такі: побоювання зробити помилку (59,3%), нездатність до регулярної рутинної роботи, невміння долати соціальні труднощі й труднощі в навчальній діяльності (25,9%), емоційність, надчутливість, уразливість (25,9%), вузька спрямованість інтересів, уникання будь-яких видів діяльності, окрім тих, які викликають зацікавленість (22,2%), неприязнь, вороже ставлення до школи (22,2%), підвищена потреба в увазі дорослих, демонстративно-провокативна поведінка (18,5%), надмірно критичне ставлення до себе й оточення (11,1%).

Продовжуючи вивчати вплив соціальних очікувань значущих дорослих на формування й розвиток ціннісної сфери молодших школярів ми використали діагностичну методику І.М. Марковської «Вивчення взаємодії батьки-дитина» - дзеркальний опитувальник, який демонструє не лише оцінку однієї сторони – батьків, але й бачення батьківського ставлення, й особливостей взаємодії з боку дитини.

В дослідженні взяли участь 94 учня молодшого шкільного віку, 16 з яких характеризуються високим інтелектуальним потенціалом, пізнавальною активністю і мотиваційною спрямованістю, а також батьки цих учнів.

Порівнюючи результати тестування двох груп батьків учнів молодшого шкільного віку, ми отримали наступні дані:

| № | Шкали опитувальника | Молодші школярі з ознаками інтелект. обдарованості | Молодші школярі, які не виявляють ознак |
|----|--|--|---|
| | | Середня кількість балів | Середня кількість балів |
| 1 | невимогливість-вимогливість батьків | 12,5 | 14 |
| 2 | м'якість-суворість батьків | 8 | 12 |
| 3 | автономність-контроль по відношенню до дитини | 12 | 16 |
| 4 | емоційна дистанція-емоційна близькість дитини до батьків | 22 | 21,5 |
| 5 | відкидання-прийняття дитини батьками | 20,5 | 19 |
| 6 | відсутність співпраці-співробітництво | 22,5 | 21 |
| 7 | тривожність за дитину | 14,5 | 15,5 |
| 8 | непослідовність-послідовність батьків | 19,5 | 18 |
| 9 | виховна конфронтація в сім'ї | 6 | 7,5 |
| 10 | задоволеність стосунками дитини з батьками | 23,5 | 18,5 |

Виходячи з отриманих даних, можна констатувати суттєві розбіжності між двома групами досліджуваних лише за трьома шкалами опитувальника. Так, в сім'ях, де в період молодшого шкільного віку дитина виявляє ти чи інші ознаки обдарованості батьки застосовують менш суворі й строгі заходи по відношенню до дитини, у взаєминах між батьками і дітьми встановлюються менш жорсткі правила, а також дитина менше примушується до будь-чого на відміну від другої групи опитуваних.

За шкалою «Автономність-контроль» показники досліджуваної групи обдарованих молодших школярів демонструють більш низький контроль і відповідно більшу автономію дитини, яку можна розглядати або як прояв довіри по відношенню до дитини або як прагнення батьків привчити її до самостійності, запобігаючи надмірної опіки в дрібницях, нав'язливості, чисельних обмежень і зауважень.

Окрім того батьки учнів з ознаками обдарованості більш задоволені своїми стосунками з дітьми, зокрема в молодшому шкільному віці, на відміну від батьків, діти яких таких ознак не виявляють. Останнім більш властива стурбованість сімейною ситуацією через порушення в структурі батьківсько-дитячих відносин і можливу наявність конфліктів в сім'ї.

Н.О. Никончук

*доцент кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
кандидат психологічних наук, доцент,
e-mail: nata.nykonchuk@gmail.com*

К.І. Хохлова

*магістрант I року навчання спеціальності «Психологія»
соціально-психологічного факультету,
Житомирський державний університет імені Івана Франка,
e-mail: Kseniya119706@gmail.com*

ДІАГНОСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МЕТОДИКИ «ЗАВЕРШИ КАРТИНУ»

Методика «Заверши картину» призначена для вивчення образу рідної країни в етнічній свідомості досліджуваних віком від 5 років. Методика розроблена Н.О. Никончук та К.І. Хохловою у 2017 році.

В основі авторського діагностичного інструменту лежить проєктивний метод. Комплексний аналіз психосемантичної проєкції несвідомого в малюнку та тлумачення автором зображеного дозволяє відтворити досліднику образ об'єкта у свідомості досліджуваного.

Методика «Заверши картину» складається з двох частин: доповнення малюнку (невербальна частина) та нестандартизованої бесіди за малюнком (вербальна частина). Дослідження проводиться індивідуально.

Необхідні матеріали: аркуш паперу формату А-4, на якому зображений контур України, простий та кольорові олівці, гумка (рис.1).



Рис. 1. Зразок бланка методики «Заверши картину»

Інструкція: «Перед тобою малюнок, на якому намічені обриси України. Заверши цей малюнок так, як тобі хочеться. За бажанням використовуй для роботи один, декілька або усі олівці».

Орієнтований перелік запитань:

- Розкажи про свій малюнок, що на ньому зображено?
- Де на цій карті твій дім?

- Що означає для тебе той чи інший елемент зображення?
- Який колір із обраних тобі подобається найбільше?

Критерії аналізу: предмети і істоти, що зображені на малюнку; кольори, які досліджуваний використав при роботі; загальний емоційний стан досліджуваного під час виконання малюнку і в ході бесіди з дослідником; спонтанні коментарі досліджуваного під час роботи над малюнком та вербальні висловлювання в ході бесіди.

Методика «Заверши картину» має *ряд позитивних характеристик*:

1. Методика є одним з небагатьох діагностичних інструментів для вивчення етнічної свідомості особистості і, мабуть, єдиним для дослідження образу рідної країни.
2. Методика дозволяє виявити різні складники образу рідної країни: і ті, які особистість усвідомлює добре, і ті, які вона не усвідомлює або усвідомлює слабо.
3. Діагностичний інструмент дозволяє отримати інформацію про індивідуальну своєрідність образу рідної країни досліджуваного.
4. Методику можна застосовувати для вивчення трансформації образу рідної країни досліджуваного у процесі вікового розвитку або під впливом вагомих подій, які мають місце в країні.
5. Методику можна застосовувати для діагностики досліджуваних різних вікових груп.
6. Вивчення образу рідної країни можна проводити у природніх для досліджуваного умовах.
7. Застосування діагностичного інструменту не вимагає складного обладнання.
8. Робота за методикою може мати для досліджуваного психотерапевтичний ефект, оскільки дозволяє йому спроектувати на малюнок негативні переживання, обумовлені суперечностями у формуванні етнічної ідентичності.

Застереження:

1. Для роботи з методикою «Заверши картину» дослідник повинен мати належний рівень підготовки у галузі психології: вміти налагоджувати контакт з досліджуваними різного віку, мати досвід роботи з проєктивними методиками та навички ведення бесіди і спостереження, мати знання з питань формування етнічної свідомості особистості.
2. Автори методики пропонують лише орієнтовну схему вивчення малюнків та висловлювань досліджуваних. Стандартизований алгоритм аналізу проєктивного матеріалу відсутній.
3. Аналіз отриманих даних значною мірою залежить від кваліфікації та особистісних характеристик дослідника, його суб'єктивних оцінок.

Апробація методики «Заверши картину» проводилася на базі Міжнародного дитячого центру Артек. UA. протягом 2017 року. Участь в дослідженні взяли 100 осіб – 50 хлопців та 50 дівчат двох вікових груп – молодшого шкільного (6-9 років) та підліткового віку (13-15 років).

Методика «Заверши картину» лягла в основу наукової роботи «Особливості образу «України» в етнічній свідомості молодших школярів та підлітків», що виборола I місце у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт в галузі «Загальна та соціальна психологія» (Херсон, 2019 р.).

О.І. Пенькова
провідний 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: Penkova1947@gmail.com

СІМЕЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ І САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Самореалізація особистості – одна з найважливіших проблем сім'ї і школи. Але вона не може відбутись без досягнення високого рівня соціальної культури самої особистості. Уміння критично оцінювати себе, довільно спрямовувати і перебудовувати власні вчинки, прагнення до дотримання соціально цінних і особистісно значущих норм – це вияви саморегуляції поведінки. Вони переконливо свідчать, що поза розвитком даної якості неможливий процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості із критичним ставленням до оточуючого середовища, усвідомлення свого місця і ролі серед інших.

Дослідження процесу самореалізації особистості викликає значний інтерес як в теоретичному, так і прикладному аспектах. Особливо актуальним дане питання є в наш час, коли відбувається докорінна трансформація усіх засад суспільного буття. Саморегуляція – це переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова й перетворення суб'єктом власних дій і вчинків відповідно до особистісно значущих цілей, актуальних потреб. У процесі саморегуляції поведінки як специфічного виду психічної активності особистість-суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні цілей і завдань, проявляючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, знаходити засоби для їх досягнення, вносити зміни у зовнішні та внутрішні умови, підвищуючи резервні можливості власної психіки на підставі актуалізації провідних мотивів активності. Мета саморегуляції особистості досить проста. Це – усвідомлення власної цінності та спроможності у розв'язанні життєвих завдань, визнання своєї автономності. Неспроможність самоствердитись приводить до втрати власного Я, ідентичності і цілісності особистості.

Важливим фактором розвитку саморегуляції виступає соціально-психологічний аспект уявлень сім'ї про загальнолюдські цінності, правила і норми поведінки. Неабияку роль у цьому процесі відіграють соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення міжособистісних взаємозв'язків, реалізація власної соціальної ролі, збереження власної індивідуальності, захист своєї неповторності, незалежності.

В реальній життєдіяльності особистості самосвідомість виявляється у

нерозривній єдності своїх окремих внутрішніх процесів. Зупинимось на кожному з них. Когнітивна складова – дана складова фіксує знання людини про саму себе і являє собою самопізнання як початкову ланку і основу існування самосвідомості. Через самопізнання людина приходить до відповідного розуміння себе, тобто результатом даного процесу є цілісний Я-образ. Процес самопізнання не є рівномірним, позбавленим протиріч. Головна трудність полягає в тому, що суб'єкт пізнання і об'єкт злиті, тому виникає загроза суб'єктивізму. У деяких випадках відбувається умисне спотворення фактів відносно власної думки про себе, тенденційне їх тлумачення з метою уникнення внутрішнього дискомфорту.

Емоційна складова. Знання про себе стають необхідним матеріалом, на основі якого відбувається процес самооцінки. Самооцінювання – це співставлення Я або окремих його сторін з власною системою цінностей, з особистими можливостями, нормами, стандартами тощо. Як у сфері самопізнання спостерігається рух знання про себе від окремих ситуативних і непевних образів до більш-менш стійких уявлень про себе, так і в оцінній підструктурі виявляється та ж сама інтегративна тенденція розвитку. Із багатьох окремих самооцінок особистості, її власних дій, вчинків, які виявляються у різних ситуаціях і при взаємодії з різними людьми, формується більш-менш узагальнена, стійка, цілісна самооцінка. Окремі самооцінки, структуруючись у єдину цілісну самооцінку, взаємодіють між собою, зумовлюючи ту чи іншу побудову загальної оцінки себе. Від самооцінки залежить емоційне ставлення до себе, яке виявляється у формі різних почуттів і емоційних станів: почуття гордості, радості, смутку тощо.

Поведінкова складова полягає у внутрішніх діях саморегуляції і самоконтролю, у потенційній поведінковій реакції, яка може бути викликана образом-Я, самооцінкою і емоційним ставленням до себе. Регулююча роль самосвідомості полягає в тому, що вона спрямовна на розвиток власної особистості. Саморегуляція – така форма регуляції поведінки, яка передбачає момент включення у поведінковий акт, починаючи від його мотиваційних компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки – результатів самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе. Специфіка саморегулювання як особливого компоненту самосвідомості залежить від включення в нього волі і самоконтролю. Саморегуляція в системі «Я та інші» спрямована на адаптацію особи до членів сім'ї і інших соціальних груп. Саморегуляція в системі «Я і Я» виявляється у свідомій роботі особистості над собою, коли ставиться мета що-небудь змінити, розвинути, удосконалити в собі.

Самореалізація особистості залежить від її індивідуальних особливостей, від її ставлення до свого внутрішнього світу, від міри розвиненості потреби в рефлексії, від глибини інтенсивності процесу пізнання себе тощо.

Отже, проблема самореалізації особистості є однією з найактуальніших у психології. Основними умовами становлення даного феномену слід визнати такі фактори як сімейне спілкування та власна активність індивіда. У спілкуванні засвоюються форми, види і критерії оцінок; в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація, наповнення особистісною сутністю. Із оцінок оточуючих дитина постійно виокремлює критерії і способи оцінювання інших та переносить їх на себе. Так відбувається процес самореалізації особистості, успішність якого цілком залежить від сімейної взаємодії.

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

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «ОСОБИСТІТЬ»

Сьогодні з впевненістю можна сказати, що розвиток української психології неможливий без осмислення та узагальнення великого історичного спадку вітчизняної психологічної науки, основним завданням якої є відтворення об'єктивної картини становлення і розвитку поняття «особистість» у дослідженнях українських мислителів.

Актуальним у цьому зв'язку стає звернення до історії вітчизняної психологічної думки другої половини ХІХ – початку ХХ століття, яка, відрізняючись широтою і розмаїтістю підходів до свого предмету, володіє, разом з тим, потужним потенціалом для розв'язання проблемних питань сучасного стану розвитку психологічної науки.

Огляд літератури з означеної вище теми дозволяє констатувати, що перші дослідження персонологічних учень та наукових концепцій особистості можна позначити другою половиною ХІХ – початком ХХ сторіччя. Як зазначав В.М. Летцев, «введення і обґрунтування цього центрального як для філософії, так і для психології поняття, відбувалося у атмосфері протистояння і боротьби різних, а іноді й протилежних напрямків у сприйнятті та розумінні людини та її психіки» [2].

Звертаючись до найважливішого періоду в історії вітчизняної психології не можна не зупинитись на деяких етапах її становлення. Отже, що зрозуміти сучасне поняття особистість, треба врахувати, що вся логіка культурно-історичного розвитку ХVІІІ сторіччя (філософські «прозріння», природничо-наукові відкриття, економічні зміни, соціальний рух та ін.) вела до певного якісного зсуву у самосвідомості та самовідчужанні європейської людини на межі ХVІІІ-ХІХ століть. Вичерпання можливостей «класицистських раціоналізуючих схем» в поясненні світу та людини, в розумінні сутності людини та її місця у світі, викликало інтерес до суб'єктивності, до внутрішнього неповторного й колоритного світу особистості, до чуттєвого аспекту самосвідомості, що постійно посилювалися. Все це слугувало імпульсом до виникнення романтичних течій у літературі та мистецтві і романтично орієнтованих філософських вчень. Індивідуалізм, як один з основних конструктивних

принципів романтичного світовідчуття, народжувався з протистояння філософії та естетиці класицизму з його ідеєю всезагальності та культом розуму. Саме у романтизмі конкретний індивід вперше став усвідомлювати себе самостійною та унікальною особистістю, що протистоїть як соціуму, так і світу в цілому.

Саме романтичне світовідчування та світорозуміння, яке бачить в особистості абсолютну цінність, а її розвиток та удосконалення вважає основним завданням, стало поштовхом для виникнення поглибленого та напружено рефлектуючого образу «Я» в українській літературі XIX сторіччя (Г. Сковорода, М. Гоголь, П. Куліш, Т. Шевченко) [1].

Поруч з висуненням та поглибленням уявлення про особистість в лінії художнього осмислення дійсності, з першої чверті XIX століття зростає інтерес до особистості і в межах науково-гуманітарного знання (історичні, етнографічні, літературознавчі та ін. дослідження). У філософському пізнанні інтерес до власної історії поєднується з вченим інтересом до особистостей історичного масштабу (М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов та ін.). Одними з перших психологічно значущих праць обґрунтування особистісної реальності можна визнати роботи вітчизняних вчених: С.С. Гоготського, М.Я. Грота, В.В. Зеньковського, Г.І. Челпанова, П.Д. Юркевича та ін.

Список використаних джерел:

1. Горський В.С. Історія української філософії: навчальний посібник. Київ: Наукова думка. 286 с.
2. Летцев В.М. Концептуальні засади особистості у вітчизняній думці другої половини XIX – початку XX століття. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (25 листопада 2011 року). Ніжин: ПП Лисенко, 2011. С. 51-53.

Н.В. Пророк
*завідувачка лабораторії психодіагностики та
науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
e-mail: n.v.prorok@gmail.com*

ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ЧИННИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Психологічні дослідження психологічної культури працівників освіти дають можливість виокремлювати і вивчати ті професійно доцільні і психологічно-обґрунтовані форми і прояви активності цих фахівців, які не тільки сприяють засвоєнню знань учнями, а й зорієнтовані на фасилітацію всебічного розвитку особистості. Тобто, психологічна культура є важливим чинником досягнення високої ефективності професійної діяльності педагогів. Сучасні науковці розуміють психологічну культуру як інтегральне індивідуально-особистісне утворення, яке характеризується наявністю гуманістичних цінностей, позитивних особистісних і духовно-моральних установок, здібностей до ефективної самоорганізації професійної діяльності, міжособистісної та соціальної взаємодії. Операціоналізація цього поняття в парадигмі діяльнісного саморозвитку дозволяє розкрити структуру психологічної культури працівників освіти через: когнітивний, афективний, мотиваційний, ціннісно-смісловий, рефлексивний і поведінковий (діяльнісний) компоненти. Така концептуальна модель дає можливість зрозуміти практичний потенціал різноманітних формувальних впливів. Уточнимо: в парадигмі діяльнісного саморозвитку особистості цілеспрямована професійна діяльність розглядається як системоутворювальне підґрунтя, яке забезпечує саморозвиток особистості. Остання розглядається як суб'єкт, який здатен до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має свій неповторний внутрішній світ. Отже, питання розвитку психологічної культури постає перед людиною тією мірою, наскільки вона усвідомлює межі своєї компетентності. Тому вивчення здатності до саморозвитку власної психологічної культури в контексті як професійної діяльності, так і життєвого шляху особистості є важливим аспектом цього психологічного феномену. Підкреслимо ще раз: психологічна культура працівників освіти не може розглядатися поза моральною площиною. Важливо, щоб при формуванні психологічної культури враховувалися також особливості інформаційного суспільства і реалії сучасної української держави як зовнішнього джерела соціальних норм, мотиваційного тиску, джерела умов та ресурсів для розвитку, і нарешті – як поле можливостей

для професійного вдосконалення. Наприклад, війна на Сході країни загостила необхідність глибокого розвитку таких аспектів психологічної культури педагогів, як: спрямованість їхньої професійної діяльності на підтримання психологічного здоров'я та психічної рівноваги учнів і дорослих; зменшення наслідків посттравматичного стресового розладу; уникання стресогенних ситуацій та мінімізацію їх фрустраційних наслідків; на формування емпатії і толерантності. Всі ці напрямки дослідження дають можливість вивчити зовнішні й внутрішні чинники психологічної культури працівників освіти.

М.А. Сніжна
молодший науковий співробітник
лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
e-mail: m.snizhna@gmail.com

СУПЕРЕЧНОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

У підлітковому віці головним новоутворенням є почуття дорослості, що проявляється як орієнтація на цінності дорослих, але водночас є дуже суперечливим. З одного боку, для підлітків виняткову значущість набувають цінності, прийняті в групі однолітків. З іншого боку, в цей період уперше з'являється можливість формування власної цілісної ціннісної системи, яка обумовлена розвитком здатності до критичної переоцінки принципів зовнішньої, «дорослої» моралі. На думку М. Гоффмана, процес морального розвитку ґрунтується на новоутвореннях підліткового віку, визначається побудовою і переоцінкою системи цінностей, відповідно, йде трьома різними шляхами, які не виключають один одного. Перший – це «стримування, засноване на тривозі», тобто поведінка, що визначається спочатку страхом покарання, а потім, унаслідок інтерналізації заборон, – почуттям провини. Другий шлях полягає в «турботі, заснованій на емпатії», отже, пов'язаної з розвитком здатності розуміти почуття інших людей. Третій шлях заснований на розвитку «мислення на рівні формальних операцій», на появі здатності до переоцінки інформації та переосмислення понять і абстрактних ідей.

Створення власної ціннісної системи супроводжується зацікавленням підлітків вічними філософськими проблемами, ідеальними уявленнями про моральність. Згідно з Е.Ф. Рибалко, ускладнення комплексу особистісних властивостей підлітків відбувається за рахунок включення до системи його ціннісних орієнтацій різного роду моральних якостей. Усвідомлення невідповідності між проголошуваними батьками (або навіть суспільством загалом) моральними принципами і реальною дійсністю проявляється в гострій і категоричній їх критиці, «бунтарстві» та в ідеалізації моралі свого покоління. Розбіжність системи особистісних цінностей із цінностями оточення призводить до негативізму або адаптації до актуальних умов існування. Стадія автономії характеризується подоланням суперечностей між власними цінностями і цінностями, що їх нав'язують ззовні, їх перетворення в процесі усвідомлення і прийняття відповідальності за свою долю, отже, в процесі особистісного самовизначення.

На думку В. Сметаняк, психологічними особливостями ціннісного самовизначення старшокласників є розширення діапазону й ієрархізація усвідомлюваних мотивів цілісної життєдіяльності, які забезпечують еволюційно більш високий рівень ціннісного самовизначення особистості. У зв'язку з цим А.В. Серий зауважує принципову можливість досягнення емоційно-особистісної автономності вже в кінці підліткового віку. До цього моменту особистісні смисли оформляються в певну систему, що має динамічний і перспективний характер.

Період навчання в школі є ключовим як для формування образотворчих здібностей, так і для соціалізації обдарованої особистості. В сучасному освітньому середовищі існують суперечності між, з одного боку, усвідомленням значущості творчо обдарованих особистостей і, з другого боку, нехтуванням наявного потенціалу, браком реальних засобів адаптації задля включення обдарованих у культурний простір суспільства.

Особливості навчального і творчого процесу в спеціалізованому мистецькому закладі полягають у формуванні здатності учнів до праці в обраній сфері мистецтва, ціннісного ставлення до мистецтва, а також у розвитку власних художньо-естетичних умінь і естетичних смаків. Через суперечливі особистісні характеристики і складну внутрішню організацією обдарованим учням буває досить важко адаптуватися в соціумі. Обдаровані підлітки активно впливають на створення власного мікросередовища в мистецькому освітньому закладі, свідомо спрямовують саморозвиток здібностей. Однак деякі особливості їхньої поведінки можуть призвести до непорозумінь з однолітками, до конфліктних стосунків, навіть до ізоляції.

Серед причин дезадаптивних проявів поведінки обдарованих можна виокремити такі: 1) невміння слухати співрозмовника; 2) прагнення домінувати; 3) схильність до демонстрації власних знань і вмінь (яку багато в чому закріплено дорослими); 4) намагання монополізувати увагу оточення; 5) нетерпимість до менш успішних учнів; 6) нонконформізм; 7) звичка виправляти інших.

Вивчаючи особистісні цінності підлітків та їхній вплив на вибір професії С. Керрел вирізняє такі суперечності: 1) бунт проти контролю з боку дорослих і потреба в піклуванні; 2) бажання близькості й страх інтимності (підлітки прагнуть мати довірливі стосунки з однолітками та авторитетними дорослими, але ці стосунки викликають сумніви та підозри через власну емоційну нестабільність); 3) перевірка на міцність зовнішніх кордонів і потреба в підтримці з боку дорослих (родина, школа мають бути надійніші, міцніші, і це є важливою складовою безпечного дорослішання); 5) думки про майбутнє та орієнтація на теперішнє (навчання, професійне зростання і прагнення до розваг).

Розкриття потенціалу творчо обдарованих підлітків ускладнюється браком адекватних засобів адаптації. Труднощі адаптації призводять до появи надмірної тривожності, що перешкоджає успішній соціалізації та реалізації творчого потенціалу. Обдаровані підлітки стикаються із суперечностями в системі цінностей родини, а також між загальноприйнятими цінностями і цінностями однолітків у закладі освіти, між цінностями, які проголошують викладачі, і тим, як вони діють. Підлітки часто дезорієнтовані не лише в особистому житті, а також у суспільному. Особливо небезпечною ціннісна дезорієнтація є тоді, коли аксіосфера лише формується в процесі виховання і навчання. Л.І. Божович зауважила, що в підлітків формується так звана «автономна мораль», яка почасти не збігається з вимогами батьків чи школи.

Обдарована особистість та освітнє середовище активно взаємодіють і взаємно впливають одне на одне. Проблемні й конфліктні ситуації виникають за невідповідності між старим досвідом і новими умовами, невідповідності між цінностями, засвоєними в родині, і цінностями освітнього середовища або цінностями малої референтної групи однолітків. Раніше засвоєні успішні стереотипи не спрацьовують у нових умовах, а це призводить до результату, протилежного бажаному. Обдарований підліток спершу прагне наслідувати поведінку й цінності нової групи, але коли його не приймають, знецінює бажане і намагається довести дієвість власних, іноді хибних, переконань. Для обдарованих підлітків виняткову значущість набувають цінності, прийняті в групі однолітків, але водночас у цей період уперше з'являється можливість формування власної ціннісної системи, що обумовлено розвитком здатності до критичної переоцінки принципів зовнішньої, «дорослої» моралі.

Стикаючись із труднощами у взаєминах з однолітками і не розуміючи їхніх причин, обдаровані часто прагнуть до дружби з дорослими або зі старшими учнями. В цих стосунках вони шукають зразки для наслідування і критерії для самооцінки. Але, з іншого боку, різниця у віці може породжувати в обдарованих підлітків відчуття власної неповноцінності, формувати надмірну критичність щодо власних досягнень. Тож освітнє середовище для обдарованих має бути простіром спільної діяльності дорослих і дітей, в якому дорослий виступає як представник культури, носій смислів і способів взаємодії з культурою, а учень – як рівноправний партнер з незалежними судженнями та діями, який може проявити критичність до думки і вчинків інших людей. Таке середовище відрізняється спільною діяльністю і спілкуванням суб'єктів освітнього процесу, емоційно та інтелектуально насиченою атмосферою співробітництва й творчості.

Завданням освітньої системи для обдарованих є формування самостійної, ініціативної, творчої особистості, яка в змозі професійно розвиватися та успішно адаптуватися в суспільстві. Це передбачає самотрансформацію, набуття нових

особистісних властивостей, самокорекцію у відповідності до вимог середовища. Отже, не може бути пасивного прийняття цінностей середовища без активного самозмінення. Особливості поведінки обдарованого підлітка, що відмовляється йти на компроміс, наполягає на своїй естетичній чи моральній позиції, можуть зрушити рівновагу всередині малої групи. Обдарована особистість часто займає в групі високу статусну позицію і це є підґрунтям поширення власної естетичної та ціннісної позиції. Вивчення процесу адаптації обдарованих учнів може відкрити нові шляхи активізації їхніх особистісних резервних можливостей у подоланні труднощів та психологічних бар'єрів у навчанні та спілкуванні, вказаних вище. Ймовірно, існує зв'язок особливостей структури особистісних цінностей та успішності адаптації до освітнього середовища, що й намагатимемося дослідити експериментально.

Л.А. Терещенко
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: ludmila2014@ukr.net

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

В розв'язанні завдань підготовки до життя людини, здатної визначити власну роль у суспільному житті, а також задовольнити власні професійні інтереси значну роль відводиться формуванню в педагогів високої психологічної культури, яка виступає необхідною умовою постійного зростання їхнього професіоналізму, а також є однією з передумов формування нового педагогічного мислення.

За М.Д. Ярмаченка професійно-педагогічна культура трактується як «інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і вмінь, необхідних для успішної навчальної та виховної роботи».

Психологічна культура педагога виконує наступні функції:

1. комунікативно-регулятивну, завдяки їй удосконалюються відношення суб'єктів педагогічного процесу, стає можливою зміна смислу соціальної взаємодії учителя й учнів, відбувається досягнення єдності в поглядах на розв'язання проблем виховання, навчання й розвитку;
2. інформаційно-конструктивна й пізнавально-гносеологічна – тісно пов'язані між собою через те, що вони характеризують найважливішу сторону психологічної діяльності вчителя – можливість пізнавати дитину, отримувати й використовувати інформацію про неї, оцінювати результативність виховних впливів, здійснювати аналіз, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти гносеологічні корені явищ і забезпечувати адекватність, успішність і безпечність соціально-психологічної взаємодії. На основі правдивої інформації вчитель моделює індивідуальні програми безпечного особистісного розвитку, створює сприятливий психологічний клімат, конструює цілісний педагогічний процес;
3. креативно-прогностичну, яка відображає внутрішню сутність психологічної культури, природу самої психологічної діяльності, носить пошуковий, творчий характер і дозволяє не тільки вивчати й констатувати факти, але й здійснювати правильний психологічний прогноз розвитку, саморозвитку й спілкування;

4. супроводу й безпеки, продиктованої гуманістичним характером педагогічної діяльності, якій притаманні дієве піклування про дітей, розуміння їх проблем, сприйняття дитини як унікальної істоти, яка має величезну цінність, співучасть у її саморозвитку, співробітництво з дорослими (батьки, шкільний психолог, колеги). Ця функція передбачає психологічне й педагогічне забезпечення особистісного розвитку дитини на основі правдивих відомостей про її особливості.

До складових психологічної культури вчителя відносяться: психологічні знання уміння й навички; професійні здібності; психологічні якості; психологічну компетентність.

Психологічна культура становить сукупність знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології та їх використання в практичній діяльності, здатність бачити за поведінкою дитини її душевний стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру, орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, вибирати відповідні способи спілкування з учнем, класним колективом, грамотно впливати на психіку школяра, сприяючи його гармонійному розвитку, а також уміння аналізувати свою поведінку, виявляти ті чи інші недоліки в своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних, необхідних для вчителя якостей.

Умови, які сприяють успішному протіканню процесу формування психологічної культури вчителя (за О.В. Єр'омкіною):

1. Формування психологічної культури в системі безперервної професійної підготовки вчителя (довузівської, вузівської й післявузівської).

2. Створення оптимальних психологічних умов (у школі, педвузі, в системі післявузівської освіти) для реалізації особистісної потреби в самопізнанні й пізнанні інших людей, саморозвитку, самовихованні як передумови успішного формування психологічної спрямованості особистості, а на її основі – психологічної культури вчителя.

3. Створення в процесі вузівського навчання спеціальних умов, які передбачали б доповнення й структурування змісту психолого-педагогічних дисциплін, їх інтеграцію; розробку й реалізацію спеціальних педагогічних, психологічних і психотерапевтичних методик і технологій навчання.

4. Включення науково-теоретичної й практичної психологічної підготовки в зміст психолого-педагогічних предметів і навчально-виробничу практику, в структуру самостійної роботи з психолого-педагогічних дисциплін, в процедуру виконання випускних кваліфікаційних, курсових та інших науково-дослідницьких робіт студентів і в соціокультурний життєдіяльний простір майбутнього педагога.

5. Побудова й реалізація індивідуальних програм формування психологічної культури на основі прийняття цінності себе й інших, що передбачає включення її в особистісний контекст і в професійний образ майбутніх учителів.

6. Створення комплексу діагностичних методик, якими повинен користуватися вчитель у педагогічних цілях; цей комплекс розглядається як фонд учителя-психолога, як гнучка орієнтовна основа для подальшої самостійної роботи; він слугує фундаментом формування психологічної компетентності й психологічної культури вчителя.

7. Формування психологічної й практичної готовності вчителя до співробітництва зі шкільним психологом на основі ціннісних орієнтацій, поглядів, соціально-педагогічних позицій, теоретичної підготовленості до психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини.

О.І. Федорчук
науковий співробітник
лабораторії психології дошкільника
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: mumzik_f@ukr.net

РОЛЬ СІМ'Ї В ПРИВЛАСНЕННІ ДИТИНОЮ БАЗОВИХ ЦІННОСТЕЙ СПІВЖИТТЯ

Дошкільний вік є саме тим періодом, коли природньо закладаються духовні основи особистості. Можливість та умови, що сприяють отриманню безцінного досвіду людини як свідомого учасника соціального буття дитина отримує лише в сімейному товаристві. Саме внутрісімейна атмосфера і стиль взаємин мають спонукати дитину наслідувати у люблячих її дорослих акти добра по відношенню один до одного, заперечення проявів роздратування чи агресії, готовність допомогти, здатність поспівчувати в скруті, порадіти успіху.

Одним з основних завдань фахового психолого-педагогічного супроводу батьківсько-дитячих стосунків є детальне роз'яснення сучасним молодим сім'ям розуміння того, що моделі людської поведінки дитина пізнає в сім'ї: через відношення до себе; стосунки між дорослими в родині; реакції дорослих на позитивні і негативні дитячі поведінкові прояви. Якщо між батьками і дитиною не закріплюється тісний емоційно позитивний зв'язок, малюк сприймає оточуючий світ насторожено. Саме обмаль уваги і турботи з боку дорослих до щоденних потреб дитини і стають причиною ніби непомітних затримок психічного розвитку, що згодом виростають в неготовність до шкільного учіння (недовіра до оточуючих, відсутність мотивації до продуктивної діяльності і навіть відчуття власної нікчемності). Для дитини є значимими реагування близьких дорослих на плач дитини з різних причин; відчуженість в щоденному перебуванні в одному просторі; бідність емоційних контактів; часті дріб'язкові покарання за різні прояви дитячих фантазій; не завжди адекватні можливостям вимоги дорослих тощо. Всі ці на перший погляд дріб'язкові фактори взаємопов'язані і впливають комплексно на формування переважаючих негативних дитячих очікувань і стають провідними чинниками агресивних проявів у поведінці дітей дошкільного віку.

Діти не народжуються з усвідомленням, що правильно, а що – ні, лише в процесі спілкування з люблячими дорослими вони вчаться розпізнавати позитивні і негативні дії, потребуючи тісного, емоційно насиченого батьківською любов'ю спілкування з дорослими впродовж всього дошкільного віку. Ця потреба ніяк не заміщується зростаючою самостійністю дитини або тим,

що дитина починає відвідувати дошкільний заклад. Ці зміни навпаки вимагають від батьків розширених форм та змістового наповнення спілкування.

Самою доступною та найдієвішою школою моральності для дитини дошкільного віку є спільна сімейна гра. Зауважимо, що саме в іграх діти здебільшого прагнуть відтворювати дії і поведінку дорослих, які в ролі партнерів по грі мають прекрасну можливість опосередковано впливати на становлення моральних, естетичних і пізнавальних установок дитини, саморегуляції поведінки, адекватної самооцінки. Включаючись у партнерські стосунки з дитиною, дорослі мають можливість завуальовано корегувати розгортання сюжету, характер рольових дій. В процесі обігравання сюжетів і через ігрові дії партнерів відшліфовується культура бажань і потреб, прагнень в досягненні бажаного, смислозначення правил взаємодії.

Спільна гра дорослого і дитини з визначеними правилами дій учасників, які вмотивовані спільним бажанням грати в цю гру, є природною соціальною ситуацією взаємодії, де реально діють загальні норми соціальної моралі, соціальні уявлення щодо поведінки людей, яка є і бажаною і обов'язковою. Водночас включається і так звана особистісна моральність, як індивідуалізоване втілення в поведінку дитини цінностей соціальної поведінки. І саме емоційна вмотивованість дитини на спільну гру спонукає до згармонізованості цих двох «типів» моральної поведінки (дорослого і дитини).

Варто додати, що такі сімейні ігри дають можливість зрозуміти і виробляти здатність зважати на особливості індивідуальних характерних ознак учасників взаємодії: коли грають молодші братик чи сестричка, старенька бабуся, дідусь, який має проблеми зору чи слуху тощо. Дорослі мають нагоду продемонструвати, як має узгоджуватись повага до партнера і дотримання правил гри; як співрадіти переможцю і підтримати потерпілого поразку. Важливим тут є для дорослих уважно відстежити помилкові дії дитини, зрозуміти причину її хибних кроків і обов'язково в спокійній формі індивідуально з дитиною проробити «роботу над помилками». Це має орієнтувати дитину на самовдосконалення, зміцнення самооцінки і самоствавлення.

Досвід діалогу рівних суб'єктів: дитини та дорослого, є неоціненною школою для дошкільнят, можливо, навіть важливішою, аніж сама гра. І якщо в родинному колі такі спільні ігрові моменти стануть хорошою традицією, батьки серйозно поставляться до підбору самих ігор, вони і створять для дітей найкращу розвивальну ситуацію, в якій дитина в природних умовах буде мимовільно привласнювати базові ціннісні орієнтації співжиття: добро, чесність, співчуття, емпатію, толерантність.

Список використаних джерел

1. Прийняття дитиною цінностей: посібник / Т.О. Піроженко, І.І. Карабаєва, С.О. Ладивір, Л.І. Соловйова [та ін.] /за ред. Т.О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. 240 с.
2. Ладивір С.О. Виховання гуманних почуттів у дітей. Дитина замовляє розвиток / за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 168 с.
3. Реалії вибору дитиною соціально значущих цінностей: посібник / за ред. Т.О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 64 с.

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

САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОСТМОДЕРНУ

Що таке «постмодерн»? Це концепція, якою філософи намагаються описати сучасний стан європейського суспільства. Це форма відповіді на ідею «масовості» попередньої епохи, епохи масового виробництва, масового споживання і масової культури. В епоху постмодерна відбувається відмова від панування тотальності і одноманітності, від пріоритету економічного принципу корисності, зменшення ролі масових соціальних рухів, виникають нові цінності, мотиви і стимули, орієнтовані на культуру, а не на матеріальне виробництво [2]. Суспільство стає все більш децентралізованим, де на порядок денний виходить індивідуалізм окремої людини. Суспільство ніби говорить кожній окремі особистості: не існує загальноприйнятої «правди», не існує «об'єктивної» думки, не існує загальної цілі для всього суспільства. Кожна людина має само собі поставити життєву мету, виходячи із власних цінностей і мотивів.

А що таке «самодетермінація»? Теорія самодетермінації - сучасний підхід до вивчення людської мотивації, особистості і психологічного благополуччя. Згідно з цією теорією, для підтримки власної внутрішньої мотивації, людина спирається на потребу у самодетермінації, тобто на сприйнятті власних дій як таких, що обрані й здійснені власноруч. Коли людина вважає себе ініціатором всього того, що вона робить, і свої дії сприймає як вжиті з власної волі, то це підвищує рівень внутрішньої мотивації по відношенню до здійснюваного виду діяльності [1]. Тобто саме це є відправною точкою того, що людина починає сама собі ставити цілі, і сама їх досягати.

Нібито все добре: суспільство висуває виклики, людина намагається розв'язати них. Але дослідження А.В. Шамне [3] показало, що більшість підлітків орієнтовані сьогодні на критерії, які традиційно розглядалися як індивідуалістичні: пошук шляхів самореалізації, самостійність поглядів, активний пошук шляхів творчого самовираження, ініціативність. Зворотнім боком є нівелювання сфери морально-етичних відносин, нігілізм, цинізм, безпідставна самовпевненість, пасивність, орієнтація на цінності індивідуалізму.

Тобто кожна людина все більше і більше починає сприймати себе як окрему одиницю, не залежну, не пов'язану із суспільством, до якого в неї немає справи і жодних зобов'язань. Виникає закономірне питання: якщо суспільство не

об'єднує своїх членів, то чи існує таке суспільство взагалі? Якщо кожна людина пройде шлях індивідуалізму до кінця, втіливши кожна свою власну індивідуальну мрію до кінця, чи не вимре людство загалі (демографічні тенденції в Європі дуже тривожні)? Сподіватимуся, що ні. Але однозначно, європейці як культурна спільнота (християнський супер-етнос за Л. Гумільовим) перебуває у кризовому стані. Проте криза – це не лише хаос, або відчуття кінця. Це також нові можливості, коли старе вже не заважає шукати нові шляхи, можливості, ідеї та ідеали. І саме тут самодетермінована людина може стати рушієм нового розвитку. Адже, особистість, яка має сформульовану мету життя, відчуває сили й можливості для її реалізації, має внутрішні, перш за все психологічні, резерви для цього, може діяти незалежно, ініціативно – саме така особистість стане центром тяжіння для створення нового суспільства на нових засадах, які з'являться у процесі переборення кризи. Чи станеться так? Майбутня історія покаже.

Список використаних джерел

1. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. *Психологические исследования*. Ч. 1. Проблемы развития теории. 2010. № 4(12).
2. Постмодерн. Матеріал з Вікіпедії - вільної енциклопедії <https://ru.wikipedia.org/wiki/Постмодерн>
3. Шамне А.В. Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями). *Психологические исследования*. 2014.Т. 7. № 35. С. 9-15.

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

ДИНАМІКА І СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ САМООЦІНКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Для вивчення професійної самооцінки майбутніх лікарів було використано перелік із 23 професійних якостей, отриманих шляхом опитування професійних лікарів із стажем роботи понад 15 років. Студентам пропонувалося за 10-бальною шкалою оцінити ступінь вираженості у них кожної з якостей.

Встановлено середні значення самооцінки студентів: на першому курсі – 7,13; на третьому курсі – 6,41; на 5-6 курсах – 7,35. Можна припустити, що висока самооцінка студентів-першокурсників зумовлена їх психологічною готовністю до майбутньої професії і викликаним цією готовністю прогностичним оптимізмом стосовно власних здібностей. Природно, що по мірі накопичення професійного досвіду самооцінка стає реалістичнішою, а у випадку фрустраційного досвіду – прогностично заниженою, що й проявилось у студентів 3 курсу. У 5-6 курсників під впливом навчального процесу самооцінка зростає, стає реалістично критичнішою; високі показники їх самооцінки можуть свідчити про впевненість у власних професійних здібностях і готовність до включення у практичну діяльність лікаря.

Встановлено, що по мірі оволодіння професією змінюється структура професійної самооцінки. В результаті факторного аналізу отриманих даних виявлено, що уявлення студентів 1 курсу про професійні здібності може бути представлена двома факторами, які включають конструкти: F1 (42,18% дисперсії): «аналітичні здібності» ($r_{xy}=0,92$), «майстерність рук при виконанні лікарських процедур» ($r_{xy}=0,87$), «швидкість реакцій» ($r_{xy}=0,74$), «новаторство» ($r_{xy}=0,75$); F2 (15,47% дисперсії): «доброзичливість, привітність» ($r_{xy}=0,95$), «тактовність» ($r_{xy}=0,82$), «здатність морально підтримувати» ($r_{xy}=0,88$). Групову картину професійних здібностей студентів 3 курсу також можна представити двома факторами, структура яких є такою: F1 (40,53% дисперсії): «майстерність рук при виконанні лікарських процедур» ($r_{xy}=0,71$), «стресостійкість» ($r_{xy}=0,89$), «комунікативні здібності» ($r_{xy}=0,81$), «акуратність» ($r_{xy}=0,75$); F2 (13,28% дисперсії): «тактовність» ($r_{xy}=0,70$), «оптимізм» ($r_{xy}=0,83$), «здатність морально підтримувати» ($r_{xy}=0,89$). Структура уявлень студентів випускних курсів про професійні здібності представлена двома факторами, які включають конструкти: F1 (38,17% дисперсії): «майстерність рук при виконанні лікарських процедур» ($r_{xy}=0,86$), «швидкість реакцій» ($r_{xy}=0,93$); F2 (13,50% дисперсії): «відповідальність» ($r_{xy}=0,83$), «акуратність» ($r_{xy}=0,86$).

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*

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ НА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Проблема стійкості людини в умовах життєвих труднощів та особистісних цінностей завжди була актуальною. Так, у психології становлять інтерес напрямки, які розглядають людські ресурси, що співвідносяться з новими викликами часу. Щоб пристосуватися й адаптуватися до складних або негативних умов, успішно реалізовувати себе, людині необхідно виробляти навички вирішення проблем, які дозволили б ефективно самореалізуватися, рости над собою, адаптуватися до сучасних умов життя, зберігати ефективність у діяльності, приймати правильні рішення і т.д.

Слід зазначити, що проблема поведінки людини в складних життєвих ситуаціях останнім часом дуже актуальна, що пояснюється інформаційною насиченістю і прискоренням ритму життя сучасної людини. Все це обумовлює необхідність вивчення впливу особистісних цінностей на життєстійкість, яка була вперше вивчена американським психологом С. Мадді [2; 4].

В успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям у житті ключову роль відіграє життєстійкість особистості. Так, життєстійкість характеризує ступінь сформованості здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішності в діяльності.

Передбачається, що життєстійкість виступає в якості захисного фактору в стресових ситуаціях переважно за допомогою когнітивної оцінки і поведінки. А саме, люди з високою життєстійкістю мають активну життєву позицію і усвідомлюють, що можуть успішно впоратися з будь-якими завданнями, розглядати їх як змістовні та корисні, а це, у свою чергу, призводить до менш стресового досвіду.

Слід підкреслити, що особистісні цінності, індивідуальні особливості, специфіка ситуацій взаємодії людини зі світом сприяють або не сприяють розвитку і прояву життєстійкості, як інтегральної властивості особистості людини. Сьогодні йде зниження ролі категорій моралі та моральності і одночасно перебільшується значення раціонального початку, яке зводиться до матеріальних чинників у вигляді особистого інтересу. Все це не може не

відбиватися на стані кожної людини в суспільстві, на її здібностях розвивати власні особистісні ресурси. Проблема криз в житті сучасної людини тісно пов'язана з соціальними змінами [3].

На наш погляд, поведінка людини визначається її цінностями, а ефективність людини - здатністю відповідати на виклики навколишнього середовища, яке інтенсивно змінюється та розвивається. Звідси слідує, що вивчення особистісних цінностей особистості, які допомагають долати труднощі на життєвому шляху потребують більш глибокого вивчення.

У зв'язку з цим, особливий інтерес представляє дослідження зв'язків життєстійкості як особистісної диспозиції і її компонентів (залученості, контролю, прийняття ризику) з особистісними цінностями як одними з провідних регуляторів поведінки. Так, життєстійкість підпорядковується сенсу життя особистості, спирається на емоційно-вольову сферу, підтримує максимальне розкриття суб'єктом свого життєвого ресурсу [1].

Слід підкреслити, що життєстійкі люди характеризуються як з оптимістичним світоглядом, позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя, вираженою мотивацією до досягнення. Люди, що намагаються уникнути важких ситуацій, часто бувають песимістами, схильними сприймати світ як джерело небезпек, мають невисоку самооцінку, часто вдаються до механізмів психологічного захисту [1].

Таким чином, ми вважаємо, що життєстійкість слід вважати загальною диспозицією, базовим ядром особистості, що надає їй стійкість, самоефективність у різних сферах, захищає від стресу, дозволяє перетворити зміни в можливість, забезпечити успішну соціалізацію в соціокультурному просторі сучасного суспільства.

Список використаних джерел:

1. Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т. Жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства. *Известия Томского политехнического университета*. 2013. Т. 322. № 6. URL: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/Bulletin_TPU/2013/v322/i6/23.pdf (дата звернення: 12.04.2019).
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Москва: Смысл, 2006. 63 с.
3. Фомина А.Н. Проявление жизнестойкости личности в условиях социальной стратификации общества. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7259> (дата звернення: 12.04.2019).
4. Khoshaba D., Maddi S. Early Antecedents of Hardiness. *Consulting Psychology Journal*. 1999. Vol. 51. N 2. P. 106-117.

Л.О. Шатирко
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

РЕФЛЕКСІЯ, ЯК СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИЙ МЕХАНІЗМ ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Сучасна освіта переживає немало труднощів, більшість з яких обумовлена психологічною некомпетентністю учасників навчально-виховного процесу. Сучасні педагогічні підходи часто виявляються неефективними для вирішення завдань навчання та виховання дітей та підлітків. Адже у наш бурхливий час змін педагогічний простір є надзвичайно складним та заплутаним. А вимоги до рівня компетентності вчителя весь час зростають, що обумовлено новими соціальними запитами щодо освіченості та вихованості учнів, а також реалізацією компетентнісного підходу в освітянському просторі.

Далеко не завжди загальнотеоретичні знання з психології, одержані під час отримання педагогічної освіти, вдається застосовувати вчителю при вирішенні повсякденних ситуацій педагогічної взаємодії.

Психологічна культура є складним і багатограним поняттям. На сьогодні існує певна кількість досліджень, де розглядаються різні аспекти, рівні та складові психологічної культури. Питаннями вивчення даного явища займалися такі дослідники, як О.І. Моткова, Л.С. Колмогорова, Л.Б. Куликов, В.В. Семикін. На думку більшості дослідників, *психологічна культура педагога* включає сукупність знань із психології, уміння використовувати ці знання в роботі з учнями, педагогами, батьками, це система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ, а також уміння орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, вибирати відповідні способи взаємодії з конкретною дитиною, учнівським, педагогічним, батьківським колективом.

У *структурі психологічної культури* В.В. Семикін виділяє такі компоненти:

- когнітивний (система наукових психологічних знань);
- рефлексивно-перцептивний (спостережливість, увага до людей тощо);
- афективний (емпатія, співпереживання);
- вольовий (самоконтроль, витримка);
- комунікативний (мовленнева культура);
- регулятивний (адаптивність, уміння довільної саморегуляції своєї поведінки й діяльності);
- підсистема досвіду соціальної взаємодії (уміння й навички соціальної взаємодії, соціальна активність);

- ціннісно-змістовий (соціальні норми, цінності).

Висока психологічна культура дає вчителеві можливість компетентного вибору ефективних форм, методів, засобів навчання й виховання, що є запорукою успішного здійснення педагогічного процесу, творчого співробітництва вчителя з учнями, ставлення до дитини як особистості з усіма притаманними їй властивостями та якостями.

Становлення психологічної культури педагога – складний і довготривалий процес, який потребує великих зусиль з боку самого педагога, так як психологічна культура є не одиничним утворенням, а комплексною структурою, яка пронизує всі рівні та сторони особистості, зачіпає всі сфери життя і є необхідною передумовою для ефективного й досконалого виконання професійних обов'язків.

Таким чином, виходячи з усього вищесказаного, бачимо, наскільки важливою є проблема підвищення психологічної компетентності педагогів у сучасному освітньому середовищі. І не останню роль у вирішенні даної проблеми відіграє психолог навчального закладу.

Найповніше робота з даного питання реалізується в таких напрямках, як *просвітницько-профілактична та консультаційна робота психолога.*

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

ВИВЧЕННЯ САМОСТАВЛЕННЯ І ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ

У психологічних дослідженнях самоствавлення розглядається як структурно складна динамічна емоційно-оцінна система, яка має свої компоненти та рівні, механізми формування й захисту, що складається у процесі життєдіяльності особистості, включаючись і впливаючи на її потенціал самореалізації. У самоствавленні відображається не тільки пройдений шлях самотворення, а й плани, проекти самоздійснення, «розв'язання завдань на Я потенційне», що «породжують можливість своєї внутрішньої трансформації» [3, с. 105], воно дає змогу планувати можливі варіанти майбутніх особистісних змін і визначати для себе значущі ціннісно-сміслові життєві орієнтири. Власне позитивне самоствавлення особистості поряд із її системою ціннісних орієнтацій, автономією, самоефективністю та перспективою майбутнього виступає показником самодетермінованої особистості, показує, «наскільки людина є суб'єктом, автором власного життя, наскільки вона сама детермінує власну життєдіяльність» [5, с. 8]. Становленню самодетермінації сприяє усвідомлення особистістю власних ціннісно-сміслових орієнтацій, своїх можливостей і внутрішніх ресурсів, прагнення бути не лише ініціатором своєї діяльності й поведінки, але й самостійно контролювати життєдіяльність.

У цьому контексті дослідниками наголошується на значущості для становлення людини як суб'єкта цілей, планів, програм і ціннісних орієнтацій особистості, що складають ядро її життєвої перспективи [1; 2; 6]. Б.С. Братусь вважає функцією ціннісних орієнтацій як усвідомлених сенсів життя створення перспективи розвитку особистості, «ескізу майбутнього» [1]. На думку І.А. Гуляс, «осмислений підхід до формування системи ціннісних орієнтацій, висунення адекватних життєвих цілей, способів їх досягнення, складання проектів, планів, програм на майбутнє є надійною основою для реалізації спланованого» [2, с. 321]. Метою емпіричного дослідження був аналіз взаємозв'язків показників самоствавлення і цілей, цінностей, смислів, усвідомленості свого життєвого шляху у студентів.

Аналіз кореляційних зв'язків показників самоствавлення за тестом-опитувальником самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва [7] та цілей,

цінностей, смислів, усвідомленості свого життєвого шляху, що вивчалися за допомогою «Теста смисложиттєвих орієнтацій» Дж. Крамбо та Л. Махоліка в адаптації Д.О. Леонтьєва [4] дає підстави стверджувати, що показники самоствавлення позитивно корелюють практично тільки з першими трьома показниками СЖО: цілями в житті (майбутнє), насиченістю життя (теперішнє) і задоволеністю самореалізацією (минуле). Тобто, емоційно позитивно оцінюючи себе у цілому, студенти сприймають своє життя як цікаве, емоційно насичене і наповнене змістом, що є, на їх думку, результатом успішності пройденого відрізка життя й має «світлу» перспективу, цільову спрямованість у майбутнє. При цьому слід відмітити практично відсутність значущих кореляційних зв'язків показників самоствавлення з факторами локусу контролю (тільки Локус контролю – Я корелює з інтегральним самоствавленням $0,298^*$ ($p \leq 0,05$) і самоприйняттям $0,284^*$ ($p \leq 0,05$)). Із показниками смисложиттєвих орієнтацій зовсім не корелює самозвинувачення, самопослідовність і самокерівництво незначною мірою корелює тільки з цілями в житті $0,310^*$ ($p \leq 0,05$), а саморозуміння – із цілями в житті $0,295^*$ ($p \leq 0,05$) і результативністю життя $0,284^*$ ($p \leq 0,05$). Як наслідок, показник загальної осмисленості життя має значущі кореляційні зв'язки тільки з інтегральним самоствавленням $0,367^{**}$ ($p \leq 0,01$), самовпевненістю $0,358^{**}$ ($p \leq 0,01$) і менш виражені – з самоповагою $0,328^*$ ($p \leq 0,05$), самоприйняттям $0,320^*$ ($p \leq 0,05$), аутосимпатією $0,301^*$ ($p \leq 0,05$). Такі дані дають підстави стверджувати, що самоствавлення студентів пов'язане насамперед із часовим аспектом смисложиттєвих орієнтацій, при цьому їх впевненість здатності до самоуправління та самоконтролю є менш вираженою.

Отже, виходячи з уявлень про те, що самоствавлення у взаємозв'язку з життєвими цілями, смислами, ціннісними орієнтаціями, планами є «специфічним механізмом випереджальної регуляції життєдіяльності» [6, с. 152], проведений аналіз кореляційних зв'язків показників самоствавлення й показників смисложиттєвих орієнтацій як компонентів у структурі самодетермінації студентської молоді показує, що система цілей, цінностей, смислів, усвідомленості свого життєвого шляху, здатності до свідомого контролю власних перспектив і досягнень мають характеристики потенційності у цієї категорії досліджуваних.

Список використаних джерел

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. Москва: Мысль, 1998. 301 с.
2. Гуляс І.А. Життєва перспектива особистості як предмет теоретико-психологічного аналізу. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 12. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. С. 315-324.

3. Гуцол С.Ю. Особистісний проект як сюжет можливої історії. *Особистість у сучасному світі*: матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю. Київ: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2015. Ч. 2. С. 103-106.
4. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО): 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.
5. Максименко С.Д., Сердюк Л.З. Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 9. Київ: Талком, 2016. С. 6-13.
6. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід: монографія. Київ: Університет «Україна», 2012. 323 с.
7. Столин В.В., Пантеев С.Р. Опросник самоотношения. *Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы*. Москва: Изд-во МГУ, 1988. С. 123-130.