

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



РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ЦІННІСНИЙ ВИМІР

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ X НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

23 квітня 2020 року

Київ - 2020

УДК 159.943

Розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі: ціннісний вимір: тези доповідей X наук.-практ. семінару., 23 квіт. 2020 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. 92 с.

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

Тексти тез представлені в авторській редакції.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 6 від 30.04.2020 р.)

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

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

Зміст

Музика О.Л. Здібності як особистісні цінності і як чинники розвитку самоефективності обдарованої особистості.....	6-8
Атаманчук Н.М. Розвиток творчості в дітей: психологічний ресурс арт-технік.....	9
Бучма В.В. Педагогічна майстерність вчителя у взаємодії з обдарованими учнями підліткового віку.....	10-11
Завадська Т.В., Войтович М.В. Емоційне вигорання вихователів дитячих навчальних закладів у контексті їх професійного самоздійснення.....	12-13
Гавриловська К.П. Модель BASIC Ph у роботі психолога.....	14-15
Гнатюк О.В. Розвиток мотивації до навчання обдарованих учнів в освітньому просторі...	16-17
Горбенко Ю.Л. Роль обдарованої особистості в умовах рефлексивного управління інформаційним суспільством.....	18-19
Гуменюк Г.В. Креативність як чинник професійної продуктивності вченого.....	20-21
Гурлєва Т.С. Споглядання як ліки від нудьги: допомога дітям під час карантину.....	22-23
Гурова О.В. Психологічна резилентність. Батьківська допомога дітям під час карантину..	24-25
Дзюбка Л.В. , Шатирко Л.О. Деструктивна взаємодія в освітньому просторі та її вплив на психічний розвиток обдарованих учнів.....	26-27
Дригус М.Т. До проблеми розвитку обдарованої особистості у парадигмі особистісної ефективності: концептуальні ідеї Г.С. Костюка.....	28-29
Завязун Т.В. Комунікативний компонент як складова професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти.....	30-31
Загурська І.С. , Добровольська А.В. Референтність батьків як основа розвитку здібностей підлітків.....	32-33
Загурська Е.В. Д. М. Овсянико-Куликовський та О. О. Потєбня: до питання наукової спадкоємності.....	34-35
Каплуненко Я.Ю. Нейропсихологічні передумови креативності.....	36-38

Карабасва І.І.	
Особливості міжособистісного спілкування педагога з дітьми в процесі активізації їх пізнавального інтересу.....	39
Коваленко Ю.В.	
Духовно-ціннісний компонент педагогічної взаємодії як підґрунтя саморегуляції розвитку здібностей обдарованої особистості.....	40-41
Корольов Д.К.	
Розробка шкали відповідей опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів.....	42-43
Кривцова Н.В.	
«МАПА» як методологічний і методичний інструментарій самогармонізації створювальних сил створювального знання освіченої людини.....	44-46
Кружева Т.В.	
Професія, як здоров'я зберігаюче середовище.....	47
Купрєєва О.І.	
Ціннісні аспекти самореалізації студентів.....	48-49
Курбатова А.О.	
Психологічні особливості професійної орієнтації старшокласників з інвалідністю.....	50-51
Музика О.Л., Музика О.О.	
Індивідуальна інтерпретація результатів тесту «Профіль професійної самоєфективності студентів».....	52-55
Музика О.Л., Чекрижова М.М.	
Конструювання індивідуальних інтерпретацій результатів тестування за методикою «Психологічне благополуччя» (К. Ріфф) на Е-платформі «Обдарованість тест online».....	56-58
Нечаєва О.С.	
Вплив стилю дитячо-батьківських стосунків на формування ціннісної сфери молодшого школяра з ознаками інтелектуальної обдарованості.....	59-60
Никончук Н.О.	
Освітнє середовище та розвиток здібностей молодших школярів в умовах традиційної системи навчання.....	61-62
Панасенко Н.М., Войтович М.В.	
Професійна життєстійкість представників соціономічних професій.....	63-64
Пенькова О.І.	
Психологічне благополуччя як умова становлення особистості.....	65-66
Поклад І.М.	
Дослідження психологічних проблем формування вмінь у процесі розвитку особистості.....	67-68
Рудюк О.В.	
Взаємозалежність цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі з характеристиками їх функціональних его-станів.....	69-70
Савченко Т.Л.	
Визначення специфіки професійної життєстійкості викладачів.....	71-72

Сердюк Л.З.	
Емпіричні кореляти мотивації самореалізації особистості.....	73-74
Сніжна М.А.	
Порівняльний аналіз особистісних цінностей підлітків з образотворчими здібностями та підлітків контрольної групи за методикою Ш. Шварца.....	75-77
Соловей Я.Г.	
Особистісні цінності музично обдарованої особистості.....	78-79
Соловйова Л.І.	
Цінність гри для сучасних дошкільників.....	80-81
Сторож О.В.	
Творча соціалізація особистості.....	82-83
Терещенко Л.А.	
Формування духовності дитини дошкільного віку.....	84-85
Терещук А.Д.	
Психоемоційний стан особистості в умовах карантину.....	86-87
Черкаський А.В.	
Психологічні чинники формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.....	88
Чиханцова О.А.	
Самоізоляція та якість життя особистості.....	89-90
Яворська-Ветрова І.В.	
Ціннісне самоствавлення у системі ставлень особистості.....	91-92

ЗДІБНОСТІ ЯК ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ І ЯК ЧИННИКИ РОЗВИТКУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Самоефективність – це властивість особистості самостійно вибирати з-поміж інших оптимальні для себе завдання й успішно їх вирішувати, досягаючи намічених цілей. Як когнітивне утворення самоефективність поєднує у мисленнєвому процесі ряд важливих особистісних властивостей, процесів і характеристик діяльності. Це й аналіз результатів спостереження за іншими людьми та аналіз власного досвіду, критерії самоповаги й особливості самооцінки, зовнішні вимоги та особисті стандарти діяльності тощо.

Отримані співробітниками лабораторії дані про вищий рівень самоефективності у студентів із ознаками обдарованості (критерій – досягнення на міжнародних і національних конкурсах) спонукають до аналізу динаміки зв'язку здібностей та самоефективності [3]. Припущення, що вищий рівень самоефективності обдарованих осіб зумовлений тим, що здібності у структурі їхніх особистісних цінностей займають чільне місце, потребує теоретичного аналізу й емпіричної перевірки. У цьому зв'язку важливо простежити динаміку зв'язку здібностей та самоефективності в контексті аксіогенезу обдарованої особистості.

Ціннісне ставлення, у нашому розумінні, – це ставлення до об'єкта і до ефективних способів взаємодії з ним як до засобів задоволення особистих потреб. У результаті взаємодії особистості з об'єктом у процесі задоволення потреб формується **ціннісний досвід**. Накопичення у ціннісному досвіді ситуаційних ціннісних ставлень певного типу веде до їх генералізації і переростання у якісно нове утворення – **особистісну цінність** (див рис.1.).

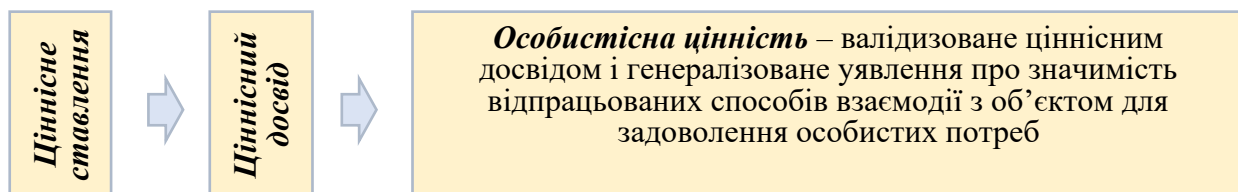


Рис.1. Виникнення особистісних цінностей в процесі аксіогенезу

Зміст особистісного аксіогенезу у сфері розвитку здібностей розгортається на континуумі «широкий діапазон здібностей – індивідуалізація, спеціалізація і професіоналізація здібностей». Розпочинається цей процес для обдарованих осіб та осіб без ознак обдарованості приблизно однаково з розвитку широкого діапазону здібностей, заданого життєвою ситуацією. Відмінності криються в типах регуляції особистісного розвитку – особистісно-ціннісному чи ситуаційно-ціннісному, які формуються пізніше.

Здібності осіб без ознак обдарованості в дитячому і в дорослому віці розвивається в основному під впливом ситуаційної детермінації. Особи без ознак обдарованості під впливом життєвої ситуації досить легко змінюють напрямок розвитку власних здібностей, а також діяльність, в якій вони переважно розвиваються. Таким чином, якщо у них і формується ціннісне ставлення до здібностей, то воно дуже прив'язане до локальної життєвої ситуації, і не генералізується. У цьому зв'язку можна відмітити, що здібності якщо й впливають на розвиток самоефективності, то дуже дискретно. Очевидно, для кожної групи здібностей існують окремі варіанти самоефективності.

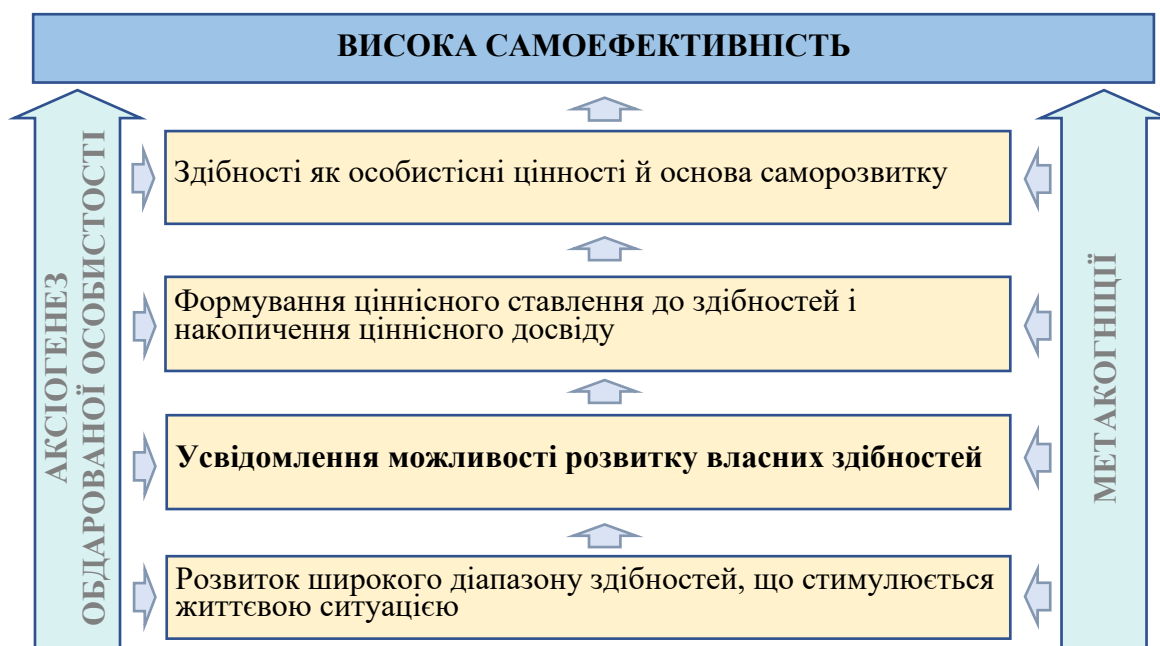


Рис. 2. Здібності як чинники розвитку самоефективності обдарованої особистості

Один із найважливіших моментів у становленні обдарованої особистості – це усвідомлення можливості розвитку власних здібностей. Воно відбувається дуже рано, здебільшого ще в дошкільному віці. В освітньому просторі особи з ознаками обдарованості обирають діяльність, у якій розвиваються здібності до високого чи навіть екстраординарного рівня [1; 2; 4].

Ключовий момент у розвитку обдарованої особистості – ціннісне самовизначення, яке здебільшого припадає на юнацький вік. Значну роль у цьому процесі відіграє формування ціннісного ставлення до особистого набору здібностей як до сталого (але такого, що розвивається) утворення, з допомогою якого можна задовольняти свої особистісні потреби у різних життєвих ситуаціях. Завдяки цьому персональному набору здібностей обдаровані особи накопичують значний досвід успішних реалізованих проєктів, виробляють й удосконалюють внутрішні стандарти, які стають основними критеріями для самооцінки й саморозвитку.

Нами було встановлено, що для обдарованих осіб характерна найвища або ж дуже висока самооцінка за власними оцінними критеріями. Їм важливо самостійно підтримувати самоповагу в оточенні, яке нерідко через невідповідність і некомпетентність неспроможне належним чином поцінувати всю складність, інноваційність, глибину і креативність їхніх досягнень.

Зрозуміло, що висока реалістична самооцінка мусить корелювати з самоефективністю.

Варто відмітити, що як особистісні цінності здібності беруть участь не лише в регуляції діяльності, а й всієї системи особистості. З огляду на це, самоефективність для обдарованої особистості – не вроджена якість і не ситуаційна характеристика, а сформована динамічна особистісна властивість.

Висока самоефективність обдарованих осіб формується завдяки метакогніціям, що накопичуються в процесі розвитку здібностей. Вони дозволяють обдарованим особам ставити перед собою високі, але досяжні цілі, робити якісний аналіз як поточної, так і перспективної життєвої ситуації, забезпечують антиципацію результатів і своєчасне коригування творчого процесу.

Список використаних джерел

1. Музика О.Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. С. 31-42.
2. Музика О.Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.ХІІ: Психологія творчості. Випуск 17.* Київ: Видавництво «Фенікс», 2013. С. 223-233.
3. Музика О.О. Аксиогенез і розвиток самоефективності студентів із ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. Випуск 16.* Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 193-204.
4. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / За ред. О.Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708203>

Н.М. Атаманчук

*доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: nina.atamanchuk@gmail.com*

РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ В ДІТЕЙ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕСУРС АРТ-ТЕХНІК

Щоб рухати вперед науку, техніку і суспільне життя є надзвичайна потреба у творчих людях. Переконані, творчого розвитку потребує дитина з дошкільного віку. Така робота вимагає від педагога неабияких креативних та інтелектуальних зусиль. Завдання дорослих виховувати дітей не тільки здоровими і сильними людьми, а й такими, які мислять творчо. Розвивати творчі здібності необхідно з ранніх років, використовуючи схильності дитини. Малюк творить постійно. Творчість захоплює, допомагає почуватися успішним. Адже творчість – це вміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до зміни варіантів. Творчість – це самопізнання, саморозвиток, засіб у якому відображаються намагання, очікування людини, її думки. Розвиткові творчої уяви дитини, сприяють казки, фантастичні твори, загалом мистецтво. З метою розвитку дитячих здібностей, творчості, креативності варто впроваджувати в закладах освіти інноваційну технологію – арт-техніки. Адже основою арт-технік є мистецтво – діяльність, що розкриває дійсність у конкретно-чуттєвих образах.

Під арт-техніками ми розуміємо поєднання прийомів, які необхідно здійснити для активізації внутрішніх ресурсів особистості та підвищення її адаптаційних здібностей за допомогою мистецтва.

Погоджуємося з думкою С. П. Яланської, що арт-техніки сприяють вираженню емоцій, почуттів, розкриттю творчого потенціалу, розвитку навичок роботи в колективі, тому арт-технології доцільно використовувати в роботі як з дітьми, так і дорослими, адже вони базуються на творчості.

Ми переконані, що арт-практики дозволяють розкрити можливості дитини, розвивати здібності до творчості, досягнути власне «Я». Використання арт-вправ дає змогу педагогу, близьким рідним забезпечити умови самостійного творчого вираження дітей, що позитивно позначається на формуванні їх емоційно-вольової сфери та пізнавальної активності. Мистецтво активізує здібності до сублімації психічної енергії у творчості, навчає дітей вчасно вивільняти негативні емоції, які виступають блокуючими факторами розвитку творчого мислення.

Отже, великий потенціал для розвитку творчості мають діти, які займаються арт-практиками. У процесі проведення арт-вправ діти навчаються вирішувати творчі завдання різного характеру, художньо самовиражатися і розвивати приховані таланти. Мистецтво сприяє розвитку в дітей здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю.

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.com*

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У ВЗАЄМОДІЇ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Аналіз наукових досліджень свідчить, що основою обдарованості особистості є закладений від народження творчий потенціал, що розвивається впродовж усього життя. Зокрема, головною умовою розкриття творчого потенціалу учнів є побудова освітнього процесу на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин вчителів з учнями. У процесі теоретичного вивчення психологічних особливостей обдарованих учнів підліткового віку можемо констатувати, що вони є більш оригінальними у поведінці та спілкуванні, легко вступають у контакт як з однолітками так і з дорослими, прагнуть до лідерства у діяльності співробітництва. Ознаками обдарованості підлітків вважається потреба в колекціонуванні та класифікації, оригінальність мислення, сформованість навичок логічного мислення, гнучкість у способах дій та соціальних ситуаціях, почуття гумору. Непоодинокими є випадки, коли обдаровані учні стикаються з такими проблемами як непорозуміння, заздрощі, а іноді і агресією з боку однолітків. Внаслідок чого в них виникають труднощі у спілкуванні. Таким чином, взаємодія вчителя з обдарованими учнями в освітньому процесі вимагає високого рівня самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Мова йде про педагогічну майстерність вчителя як необхідну умову діалогічного спілкування з цією особливою категорією учнів.

Сам термін « педагогічна майстерність » передбачає включення до нього низки дій, спрямованих на високий рівень розв'язання завдань, пов'язаних з організацією освітнього процесу. Поняття педагогічної майстерності є доволі широким за обсягом та змістом. Однак, слід зазначити, що визначення педагогічної майстерності українськими вченим І.О. Синицею має особливу актуальність при розгляді питань стосовно професійних компонентів особистості вчителя. Складовими компонентами педагогічної майстерності І.О. Синиця вважав: педагогічний такт вчителя; його світогляд (вміння вчителя виховувати в учнів почуття громадянина); досконале знання вчителем предмета навчання, виховання в учнів норм, правил, навичок, звичок, якими він володіє сам; володіння методикою навчання і виховання [2]. Важливими є питання підтримки з боку вчителів комунікативної обдарованості учнів підліткового віку. Обдаровані підлітки мають власні комунікативні особливості. Їм властива комунікативна гнучкість у спілкування і з дорослими, і однолітками, а також здатність висловлювати власну думку без побоювань зауважень з їх боку. При виконанні спільної творчої діяльності виявляють відповідальність, винятковість та талановитість, дуже вимогливі до себе. Обдаровані підлітки схильні до лідерства. Також їм властива емпатія як здатність до взаємодії з іншими людьми на основі співпереживання, співчуття та співучасті, тобто, до діалогічної взаємодії. Це означає, що ефективність діалогічної взаємодії між ними і вчителем залежить від

емпатійності самого вчителя. Наголосимо, що особливе значення емпатійності вчителя для успішності його професійної діяльності підкреслював у своїх працях представник гуманістичної психології К. Роджерс. Він розглядав емпатію не тільки як елемент психотерапевтичної взаємодії, а і педагогічної. Емпатичне розуміння обдарованого учня вчителем означає бачення внутрішнього світу та поведінки учня з його позицій нібито його очима.

Створення умов для розкриття учнем особистісного потенціалу сприятиме виявленню його обдарованості. Тому завданнями освітнього процесу, побудованого на принципі гуманізації освіти, є розвиток творчого потенціалу кожного учня, індивідуальна робота з обдарованими дітьми. Складовими педагогічної майстерності вчителя, що сприяють вирішенню цих завдань та забезпечують взаємодію з обдарованими учнями вважаємо наступні: професійна компетентність (виявлення власного ставлення до предмету, інноваційний стиль педагогічної діяльності, готовність до прийняття творчих рішень, самоосвіта); педагогічні здібності: комунікативні (здатність до діалогічного спілкування); перцептивні (здатність бачити й розуміти особистість обдарованого учня); здатність переконувати і навіювати; креативність (здатність до творчості); культура діалогічного спілкування (потреба людини у самореалізації через діалог з іншими людьми, здатність до самоконтролю у діалогічній взаємодії здатність до співпереживання та зняттям бар'єрів у міжособистісної взаємодії)[1].

Список використаних джерел:

1. Бучма В.В. Культура діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу. *Традиція і культура Філософія мистецтва*: матеріали Міжнародної наукової конференції (19 квітня 2019 р., Київ). Київ, 2019, С.1.
2. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ: Рад школа (Пед. б-ка). 1981, С. 319.

Т.В. Завадська

*старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат біологічних наук
e-mail: vazavad@gmail.com*

М.В. Войтович

*науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: m3081965@gmail.com*

ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ

Професійне самоздійснення особистості – багатоаспектний феномен, і є динамічною характеристикою її професійного й особистісного зростання. Самоздійснення розглядають як результат реалізації людиною власних потреб та можливостей, як квінтесенцію професійного розвитку упродовж життя.

Професія вихователя дитячого (дошкільного) навчального закладу (ДНЗ) належить до соціономічних професій, які останнім часом, в нових умовах розвитку українського суспільства, європейської інтеграції і глобалізації, зазнають інтенсифікації професійної діяльності. Виховання дитини належить до найскладніших видів професійної діяльності, бо саме з дитячого садка починається життя людини в суспільстві. Основи суспільних відносин, закладені вихователями, стають визначальними у подальшому житті. Вихователь ДНЗ – професія творча, динамічна та багатогранна. Вихователь займається всебічним розвитком дитини, приділяє увагу фізичному, психологічному та етичному становленню особистості дитини, готуючи дітей до школи, сприяє розвитку мови, а також навичкам письма, рахування, малювання, співу та ін.

Педагогіка та психологія дошкільника характеризуються динамічністю, постійно змінюються відповідно до потреб суспільства, що спонукає дошкільних вихователів постійно самовдосконалюватися, розвиватись, що є певними етапами професійного самоздійснення. Отже, професійна діяльність вихователів ДНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства досить насичена і часто характеризується інформаційним, комунікативним, а зрештою й емоційним перевантаженням, що часто веде до виснаження адаптивних ресурсів, що, своєю чергою, актуалізує проблему збереження фізичного та психічного здоров'я вихователів, забезпечення їхньої стійкості до професійно зумовлених захворювань і розладів, зокрема емоційного вигорання.

Нами було проведено дослідження певних показників психоемоційного стану вихователів ДНЗ, зокрема емоційного вигорання, яке пов'язане з психічною втомою і впливає на професійне зростання людини. Рівень емоційного вигорання був досліджений за методикою В.В. Бойко у модифікації Є.П. Ільїна «Діагностика рівня емоційного вигорання» [1; 3] у 78 педагогів-вихователів дитячих дошкільних закладів.

Синдром емоційного вигорання проявляється як зростаюче емоційне виснаження та супроводжується байдужістю до обов'язків, негативізмом щодо

вихованців та до тих, хто працює поруч; відчуттям власної професійної неспроможності, незадоволеністю працею.

Результати тестування вказують на те, що у більшості вихователів вибірки основні показники (симптоми) синдрому емоційного вигорання несформовані. Однак, симптом «редукція професійних обов'язків» визначений у значної більшості обстежених (15,4%+61,5%) у стані формування або вже сформований. Це свідчить про спрощення та скорочення професійних обов'язків у діяльності, які вимагають емоційних витрат, що має негативний відтінок у професійній діяльності вихователя ДНЗ. Практично у 33% досліджених вихователів виявлено наявність симптому «особистісна відстороненість» у стадії формування та сформованості, що пов'язане з повною або частковою втратою інтересу до суб'єкта професійної діяльності, сприйняття партнера по спілкуванню (у нашому випадку – дитини) як предмета, як об'єкта маніпуляції. Таку групу вихователів можна вважати професійно непридатною для подальшої професійної діяльності.

Наведені результати нашого дослідження свідчать, що серед досліджуваних педагогів-вихователів дошкільних навчальних закладів є частина фахівців з ознаками синдрому емоційного вигорання, що потребує психологічної, а іноді й психотерапевтичної допомоги [2].

Усвідомлення особистісних потенційних можливостей, перспективи професійного росту спонукають вихователів ДНЗ до постійного пошуку, творчості, тобто самореалізації у професії, що у вищому понятті і є професійним самоздійсненням. Комплекс психологічних заходів з попередження емоційного вигорання, у тому числі усвідомлення себе у професії, осмислення свого професійного шляху, усвідомлення своїх особистісних цілей і відповідальності уможливить якісне проходження шляху професійного самоздійснення.

Список використаних джерел

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. СПб.: Питер, 2004. 474 с.
2. Завадська Т.В. Психоемоційний стан вихователів дитячих дошкільних закладів. *Психологічний часопис: збірник наукових праць*. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПНУ, 2015. Вип.1. С. 25-31.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. С. 467-469.

К.П. Гавриловська
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: levkonja23@gmail.com

МОДЕЛЬ BASIC PH У РОБОТІ ПСИХОЛОГА

У житті кожної людини можуть трапитися стресогенні ситуації, які важко спрогнозувати: насильство, несправедливість, природні катаклізми, економічні та політичні кризи, пандемії, руйнування життєвих планів тощо. Ізраїльський психолог-травматерапевт Mooli Lahad тривалий час досліджував способи поведінки людей у стресогенних ситуаціях. Він встановив, що у кожної людини є своя власна унікальна комбінація ресурсів боротьби з несприятливими обставинами. Такі висновки стали основою **BASIC Ph Model**. Ця модель ґрунтується на визнанні здатності особистості протистояти катастрофам, зберігати своє психічне здоров'я у будь-яких екстремальних ситуаціях.

Модель містить шість основних параметрів, що складають ядро індивідуального стилю поведінки під час перебування у несприятливих обставинах (кожна літера в назві моделі **BASIC Ph** означає якийсь ресурс).

1. Belief (віра): філософія життя, вірування та моральні цінності.

Цей спосіб подолання кризи базується на вірі (в Бога, в людей, в диво чи в самого/саму себе, у свою місію). Це система переконань, цінностей та смислів, потреба в самореалізації та самовираженні. Вірування можуть бути не тільки релігійні, але й політичні тощо. Важливий сам факт наявності віри.

2. Affect (афект): почуття, емоції.

Афективна стратегія проявляється через емоції: плач, сміх, розмову з кимось про свої переживання. Цей спосіб подолання кризи вимагає, насамперед, виявлення різних почуттів та їх ідентифікацію. Далі слідує спроба висловити розпізнані почуття прийнятними для людини способами: словесно, письмово (в оповіданні чи в листі); без слів – в танці, малюнку, в музиці, в драмі. Можна записувати в щоденник свої почуття чи малювати їх.

3. Social (соціум): приналежність, родина, друзі.

Даному способу подолання кризи властиве прагнення до спілкування. Можна звертатися за підтримкою до сім'ї, друзів чи психологів. Можна допомагати іншим постраждалим, занурюватися у волонтерську роботу. Тобто, важлива соціальна включеність: прагнення бути серед людей, почувати себе частиною системи, організації і т.п. Отримати від інших людей підтвердження, що ти живий/жива, чимось корисний/корисна, можеш на щось впливати.

4. Imagination (уява): творчість, гра уяви, інтуїція.

Цей спосіб подолання кризи базується на творчих здібностях. Завдяки уяві можна мріяти, імпровізувати, уявляти собі майбутнє, розвивати інтуїцію, змінюватися, шукати розраду у світі гри та фантазії. Практикувати рукоділля, гончарство тощо. Фантазія допомагає відволіктися від жорстокої реальності, проявити почуття гумору; знайти креативне рішення актуальних проблем.

5. Cognition (когніція): знання, логіка, реальність, думки.

Спосіб подолання кризи через актуалізацію ментальних здібностей, вміння

логічно та критично мислити, оцінювати ситуацію, пізнавати нові ідеї, планувати, навчатися, збирати інформацію, аналізувати проблеми та раціонально вирішувати їх. Когнітивна стратегія передбачає аналітичну роботу, складання списків чи планів.

6. Physiology (фізіологія): фізична, чуттєва модальність та діяльність.

Спосіб подолання кризи через концентрацію на фізичній діяльності тіла. Цей спосіб пов'язаний зі здатністю відчувати себе завдяки органам чуття. Передбачає фізичну активність: спорт, фізична праця, медитація, прогулянки на природі, походи в гори і т.д. Також, отримання задоволення (релаксу) через їжу.

Під час процесу валідації даної концепції було виявлено, що люди в кризових ситуаціях використовують більше, ніж одну стратегію одночасно.

Стресові ситуації є викликом для кожної людини. Якщо стрес дуже сильний (особиста оцінка) або тривалий, то ресурси вичерпуються. Якщо в умовах кризи індивід використовує лише одну стратегію, вона, зрештою, стає неефективною. Психологу в роботі з такими клієнтами варто зосередитись на активації їх ресурсів. При кризовому втручанні терапевт буде використовувати стратегії, які він визнав активними на основі моделі BASIC Ph. У короткотерміновій психотерапії терапевт має зосередити увагу на менш звичних стратегіях, заохотити клієнта розширити репертуар стратегій.

Існує три способи роботи з моделлю BASIC Ph. По-перше, це клінічний психолінгвістичний аналіз розповідей клієнта. Другий спосіб – створення історії в шести частинах [1]. Третій – метрична оцінка BASIC Ph за допомогою Q-сортування тверджень за 5-бальною шкалою Лікерта [2].

Отже, потенціал для подолання стресогенних ситуацій є у всіх. Комбінація шести параметрів моделі BASIC Ph становить індивідуальний стиль боротьби з несприятливими обставинами. Потенційно кожна людина володіє кожною зі згаданих вище стратегій з раннього дитинства і протягом усього свого життя. У кожного/кожної є свої «звичні» методи подолання кризи, тому переважає, зазвичай, один з них або комбінація кількох.

Модель BASIC Ph допомагає швидко оцінити існуючі стратегії подолання кризи та поточний емоційний стан клієнта. Допомагає визначити, чи досить кризового втручання, чи необхідна короткострокова терапія.

Модель BASIC Ph дає можливість зрозуміти, що стрес можна долати різними способами. Також демонструє, що всі люди долають стрес по-різному. Саме тому немає універсальних способів додання стресу, не може бути і універсальних порад щодо поведінки в стресових ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Lahad M., Shacham M., Ayalon O. The “BASIC Ph” model of coping and resiliency: Theory, research and cross-cultural application. London, England: Jessica Kingsley. 2013.
2. Craig C.D. Psychometric testing of the multi-modal coping inventory: A new measure of general coping styles. Unpublished doctoral dissertation, University of Chapel Hill, Chapel Hill, NC. 2005.

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

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

В умовах трансформації суспільства актуальною є проблема формування та розвитку особистості, здатної проявляти й реалізовувати себе в умовах постійних змін, гнучко і самостійно використовувати набуті знання та компетентності в різноманітних життєвих ситуаціях. У «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» зазначено, що система освіти має забезпечувати підтримку обдарованих дітей і молоді, розвиток у них творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості [1]. Це зумовлює той факт, що реформування системи освіти, розбудова Нової української школи стають важелями, які спрямовані на виявлення, підтримку та розвиток обдарованості, використання потенціалу обдарованої особистості. Вирішення цього важливого завдання покладено, насамперед, на систему освіти та виховання, що потребує принципово нових підходів до навчання, виховання, організації позакласної роботи, постійного оновлення форм, методів, технологій з метою ефективнішого впливу на розвиток особистості дитини.

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

У більшості наукових розвідок під мотиваційною складовою розвитку обдарованості розуміють внутрішню мотивацію, тобто, безпосередню мотивацію до навчальної діяльності. Зовнішня мотивація передбачає виконання завдань під впливом зовнішніх факторів.

Незважаючи на розповсюджену серед науковців думку, що обдаровані учні мають лише внутрішню мотивацію до навчання, дослідники М. Ковінгтон та Ф. Дрей доводять, що значна кількість академічно обдарованих учнів мають як внутрішню, так і зовнішню мотивацію [2]. Інші дослідження вказують на однаковий рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації серед академічно обдарованих учнів.

Цікавим дослідженням є досвід розвитку мотивації до навчання обдарованих учнів, запропонований американським фахівцем у сфері освіти обдарованих Б. Геббрандом. Він, використовуючи власний педагогічний досвід, надає практичні рекомендації щодо розвитку мотивації обдарованих учнів до навчання, зокрема:

- допитливість викликає зацікавлення (вчителі мають стимулювати розвиток допитливості учнів через евристичні запитання, привертаючи їх увагу до предметів та явищ навколишньої дійсності);

- порівняння, протиставлення, протиріччя та розв'язання суперечності (вчителі мають створювати ситуації, що стимулюють використання учнями методів аналізу, синтезу, узагальнення та порівняння для розв'язання суперечливої навчальної проблеми);
- заохочення учнів до висування гіпотез (учителі повинні заохочувати учнів висувати гіпотези на будь-якому навчальному занятті при вивченні будь-якої теми);
- усвідомлення власних досягнень (позитивно впливає на мотивацію до навчання, оскільки перше досягнення спонукає до наступних. Обдарованих учнів необхідно навчити усвідомлювати власну компетентність, формуючи почуття задоволення від виконаного завдання, розв'язаної проблеми);
- упевненість вчителя в учнях (учні краще навчаються, коли відчувають, що вчитель бажає їм успіху);
- учительський запал (учитель має мотивувати учнів власним ентузіазмом);
- різноманітність методів викладання (оскільки одноманітна навчальна діяльність викликає нудьгу, то учитель повинен використовувати методи та прийоми професійної діяльності з учнями під час навчання предмету, а також застосовувати прогресивні технології);
- піклування вчителя про учнів (учні мають відчувати, що вони не байдужі учителю);
- автономія учнів (зважаючи на різний рівень здібностей учнів, а також інтересів, учитель повинен давати учням більшу свободу вибору) [3].

Зазначимо, що окреслені рекомендації щодо розвитку мотивації обдарованих учнів висувують високі вимоги до особистості вчителя і його професіоналізму. У цьому контексті слухним є зауваження, що для того, щоб діяльність з обдарованими учнями була максимально ефективною, вчителі мають пройти спеціальну підготовку [4].

Список використаних джерел

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ: Шкільний світ, 2001. 16 с.
2. Covington M.V. The developmental course of achievement motivation: a need-based approach. 2002. P. 3–56.
3. Hebebrand B. Motivating the gifted student. URL: <http://www.examiner.com/article/motivating-the-gifted-student>
4. Subotnik R.F. Rethinking giftedness and gifted education: a proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*. 2011. Vol. 12 (1). P. 3–54.

Ю.Л. Горбенко

*доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: yrab69102@gmail.com*

РОЛЬ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ РЕФЛЕКСИВНОГО УПРАВЛІННЯ ІНФОРМАЦІЙНИМ СУСПІЛЬСТВОМ

Систематизація останніх наукових досліджень, присвячених обдарованості особистості та рефлексивному управлінню, засвідчує розбіжності в тлумаченні цих феноменів.

Українські та російські підходи до використання сучасних надбань науки у сфері можливостей рефлексивного управління спрямовані, у своїй більшості, у протилежних напрямках. Велика кількість досліджень російських вчених [5; 6; 7] присвячена засобам руйнування цілісності та умисного спотворення інформаційного середовища. Українські дослідники [3; 4] намагаються розширити сферу використання феномену рефлексивного управління та надати можливість подолати дефіцит рефлексії. На нашу думку, основним інструментом, що може забезпечити протидію негативному впливу сучасних інформаційних технологій на особистість та суспільство, є створення суспільством системи, що забезпечує підвищення ролі обдарованої особистості, здатної бути суб'єктом діяльності виробляючи власні ціннісні орієнтири.

У таких умовах роль обдарованої особистості як ефективного інструменту протидії негативному впливу сучасних інформаційних технологій на особистість та суспільство суттєво підвищується. Всім суспільним інститутам необхідно звернути увагу на необхідність забезпечення переходу на систему навчання і виховання, яка передбачає виявлення та культивуацію необхідних для подальшого сталого розвитку суспільства якостей обдарованої особистості.

Крім того, необхідно враховувати, що глобальне людство в плані обміну інформацією – це вже реальність сьогодення. І вся інформація може бути подана та умисно «модерована» певними деструктивними структурами з метою використання інтернету як засобу рефлексивного управління в руйнівному її прояву. Український інтернет - це недооцінена фахівцями проблема, що може у подальшому стати загрозою національного масштабу. У нас майже відсутні комп'ютерні програми та ігри українською мовою. Українці, заходячи в інтернет, переходять на російську або, в кращому випадку, англійську мову. Сьогодні інтернет є практично у кожній сім'ї, але чи маємо ми достатньо україномовного контенту, чи знову будемо здоганяти «русский мир» [1; 2] та наступати на ті ж граблі, ввічливо розставлені «молодшим братом». Бо сьогодні інтернет – це спосіб формування світоглядних орієнтирів. Сучасні інформаційні технології, у яких людина може проявити себе тільки з одного боку, тільки як частина суб'єктності, дозволяє не ототожнювати себе з будь-яким з соціальним інститутом (вступаючи у віртуальні групи), формує умови для втрати власної ідентичності. Обдарована особистість має забезпечити підвищення ролі суб'єктності, виробляючи ціннісні підвалини для формування соціальних утворень. Що може бути противагою руйнування соціальних і групових ідентифікаційних структур на користь

глобальних соціальних мереж, пришвидшує деградацію реальних соціальних інститутів, в першу чергу сім'ї та найближчого оточення. Стирання кордонів між приватним і публічним проявляється в домінуючому індивідуалізмі, при формуванні соціальних відношень, у підміні довгострокових суспільних завдань негайними прагматичними результатами.

У таких умовах використання наукових надбань у сфері рефлексивного управління може бути як руйнівним для суспільних інститутів так і системоутворюючим для становлення сучасного цифрового світу.

Список використаних джерел:

1. Горбенко Ю.Л. Особистість у гібридній війні: психологічний вимір. *Психологія і особистість*. 2017. № 2 (12). С. 30–39.
2. Горбенко Ю.Л., Горбенко А.Ю. Інформаційно-психологічні та ментальні чинники Російсько-Українського протистояння. *Вісник Національного університету оборони України: Зб. наукових праць*. К.: НУОУ, 2015. № 1(44). С. 50–57.
3. Моляко В.А. Проблема психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 20-21 мая 2013 г., СПб, 2013*. С. 54-61.
4. Найдьонов М.І. Формування рефлексивного управління в організаціях: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Київ, 2010. 31с.
5. Раскин А.В. Рефлексивное управление в социальных. *Информационные войны*. 2015. Т. 35. № 3. С. 18–22.
6. Раскин А.В. Рефлексивное управление как технология информационного воздействия. *Информационные войны*. 2014. Т. 30. №2. С.15-17.
7. Смолян Г.Л. Рефлексивное управление – технология принятия манипулятивных решений. *Труды Института системного анализа РАН*. 2013. Т. 63. № 2. С. 54–61.

Г.В. Гуменюк
старший науковий співробітник
лабораторії психології вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: hugala74@gmail.com

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ ВЧЕНОГО

Оцінювати рівень розвитку наукового потенціалу можливо за багатьма показниками, зокрема: кількістю науково-дослідних установ та університетів; чисельністю наукових кадрів – докторів, кандидатів наук, рівнем їх зайнятості в різних сферах життя людини; співвідношенням між фундаментальними і прикладними дослідженнями; рівнем фінансування наукових досліджень тощо. Проте, одним з сутнісних критеріїв оцінювання рівня наукового потенціалу українських учених є рівень їхньої професійної, тобто наукової, продуктивності, яка характеризує ефективність професійного розвитку особистості вченого і ступінь відповідності результатів науково-дослідної діяльності професійним вимогам і соціального запиту. Насамперед, професійна продуктивність ученого оцінюється на основі масштабності, глибини і перспективності пошуків та/або генеруванні ідей для створення новітнього продукту, нових підходів до його реалізації чи адаптації до нагальних потреб і вимог суспільства.

Професійна продуктивність ученого залежить від багатьох чинників, до числа найвагоміших з них можна віднести і *креативність*. Розглядаючи креативність через призму творчих здібностей людини, її можна схарактеризувати як здатність до продукування принципово нових ідей, цінностей, виявлення нових фактів у відповідь на потреби (запити) суспільства, організації (групи) чи власні. Це робить креативність твірною основою для формування і розвитку творчого потенціалу працівника.

Зазначимо, що креативність як творча здібність може бути виражена у двох формах – потенційній (творчий потенціал) та актуальній (творчій активності) (Дж. Гілфод, Д.Б. Богоявленская, В.М. Дружинін, В.О. Моляко та ін.). Узагальнивши існуючі точки зору на сутність поняття «креативність», можна стверджувати, воно фіксує в собі сукупність тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості, розвиваючись, з'єднуючись з її провідними мотивами і виявляючись як здатність до продуктивних змін.

Креативність спирається на практичне бачення, інтелект, винахідливість і самонавчання. У цьому контексті цілком влучний вислів А. Ейнштейна: «Геній – це 99% праці і 1% таланту». Т.М. Амайстайл виокремлює три необхідних елементи креативності [2, с. 11]: 1) компетенцію, яка включає в себе знання, навички, досвід; 2) творче мислення, яке включає в себе гнучкість, винахідливість і наполегливість під час пошуку рішення, використання методів креативного мислення; 3) мотивацію: внутрішню – особисту зацікавленість у вирішенні проблеми, потяг до самореалізації і застосування та накопичення власних знань у збиток зовнішній мотивації – збагаченню, просуванню по кар'єрним сходам тощо. При цьому для креативності більш важливу роль відіграє внутрішня мотивація.

Креативність є доволі обмеженим людським ресурсом, на який існує високий попит на ринку праці, адже з його допомогою створюється якісно новий продукт. Як здатність креативність впливає на творчу продуктивність особистості незалежно від сфери прояву її активності, оскільки несе в собі потенціал створення, виступаючи при цьому потужною детермінантою для прояву творчості. Завдяки цьому вчений здатний оволодівати новими способами для моделювання, трансформації та реорганізації науково-дослідної діяльності на різних рівнях своєї продуктивності.

Креативність особистості завжди реалізовується в діяльності, але в різних її видах різною мірою; це зумовлено як відмінністю засобів реалізації, так і джерелом походження, рівнем усвідомлення та її стійкістю. Особливо яскраво вона проявляється у науковій діяльності, специфіка якої безпосередньо пов'язана з творчим пошуком нових, нетривіальних ідей та рішень. Існує добре відомий факт, що творчий процес та його результати є потужним стимулом підсилення творчої активності особистості – нове породжує потяг до нового. Тому креативність виступає одним з ключових детермінант не лише підвищення продуктивності наукової діяльності, а й власне самого професійного розвитку вченого.

Так, А.К. Маркова у своїй концепції професіоналізму тлумачить креативність як вагому складову особистісної компетентності, необхідну для становлення особистості в якості суперпрофесіоналізму [3]. Суперпрофесіоналізм (вищий рівень професіоналізму) являє собою рівень, що характеризує професійну діяльність в її розквіті («акме»), у високих та творчих досягненнях, коли суб'єкт праці перетворюється на творця-новатора, суперпрофесіонала. Головною особливістю цього рівня є «вихід людини за межі даної проблеми (задачі)», тобто творче її збагачення своїм особистим креативним внеском. У свою чергу А.О. Деркач наголошує, що формувати професіоналізм потрібно за рахунок створення резерву креативності як функціональної можливості, що послідовно та довільно включається суб'єктом при ускладненні діяльності [1].

Вважаємо, що найдієвішим способом створення такого резерву креативності є використання в науковій діяльності системи позитивної мотивації (заохочення ініціативи (матеріальне і нематеріальне), надання необхідних ресурсів, заохочення спілкування, тренінги, співробітництво та кооперація вчених за науковими інтересами), що буде проявлятися у вигляді самореалізації, підвищення потреб, активізації наукового процесу, приросту знань, умінь, розробленні нових ідей, концепцій, моделей та алгоритмів їх використання.

Наостанок зазначимо, що вирішальне значення у забезпеченні професійної продуктивності належить саме розвитку креативності вченого, яка є унікальною перетворювальною здатністю на межі особистісної та інтелектуальної сфери особистості, забезпечуючи функціонування актуальної зони творчої діяльності вченого для породження різноманітного, соціально важливого, оригінального продукту та продуктивних шляхів його застосування.

Список використаних джерел:

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала: монография. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 752 с.
2. Леонард Д., Строс С. Как заставить работать коллективный мозг компании. *Креативное мышление в бизнесе*: сборник статей. М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. 412 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма: монография. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.

Т.С. Гурлева
старший науковий співробітник
лабораторії консультативної психології та психотерапії
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: t.s.gurleva@gmail.com

СПОГЛЯДАННЯ ЯК ЛІКИ ВІД НУДЬГИ: ДОПОМОГА ДІТЯМ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ

Бути зануреним у споглядання не означає бути празним.
Споглядати – все одно що трудитися. Мислити – все одно що діяти.
Погляд, спрямований до небес, – діяння /Гюго/

Учені, письменники і поети називають нудьгу «омертвінням душі», «душевною порожнечою», «зубожінням душі», порівнюють із «диявольським станом», «застоєм», «безнадією» тощо (М. Бердяєв, О. Пушкін, Т. Титаренко, А. Чехов та ін.). Різні форми антисуспільної поведінки можуть бути викликані як самою нудьгою, так і бездумним дозвіллям, що може сприйматися як спасіння нудьгуючих – втім, все це не винищує нудьгу, а лише посилює її. Адже розваги не позбавляють від душевної пустоти, а приносять збудження, за яким настає знов таки нудьга і більш сильна потреба у збудженні, в афекті. Це те саме що алкоголь чи наркотики, які відводять втомлену, зневірену душу людини у світ хворобливих ілюзій, не виліковуючи її, а ще більше спустошуючи і омертвляючи. За зовнішньою, оманливою веселістю таїться тяжкий душевний стан – втрата смислу життя і страх у цьому зізнатися. Філософ М. Бердяєв пропонував розрізнати нудьгу від туги. Душевний біль, туга спрямована «до так званого вищого світу і супроводжується почуттям нікчемності, порожнечі, тлінності цього світу», переживається як «богозалишеність», у якій він вбачав «потенційність і можливість». Слід розрізнати нудьгу і від споглядання, закликав учений. Насправді споглядання – не пасивність духу, як може здаватися, а «момент творчого екстазу», умоглядного проникнення у суть речей, це роздуми про смисл життя, занурення у себе [1; 2, с. 45].

Споглядання є конструктивною діяльністю людини (О. Моляко). Для здійснення споглядальної, творчої, перетворюючої людської діяльності людина повинна володіти здібністю до споглядання, мати духовний потенціал (О. Кудряшова), «споглядальну зацікавленість» (Н. Латиш), «містично-споглядальну інтуїцію» (Г. Сковорода). Споглядання (contemplation) можна тлумачити, як «осягнення рефлексивних вершин» (І. Чернова), як «ширняння у безмежному просторі» (Н. Кашкадамова), воно означає «входження у сферу рефлексії і дає ключ до розуміння переходу від тимчасового до позачасового» (М. Смірнова). Але не завжди сучасні діти і молодь у якості альтернативи нудьгуванню вбачають споглядання, а також творчість, якій воно може передувати. Адже багато є тих, хто пише вірші, малює, захоплюється музикою, відвідує театри і концерти – а значить певним чином протистоїть обіймам пустоти, яка сковує душу. Коли дитина часто і подовгу нудьгує – це серйозне попередження про те, що вона не знайшла себе, не в змозі самоутвердитися і самореалізуватися, втілити свій творчий потенціал. У такого підлітка чи юнака

бракує внутрішніх сил і зовнішньої підтримки, аби не нудьгувати, а творити, радіти життю. Не «вмирати» від атакуючого безглуздя, а брати на себе відповідальність за пошук і реалізацію смислів вищого рівня, зняття якої із себе – пряма дорога до напівтваринного існування, в якому панують ниці почуття.

За даними опитування сучасних юнаків і дівчат, нудьга обумовлена «відсутністю натхнення, бажання займатися будь-якою справою». І цей стан характеризується певною безпомічністю, самотністю, байдужістю до всього, що відбувається. Якщо 15-16-річні у стані нудьги звинувачують здебільшого самих себе, то молодші діти – розраховують на підказку і допомогу друзів, батьків, щасливий випадок, що вказує на низьку здатність брати на себе відповідальність за своє життя, свій психологічний стан. Старші діти виводять себе із нудьги у кращому випадку власними силами: читають книжки, розмірковують наодинці, зустрічаються з друзями, піклуються про тварин і старших членів сім'ї, планують власне майбутнє.

«" Мне скучно... " "... " Что делать, Фауст?" » (О. Пушкин. Фауст)

О. Музика зазначає, що «на відміну від дорослих, у яких розвиток здібностей може регулюватися віддаленими цілями і сформованими цінностями, діти значною мірою залежні від параметрів діяльності і соціальних стосунків, у які нерідко вони змушені включатися, і це не завжди залежить від їх волі та вибору» [3, с.51], тому потребують психологічної підтримки. В умовах карантину у зв'язку з пандемією, важливо допомогти дітям піти від нудьги, зберегти стан натхнення, підтримати творчий інтерес. Коли творчість у будь-якому прояві стане необхідною, тоді не буде сенсу бігти від життя у спустошливу метушню, нудотне «нічогонероблення». У кожного має бути можливість для споглядання, побути у самоті, подумати про щось своє, помріяти, пофантазувати. А технічні можливості користування Інтернет, освіта і спілкування у віртуальному просторі за допомогою мобільного зв'язку, Вайбер, Фейсбук відкривають і розширюють територію творчого виявлення дітей і підлітків, пошуку його нових форм.

Здолати душевну пустоту неможливо без підйому по тернистому шляху внутрішнього дорослішання, без духовного зростання, розвитку своїх здібностей і талантів. Як свідчать наукові дослідження, «у багатьох обдарованих людей виявляється небажання осягати нудьгу і рутину» [3, с. 287]. І як писав в «Самопознання» М. Бердяєв: «Я майже ніколи не нудьгував, мені завжди не вистачало часу для справи мого життя, для втілення мого покликання. У мене не було порожнього часу».

Список використаних джерел

1. Бердяев Н.А. Я и мир объектов. Опыт философии одиночества и общения. *Философия свободного духа*. М.: Республика, 1994. 642 с.
2. Бердяев Н.А. Самопознание. М.: Мысль, 1991. 334 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.

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

ПСИХОЛОГІЧНА РЕЗИЛЕНТНІСТЬ. БАТЬКІВСЬКА ДОПОМОГА ДІТЯМ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ

Зрозуміло, що під час кризи ми не проявляємо і не нарощуємо об'єм своїх кращих якостей, а «падаємо» на рівень вже добре засвоєних навичок.

Тим не менш, під час довготривалого стресу, зумовленого карантинном та ізоляцією, дещо скорегувати своє життя і направити його в правильному напрямку під час карантину – цілком можливо. Щоб подолати всі виклики пандемії та карантину, дітям, особливо обдарованих, потрібна мудрість та підтримка дорослих.

Корисно починати безпосередньо з себе. Ось у чому полягає найперша і основна допомога батьків дітям. Пам'ятаєте, у літаку у разі критичної ситуації завжди рекомендують спочатку забезпечити киснем себе, потім дитину? Це логічно. Саме нам, дорослим, потрібно налагодити побут в нових реаліях і дбати про свій психічний стан та оптимальне функціонування.

Згадаймо, що така психологічна резилентність (стійкість). Термін «стійкість» був запозичений з фізики - це здатність твердих тіл повертати свою форму після механічного тиску. У психологічному сенсі це означає підтримання стабільного рівня психологічних та фізичних навантажень у несприятливих ситуаціях, відсутність стійких порушень та пристосування до негативних змін. Відповідно до визначення психолога Гордона Ньюфелда, життя – це процес, в якому люди стикаються з відчуттям, що нічого не може змінитися. І все безглуздо і не має сенсу. Психологічна стабільність полягає в тому, що ми проживаємо цю ситуацію і продовжуємо функціонувати оптимально.

Резилентність охоплює такі аспекти, як:

- ✓ надія: непохитна впевненість у собі, а також у тому, що у вас є всі засоби та можливості для досягнення поставлених цілей;
- ✓ оптимістичний настрій: очікування, що все в результаті вийде добре;
- ✓ фактична власна особистісна ресурсність і сила: не здавайтеся, стикаючись із труднощами, і рухайтесь до мети, незважаючи на невдачі;
- ✓ адаптивність: здатність адаптуватися до можливих змін у навколишньому середовищі.

Якщо людина не ладить з чимось, вона може спробувати шукати джерело сили не в собі, а в чомусь іншому - алкоголі, стосунках, матеріальних речах.

Здатність витримувати негаразди залежить від багатьох факторів – генів, саморегуляції, освіти, соціальних можливостей, культурних та особистих цінностей тощо. Психічна стабільність не успадковується безпосередньо, але вона біологічно зумовлена. Люди з початковою даною від народження низькою резилентністю можуть втратити контроль навіть від незначних проблем, стати агресивними, плакати, панікувати і спричинити фізичні травми. Але не все так

невиправно. Резилентність – це ще і процес. Пам'ятаєте сталі вирази? «Встати та йти далі!», «Не має значення, скільки разів ти впав, має значення, що ти піднявся».

Академік Сергій Максименко, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, в монографії «Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій» постулює, що життя (як соціальне буття людини, так і індивідуальне буття особистості) – це випробування. Позиція жертви розхитує і відбирає ресурс. А ще – дуже складно знову опанувати себе і йти далі після декількох невдалих спроб. Але це можливо. Здатність людини до особистісного росту в процесі подолання стресової або кризової ситуації, каже Сергій Максименко, базується на Особистості. Стрес-індуковане та посттравматичне зростання може виявлятися: а) у набутті більшої життєвої сили, оскільки людина може розкрити в собі невідомі до цього їй самій психічні та фізичні можливості, що дозволяють сформулювати нові життєві стратегії та розширити діапазон поведінки; б) у психологічній готовності до подолання екзистенційних перешкод, оскільки завдяки досвіду ефективного опанування кризи людина стає не просто краще підготовленою до подальших важких ситуацій, а й менше до них схильною; в) в екзистенційній переоцінці, оскільки в результаті боротьби за повернення внутрішньої гармонії людина може отримати досвід духовного перетворення, що передбачає, зокрема, більш виражене переживання наявності смислу і мети в житті й більшу задоволеність життям у цілому.

Якщо вже трохи вгамувались ваші стан паніки, почуття страху, тривоги - ми можемо просто намагатись спочатку потрошку, знову ж таки, маленькими кроками, відповідно до своїх особистих можливостей, поступово звертати свою увагу на ті чи інші моменти, які допоможуть знайти в собі, в своїй Особистості, і в її найкращих якостях та оточуючому світі психологічний ресурс, нове бачення, способи адаптації, пристосування до подій, які ми не можемо змінити.

Важливо:

- ✓ згадувати свій позитивний досвід в таких ситуаціях, якщо він є;
- ✓ намагатись утримуватись від знецінення як досвіду, так і допомоги;
- ✓ шукати, просити і приймати допомогу;
- ✓ звертатись за допомогою до психолога;
- ✓ спиратись на свій близький круг рідних та друзів і, перш за все, на себе.

Тоді і діти разом з вами будуть почувати себе набагато впевненіше і стабільніше.

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

Л.О. Шатирко
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: larysa.shatyrko@i.ua

ДЕСТРУКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Особистісно-орієнтована парадигма сучасної концепції освіти України актуалізує психологічні дослідження в царині особистісного розвитку, зокрема рівномірності психічного розвитку та самореалізації. Такий підхід значною мірою пов'язаний із принципами гуманізму, що акцентують увагу на індивідуальному розвитку. Відтак, актуальність дослідження пов'язана з потребою суспільства зберегти та розвинути творчу та інтелектуальну обдарованість дітей на всіх етапах розвитку, що є складовою важливої задачі формування творчого потенціалу суспільства. Розвиток обдарованості не може розглядатись поза взаємодією особистості із її соціальним оточенням. Характер впливу особливостей взаємодії учасників освітнього простору на прояв творчих якостей особистості може бути як позитивним, так і негативним, гальмівним. Проблема організації освітнього простору для розвитку творчої особистості є досить гострою, оскільки серед учнів мають місце явища остракізму творчо обдарованих особистостей, який поєднується із експлуатацією їх продуктивних можливостей. Отже пошук та визначення параметрів освітнього простору, значимих для процесів становлення творчих особистостей, створення умов розгортання персонального індивідуального освітнього простору, в якому обдарована особистість інтегрована як творча індивідуальність, є однією з вирішальних в питаннях розвитку обдарованості.

В межах психологічної задачі вивчення особливостей та детермінант процесу психічного розвитку обдарованості, особливої дослідницької уваги потребує вивчення тих особливостей взаємодії учасників освітнього простору, які допоможуть їй зреалізуватись, розкрити творчий потенціал і тих, що, на противагу, виступають чинниками гальмування та перешкод. Деструктивна взаємодія учасників освітнього простору може стати чинником дисинхронії в розвитку обдарованої особистості, затримати або взагалі нівелювати прояви прихованої обдарованості, викликати розвиток таких психологічних явищ, як низька самооцінка, навчена безпорадність, неврози, невпевненість, уникання невдач.

Мета представленого дослідження полягає у вивченні інтеграції обдарованих учнів в системі міжособистісної взаємодії в освітньому просторі (гальмівний та негативний вплив деструктивних форм взаємодії) в контексті

розвитку їх інтелектуальних та творчих здібностей. Дослідження здійснюється в традиціях діяльнісного підходу, теоретичним підґрунтям роботи є концепція діяльнісної самореалізації особистості в освітньому просторі, опрацьована під керівництвом академіка С.Д. Максименка в лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка. Відповідно цій концепції, розвиток особистості обдарованих учнів в освітньому просторі осмислюється в контексті взаємодії в різних системах (учень-учень, учень-педагог, учень-група тощо) через діяльнісне опосередкування *індивідом соціальних норм та цінностей*, через *індивідуалізацію, як розгортання та утвердження власного «Я», розкриття, виявлення своїх можливостей, здібностей, особливостей характеру, тобто шляхом становлення індивідуальності*. В освітньому просторі учень саме через взаємодію, через провідну діяльність транслює свою особистість іншому. Недостатня увага до соціально-комунікативної складової розвитку обдарованої особистості приводить до дисинхронного її характеру, негативно впливає на становлення інтелектуальної, творчої обдарованості.

Психологічне вивчення проблеми впливу деструктивної взаємодії в освітньому просторі на розвиток обдарованої особистості окреслюється рядом конкретних завдань: аналіз впливів деструктивної взаємодії та її гальмівного впливу на якісну своєрідність психічного розвитку обдарованих учнів; запобігання явищам деструктивній взаємодії; опис психологічної картини гетерогенного розвитку інтелектуально та творчо обдарованої дитини; створення методів діагностики показників дисинхронного розвитку, запобігання розвитку дисинхронії; виявлення та вивчення якісної своєрідності різних видів обдарованості. В контексті проблеми впливу деструктивних форм взаємодії на становлення обдарованості, особливого значення набувають завдання вивчення специфіки емоційного та комунікативного розвитку обдарованих учнів, особливості формування їх Я-концепції, виявлення психологічних чинників, що затримують, перешкоджають виявленню здібностей. Психологічні дослідження свідчать, що високий рівень інтелектуальної та творчої обдарованості не гарантують успішний розвиток емоційної сфери, комунікативних здібностей особистості. Означена проблематика зумовлює необхідність поглибленого вивчення динаміки розвитку характерологічних рис особистості, когнітивної та емоційної сфери в контексті взаємодії обдарованої дитини в системах «учень-учень», «учень-група», «учень-дорослий», особливостей особистісного розвитку та індивідуально-психологічних відмінностей інтелектуально та творчо обдарованих дітей та підлітків в учінневій діяльності.

М.Т. Дригус
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: mariatrd33@gmail.com

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПАРАДИГМІ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ Г.С. КОСТЮКА

Фундатор сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюк зробив непересічний внесок у розробку фундаментальних проблем педагогічної та вікової психології у системному взаємовідношенні «особистість – розвиток – обдарованість» у вимірі особистісної ефективності онтогенетичного розвитку школяра в освітньому просторі. Підґрунтям концептуального розгляду цих проблем є здійснений ученим теоретико-методологічний аналіз спектральних ліній: задатки – здібності – обдарованість – розвиток – особистість – навчання.

Принциповим є розмежування Г.С. Костюком концептів «задатки» і «здібності»: «Задатки – це не готові здібності, а тільки потенції до їх розвитку» [1, с. 340]. Учений акцентує: «Не можна ототожнювати задатки і здібності, а треба в їх єдності бачити й різницю між ними» [1, с. 340].

Непересічним є визначення Г.С. Костюком концепту «здібності», у якому продукується ідея особистісної ефективності: «Здібності – це реалізовані в тому чи іншому напрямі і в тій чи іншій мірі задатки людини» [1, с. 341]. Лаконічною витонченістю вирізняється визначення ученим концепту «обдарованість»: «Індивідуальна своєрідність задатків кожної людини і є те, що називають *обдарованістю*» [1, с. 341].

Прикметною є наукова сміливість і самостійність своєрідності концептуального підходу Г.С. Костюка: «Не боятись, що це буде виглядати як гра словами, можна сказати, що обдарованість – це здібність людини до розвитку її здібностей» [1, с. 341]. І саме у розкритті цього концепту імпліцитною є ідея особистісної ефективності: «Слово «обдарований» вживається як характеристика індивідів, що позитивно виділяються своїми задатками, особливо сприятливими для розвитку їхніх здібностей» [1, с. 341].

У наведеному нижче Г.С. Костюком розкриті базальне підґрунтя особистісної ефективності: «Про відмінності в задатках людей ми судимо, спостерігаючи розвиток їхніх здібностей, порівнюючи досягнення в розвитку їх за однакових умов життя і виховання» [1, с. 341].

Розкриваючи питання показників, учений окреслює і ознаки онтогенетичного становлення і розвитку особистісної ефективності. «Показниками хороших задатків звичайно вважають ранній вияв деяких здібностей (до музики, малювання, математики і т. ін.), швидкий темп їх розвитку, помітний їх прогрес при невеликій кількості вправ і мало сприятливих умовах життя, прояви самостійності і творчості у відповідній діяльності» [1, с. 341].

Про глибину і психологічну витонченість аналізу свідчить засторога ученого щодо диференціювання у розумінні концепту «обдарованість».

«Обдарованість, – акцентує учений, – нерідко розглядають як природні здібності людини, але в таких випадках слово «здібності» вживається в іншому значенні, ніж тоді, коли мова йде про конкретні здібності до тих чи інших видів діяльності» [1, с. 341].

Насамкінець зазначимо, що значуща для сучасного освітнього простору проблема розвитку обдарованої особистості у парадигмі особистісної ефективності буде предметом нашого подальшого розгляду.

Список використаних джерел

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. Упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.

Т.В. Завязун
старший викладач кафедри психології
Комунального закладу «Житомирський інститут післядипломної
педагогічної освіти» Житомирської обласної ради,
кандидат психологічних наук,
e-mail: tanyazav@meta.ua

КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Професія педагога вимагає від її носія необхідності вміння взаємодіяти з іншими людьми, так як педагог працює у сфері «людина-людина», яка передбачає здатність успішно взаємодіяти в системі міжособистісних стосунків. На відміну від інших професій комунікативна діяльність педагога має освітню спрямованість і не є лише його особистісною якістю. Комунікативна діяльність педагога припускає наявність уміння ефективної комунікації, яка включає співпрацю з широким колом осіб, вміння доступно доносити до різних категорій учасників комунікації власні знання, інформацію, ідеї, проблеми та особистий досвід, спілкування в діалоговому режимі, організація педагогічно-доцільної взаємодії в освітньому середовищі з усіма учасниками освітнього процесу (вихованцями, батьками, колегами).

В демократичному суспільстві «основним ресурсом, що визначає поступальний рух суспільства» [1] є особистість дитини дошкільного віку. Саме в дошкільні роки вперше відбувається з боку суспільства системний вплив на особистість дитини. Найпершим суспільним середовищем для дитини стає заклад дошкільної освіти, метою якого є «забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, її фізичного і психічного здоров'я, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих» [1]. І тому педагог закладу дошкільної освіти виступає ключовою постаттю у виконанні замовлення суспільства на формування у дітей цілісної, реалістичної картини світу та основ світогляду [1]. Комунікативна діяльність слугує фахівцю в сфері дошкільної освіти найважливішим психологічним інструментом для здійснення успішної професійної діяльності.

Сучасне життя висуває високі вимоги до професії педагога в цілому, в тому числі і до педагога закладу дошкільної освіти, так як на сучасному етапі розвитку суспільства відбуваються процеси реформування змісту дошкільної освіти, упроваджуються нові стандарти дошкільної освіти та нові програми для дітей дошкільного віку. Тому, для того, щоб бути справжнім майстром своєї справи з високим рівнем знань та вмінь у сфері педагогічної діяльності, ще на думку В. Сухомлинського, педагог має вміти користуватися словом, яке є основою культури мислення, культури мовлення та комунікативної компетентності. Імідж та авторитет педагога, насамперед, залежить від рівня його комунікативної культури. Динамічність сучасного суспільного життя передбачає, що професійна діяльність будь якого фахівця впродовж професійної кар'єри потребує зокрема

неперервної освіти та процесу постійного підвищення його професійної компетентності загалом. Сучасний педагог закладу дошкільної освіти з належним рівнем професійної компетентності має володіти фундаментальними педагогічними та психологічними знаннями, знати психолого-педагогічні особливості розвитку особистості дитини дошкільного віку, займатися самоосвітою, самовдосконаленням та рефлексією свого власного професійного досвіду.

Отже, результат здійсненого аналізу проблеми значимості комунікативного компоненту як складової професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти дозволяє зробити висновок про те, що комунікативна компетентність педагога виявляється у процесі професійно-педагогічної діяльності, базис яких складають знання, вміння, навички в галузі комунікації у професійно-педагогічному середовищі. Рівень педагогічної майстерності щодо комунікативного компетентності сучасного педагога закладу дошкільної освіти визначається досвідом професійно-комунікативної діяльності та емоційно-ціннісним ставленням до всіх учасників комунікації, в першу чергу, до дитини дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Науковий керівник: А. М. Богуш. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Богуш А.М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид.доопр. і доп. Х.: Ранок, 2013. 192с.
3. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса. Абрикос Компани, 2013. 290с.
4. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.

І.С. Загурська

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

А.В. Добровольська

*магістрантка спеціальності «Психологія»
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

РЕФЕРЕНТНІСТЬ БАТЬКІВ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

Взаємостосунки із батьками є одним із важливих чинників розвитку особистості підлітків. Конструктивність цих взаємостосунків залежить від того, як діти сприймають образ хороших батьків, чи входять батьки до групи референтних осіб. Підтримка та поцінування з боку референтних осіб забезпечують належний рівень усвідомлення та рефлексії можливостей розвитку власних здібностей.

О.Л. Музика підкреслює, що 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, у повній мірі відображає зміст референтних відносин у підлітковому віці [2].

Роль референтних стосунків у формуванні образу хороших батьків підкреслює також Л.Ф. Фомічова. Безпосереднє засвоєння досвіду батьківської сім'ї зумовлює визначення моральних критеріїв, за якими особистість оцінює себе та інших [4]. Загалом, образ батьків у свідомості підлітків – складне інтегративне утворення, що відображає зміст ціннісно-сислової сфери особистості (Е.О. Самотаєва) [3].

Розвиток здібностей підлітків 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 у підлітковому віці [1]:

- критерій поцінування є важливою складовою образу хороших батьків;
- однією з умов розвитку здібностей є їх постійне обґрунтоване, диференційоване поцінування з боку батьків;
- відсутність поцінування досягнень підлітків з боку батьків зумовлює низький рівень їх референтності для дітей.

Для розвитку здібностей вирішальну роль має взаємодія *особистісних* (виокремлення особистісних якостей батьків, які допомагають досягти успіху) та *діяльнісних* ресурсів (поцінування з боку референтних батьків за успіх у конкретних видах діяльності). Наприклад, виявлено, що така особистісна якість батьків як

«турботливість» трактується підлітками як передумова розвитку здібностей, а тому може розглядатися як ресурс для саморозвитку дитини загалом.

Список використаних джерел:

1. Загурська І.С., Добровольська А.В. Сприймання образу хороших батьків підлітками з повних і неповних сімей. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. Т.1. №4. С.118-123.
2. 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.
3. Самотаєва Е.О. Особливості взаємин батьків з підлітками у сучасних сім'ях. *Проблеми сучасної психології*. 2013. №1. С. 647-658.
4. Фомичева Л.Ф. Образ родителей и представленность отношений с ними у подростков. *Психологическая наука и образование*. 2005. №3. С. 26-40.

Е.В. Загурська

вчитель-методист, спеціаліст вищої категорії Муниципального закладу вищої освіти «Київська академія мистецтв», науковий кореспондент Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, e-mail: elvira_zagurska@ukr.net

Д. М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКИЙ ТА О. О. ПОТЕБНЯ: ДО ПИТАННЯ НАУКОВОЇ СПАДКОЄМНОСТІ

У науковій думці чітко усталена спадковість ідей Д. М. Овсянико-Куликовського щодо наукових концепцій О. О. Потебні як його учня та послідовника. Між тим, на нашу думку, не взято до уваги один важливий аспект: вчений, до знайомства з О. О. Потебнею, цікавився питаннями психології мови та мав власні розробки.

До сфери наукових зацікавлень і О. О. Потебні, і Д. М. Овсянико-Куликовського входили питання і мовознавства, і сходинства, і власне психології, але О. О. Потебня досліджував проблеми останньої в тому розрізі, який його цікавив найбільше – психології мови, її зв'язок із мисленням. В контексті цього можна стверджувати, що Д. М. Овсянико-Куликовський був його учнем та послідовником не загалом, а конкретно в питаннях мовознавства. Це засвідчують дослідження Д. М. Овсянико-Куликовського «Мова як мистецтво» (1893), «Синтаксис російської мови» (1902) тощо.

В 1887 р. в часописі «Російська думка» була надрукована стаття Д. М. Овсянико-Куликовського «Нариси науки про мову», в якій дослідник виклав свої ідеї про зв'язок мови з мисленням загалом та з художнім – зокрема. До цих ідей входили думки про психологічний ритм, властивий мови та поезії, про «надихаючий» вплив цього ритму на психіку та ін. Рецензія О. О. Потебні на зазначену статтю була такою: «Ось уже декілька років поспіль я читаю курс з теорії словесності, де ідея, аналогічна вашій, проводиться систематично і обґрунтовується на фактах мови і образного мислення» [2, с.469]. Лекції О. О. Потебні з теорії словесності та синтаксису російської мови, а також особисте спілкування з ним підштовхнули вченого до розроблення власної теорії; головне, що він перейняв від свого вчителя – його науковий метод, без якого, як він зазначав, неможливо було би розпочати самостійну працю. Ще під час свого перебування за кордоном (1877-1882 рр.) Д. М. Овсянико-Куликовський знайомиться з дослідженням Пауля «Принципи історії мови» (видана у 1880 р.). Ця праця «мала великий вплив на формування його наукового світогляду передусім своєю ідеєю виведення всіх фактів мови з індивідуальної психології» [3, с. 56]. Також вчений був добре обізнаний з теорією В. Тена, Г. Спенсера, Е. Тейлора, тож на момент знайомства з О. О. Потебнею він мав свою власну позицію. Сам Д. М. Овсянико-Куликовський зазначає, що він, не знаючи досліджень О. О. Потебні з теорії мови і поезії, «по-своєму, навпомацки, немовби в тумані», називаючи це «здогадками», підійшов до того ж питання, обґрунтованого О. Потебнею на фактах мови, думки і поезії [2, с. 468]. Серед найвідоміших праць О. О. Потебні – «Про деякі символи у слов'янській народній поезії» (1860), «Думка й мова» (1862), «Про зв'язок деяких уявлень у мові» (1864), «Пояснення малоросійських та споріднених народних пісень» (1883, 1889), «Із

записок з російської граматики» (Т. 1 – 1888, Т. 2 – 1894) тощо. Серед найвідоміших праць Д. М. Овсяннико-Куликовського – «Етюди про творчість А. П. Чехова» (1902), «Л. М. Толстой як митець» (1905), «Пушкін» (1909), «І. С. Тургенєв» (1909), «Психологія думки та почуття. Художня творчість» (1909), «Історія російської інтелігенції» (1910-1911), в яких Д. М. Овсяннико-Куликовський досліджує психологічні особливості літературно обдарованої особистості та пропонує концепцію її розвитку у контексті зміни суспільно-історичних форм.

Дослідники вказують, що з плином часу стає все більш очевидним, що наукова спадщина вченого є значно ширшою та багатограннішою, ніж було визнано досі: «Д. М. Овсяннико-Куликовський – потєбніанець, це так; проте по смерті Олександра Афанасійовича у 1891 році його найближчий сподвижник продовжував працювати у науці ще майже три десятиліття. Вочевидь, результати цієї його праці мають також цілковито самостійне значення» [1, с. 546].

Список використаних джерел:

1. Крутоус В. П. Эстетика и время. Книга взаимоотражений. СПб.: Алетейя, 2012. 672 с.
2. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Литературно-критические работы: в 2 т. М.: Художественная литература, 1989. Т. 2. 526 с.
3. Свищо В. О. Потєбня і Д. Овсяннико-Куликовський: спроба порівняльного аналізу лінгвофілософських концепцій. *Идеи: международное научно-теоретическое приложение. Центр развития личности «HUMANUS»*. Пловдив, Болгария, 2014 р. С. 54-60.

Я.Ю. Каплуненко
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: yaryna.kaplunenko@gmail.com

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ КРЕАТИВНОСТІ

Сучасні тенденції в світі технічного прогресу та професійної підготовки засвідчують кардинальну зміну очікувань та вимог щодо найважливіших компетенцій майбутніх фахівців. Школи, в їх сучасному вигляді, сформовані на запит індустріального суспільства, тобто, більш як століття назад, достатньо стрімко відходять в минуле, з посилюючою тенденцією до автоматизації більшості процесів. На перший план виходять інші якості, що стають бажаними, і навіть, необхідними в світі стрімких змін та можливостей. До них відносять – відкритість новому досвіду, здатність вчитися, вміння співпрацювати з іншими, та креативність у будь яких проявах (інноваційне мислення, винахідливість, здатність до творчості). Ці якості робить людину успішною в професії, здатною до змін та відновлення, більш стійкою щодо стресових факторів сьогодення.

Креативність як загальна здібність – це здатність творчо, по-новому, не стандартно, сприймати дійсність, опрацьовувати завдання або ідеї, які постають перед людиною, продукувати принципово нові підходи до їх вирішення, давати нові відповіді на вічні й буденні питання. До теми творчості зверталися філософи, митці, вчені з давніх давен. Проблему креативності вивчали: Ф. Гальтон, З. Фройд, К. Юнг, А. Адлер, Е. Нойман, М. Вертгеймер, Л.С. Виготський, Дж. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Гілфорд, Е. П. Торенс, Дж. Голланд, Н.П. Бехтерева, Є.П. Ільїн, та інші. Сучасний рівень розвитку наукових технологій, зокрема поява нових галузей, таких як нейропсихологія, дозволили розглянути процес креативності з іншої перспективи.

Л.С. Виготський визначає творчість як «діяльність людини зі створення чогось нового», при чому це може бути і якісь зовнішні об'єкти, так і створення нової ідеї або почуття, які проявляються у самої людини. Діяльність людини вчений поділяє на 2 різновиди, кожен з притаманними йому характеристиками. Перший – це відтворюючий або репродуктивний вид діяльності, який передбачає збереження попереднього досвіду людини, та забезпечує її пристосування до звичайних, стійких умов оточення. З нейропсихологічної точки зору, в його основі лежить пластичність мозку, здатність мозку змінюватись та зберігати відбитки попереднього досвіду. Другий вид діяльності – комбінуючий, або творчий, сутністю якого не відтворення попереднього досвіду або вражень, а створення нових образів та дій. В його основі – здатність мозку творчо опрацьовувати попередній досвід, і створювати з його елементів нове бачення та поведінку [1]. Саме ця комбінуюча здатність мозку – в основі креативності за Л.С. Виготським, а також, фантазії й уяви, без яких не можливий жоден розвиток чи прогрес.

Систематизуючи свої дослідження загальних пізнавальних здібностей Дж. Гілфорд та Е.П. Торенс сформулювали свою концепцію креативності,

характеризуючи її як універсальну пізнавальну творчу здібність, й виділяючи в ній 2 принципово відмінні мисленеві операції: *конвергентне* та *дивергентне* мислення. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується при вирішенні завдань, коли з багатьох варіантів треба обрати один або декілька. Дивергентне мислення (розходження) – тип мислення, що розходиться в різних напрямках, передбачає різноманіття шляхів вирішення проблем й призводить до несподіваних підходів та ідей. З сучасної нейропсихологічної перспективи, можна зазначити різні режими роботи головного мозку: *фокусований* та *дифузний*. При творчому вирішенні завдань спостерігається дифузна активність кори головного мозку, посилення когерентності (узгодження протікання процесів, одночасної активації), як для близько розташованих ділянок, так і для віддалених, в діапазоні бета-ритму (підвищення уваги, розумове напруження, емоційне збудження), що характерно для складних когнітивних процесів. Креативність посилює міжпівкульні взаємозв'язки, когерентність більш віддалених ділянок мозку, наприклад, лівої потиличної та правої лобної часток, що пов'язано з активацією дофамінових рецепторів.

Звертаючись до сучасного розуміння креативності, слід зазначити, що більшість дослідників одностайні в виділенні 2 основних елементів: 1 – здатність генерувати нові ідеї - оригінальні, несподівані або незвичайним способом; 2 – ці ідею мають бути задовольняючими, прийнятними та відповідними завданню та контексту. Деякі вчені додають, також, гнучкість та плавність мислення.

Серед викликів у дослідженні нейробіології творчого мислення, американська дослідниця Ганна Абрагам зазначає складність відслідковування цього процесу у мозку, а навмисна генерація його за запитом - мало ефективна. Створення умов для творчості результату не гарантує, не можна спонукати до творчості, до того ж, процес креативності, великою мірою, суб'єктивний. Однак певні закономірності у роботі мозку під час творчого процесу все ж таки було встановлено: відсутність обмежень в локалізації нейронних зв'язків під час активізації творчого процесу; фронтальна кора, менше з тим, відіграє визначальну роль, оскільки є субстратом для локалізації вищих психічних функцій, але слід пам'ятати, що це масивна неоднорідна структура, і в реалізації творчої активності приймають участь різні її ділянки. Серед важливих відкриттів слід зазначити: пошкодження дорсолатеральної префронтальної кори (*dorsolateral prefrontal cortex*) пов'язано з більшим успіхом у розв'язанні завдань, хоча і знижує рівень соціальних емоцій; ураження фронтополярної ділянки (*frontopolar regions*) зумовлює більшу здатність людини долати обмеження чітких прикладів у створенні нового; у міркуваннях за аналогією важливу роль відіграють фронтальні зони (*frontal poles*); бічна нижня лобова звивина (*lateral inferior frontal gyrus*) активується при створенні та розумінні метафор; передні зони верхньої скроневої звивини (*superior temporal gyrus*) – під час інсайтів.

Ще на початку XXI Алісою Флагерті було доведено вплив нейромедіатора дофаміну на активізацію творчого процесу, і дослідження в цьому напрямі продовжуються. Сучасні відкриття групи вчених під керівництвом Карстена де Дреу підкреслюють, що «предфронтальний» дофамін обумовлює необхідний рівень наполегливості, а «стріатальний» – рівень гнучкості мислення [3].

Інша група вчених, під керівництвом Роджера Е. Біті, використовуючи дані функціональної магнітно-резонансної томографії (fMRI), отримані від

163 учасників, підтвердили, що на поведінковому рівні виявили високу кореляцію між здатністю до творчого мислення й креативної поведінки, та досягненнями в галузі наук та мистецтв. На нейробіологічному рівні було встановлено високу функціональну сполученість ділянок мозку, пов'язаних з високою здатністю до творчого мислення, зокрема лобної та тім'яної ділянок у межах роботи різних функціональних мереж: система підтримки (задня черепна кора – *posterior cingulate cortex*), пошуку релевантних стимулів (ліва передня інсула – *left anterior insula*) та виконавчої (права дорсолатеральна префронтальна кора – *right dorsolateral prefrontal cortex*) системи мозку, які зазвичай працюють в опозиції. Що свідчить, що особам з високим рівнем креативності характерна здатність одночасно активізувати ці мережі [2].

Таким чином, нові нейропсихологічні дослідження відкривають нові закономірності та передумови творчого мислення, так необхідного в сучасному світі, який постійно змінюється, ставлячи нас перед новими викликами.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение. 1991. 92с.
2. Roger E. Beaty, Yoed N. Kenett, Alexander P. Christensen & others. Robust prediction of individual creative ability from brain functional connectivity. PNAS January 30, 2018, 115 (5), P.1087-1092. [Електронний ресурс] <https://www.pnas.org/content/115/5/1087>
3. Scott Barry Kaufman. The neuroscience of creativity: A Q&A with Anna Abraham. The latest state of the field of neuroscience of creativity. January 4, 2019 [Електронний ресурс] <https://blogs.scientificamerican.com/beautiful-minds/the-neuroscience-of-creativity-a-q-a-with-anna-abraham/>

І.І. Карабаєва

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

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ В ПРОЦЕСІ АКТИВІЗАЦІЇ ЇХ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ

Дух радості пізнання – це та інтелектуальна атмосфера, яка повинна бути переважною в справі виховання дітей дошкільного віку. Виховна місія педагога, яка постає в наш час, полягає в тому, щоб роки перебування в ЗДО були осяяні радостями інтелектуального життя, радостями відкриття та пізнання істини, радостями ствердження розумових сил і здібностей.

Важливою умовою розвитку інтересу дитини до пізнання виступають відношення між дітьми та педагогом, які складаються між ними в процесі навчання та виховання. Виховання пізнавального інтересу в дітей багато в чому залежить від особистості педагога. Найбільш суттєвим чинником успішності роботи педагога є глобальна особистісна характеристика – система поглядів і переконань, в якій велике значення мають уявлення про самого себе, інших людей, а також про цілі й завдання своєї роботи. Саме ці складові постійно виявляються в міжособистісному спілкуванні.

Техніка роботи в педагогів для обдарованих та звичайних педагогів приблизно однакова: помітна різниця полягає в розподілі часу на види активності. Педагоги, що працюють з обдарованими, менше говорять, менше дають інформації і рідше вирішують завдання за дітей. Вони більше запитують й менше пояснюють. Помітні відмінності й в техніці постановки запитань. Педагоги обдарованих значно більше задають відкритих запитань, допомагають обговоренням. Вони провокують дітей виходити за межі первинних відповідей. Вони набагато частіше намагаються зрозуміти, як діти прийшли до висновку, розв'язання, оцінки. Такі запитання підштовхують дитину до самоаналізу, напрацюванню своїх особистих, значимих для неї позицій. В той же час дорослий постійно звертається до особистого досвіду дитини, до її внутрішнього світу, працює з малюком; дитина сміливіше висловлює свої думки, стає більш розкутою. Важливим моментом на цьому етапі є аналіз способів переробки дитиною наданого дорослим матеріалу. Дорослому необхідно обговорити з дошкільниками, який спосіб роботи для них був найбільш зручним, продуктивним. Педагогу слід відмітити сильні сторони кожної дитини для її подальшого розвитку, звернути увагу на слабкі. Приділяючи цьому увагу, дорослий пробуджує в дитини почуття задоволення від сумісної роботи, успішності та особистісної значимості в цій роботі.

Необхідно підтримувати в дитині ці перші паростки пізнання, стимулювати допитливість, пробуджувати почуття здивування перед незвіданим, уміння побачити нове, розібратися в незрозумілому, викликати самостійне бажання зрозуміти, зробити для себе висновок. Такі почуття в подальшому будуть стимулювати інтелектуальний пошук дітей. Вже в дошкільному віці починає розвиватися процес мислення, а в подальшому він буде займати все більше місця в психіці дитини. І тому інтелектуальні почуття нерозривно пов'язані з процесом мислення. Вони будуть основою інтересів дитини, а значить і життєвих цілей, вони стимулюватимуть не лише учбову діяльність, а і процес пізнання, творчість.

Ю.В. Коваленко
викладач кафедри «ALSUN»
університету «Misr International University» (м. Каїр, Єгипет),
здобувач наукового ступеня кандидат психологічних наук
e-mail: yuliya.kovalenko@miuegypt.edu.eg

ДУХОВНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ПІДҐРУНТЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Складність та багатогранність питання обдарованості позначилися на розмаїтті психологічних інтерпретацій, концепцій та підходів до визначення цього поняття та виміру його конструктів, представлених у фундаментальних та новітніх дослідженнях.

Як правило, світові освітні практики підтримки обдарованих осіб та ефективної організації пізнавальної діяльності обдарованої молоді, зокрема, студентів ВНЗ, фокусуються на розвитку їхніх здібностей та інтелектуальної обдарованості. Одним з критеріїв вищого ступеня розвитку особистості обдарованого студента визначається здатність розв'язувати задачі та проблеми, пов'язані з навчанням, з огляду на власні цінності. Часто така здатність розглядається як показник академічної успішності обдарованого студента з одного боку, та ефективності педагогічної взаємодії освітянина та студента, з іншого, де обдарованість у цілому ототожнюється з академічною успішністю та досягненнями.

Разом з тим, як зазначає С.Д. Максименко, обдарованість пов'язана з унікальністю особистості та визначається властивостями її цілісності [1]. Також О.Л. Музика зауважує, що розвиток обдарованості пов'язаний з розвитком здібностей як особистісних утворень та саморегуляцією розвитку здібностей особистості. При цьому вищі особистісні рівні впливають на розвиток здібностей через свідому особистісно-ціннісну саморегуляцію. [2]

У зв'язку з цим постає питання, влучно сформульоване Е. Поллет та Т. Шнелл у назві свого дослідження "Brilliant: But What For?" («Талановитий – але навіщо?»), що виводить на перший план аспект суб'єктивного добробуту обдарованих студентів, який, своєю чергою, впливає на саморегуляцію розвитку їхніх унікальних здібностей. У контексті незакінченої дискусії щодо того, чи є обдарованість адаптаційним механізмом, чи навпаки, корелює з емоційною уразливістю та порівняно низьким відчуттям суб'єктивного благополуччя, було окреслено відмінності між групою академічно успішних та інтелектуально обдарованих студентів. Виявилось, що інтелектуально обдаровані студенти, у порівнянні з академічно успішними, були менш мотивованими, та отримували менше задоволення від навчання. Крім того, вони також демонстрували нижчі показники суб'єктивного благополуччя та сенсу життя [3]. Не узагальнюючи ці результати, очевидно, що відмова від ототожнення академічної успішності та обдарованості по-перше, задає тенденцію до пошуку розв'язання зазначеної вище дискусії, а по-друге, виносить питання саморегуляції розвитку здібностей обдарованих студентів у площину суб'єктивного добробуту.

Численні дослідження розглядають релігійність та духовність як джерело суб'єктивного благополуччя та сенсу життя академічно успішних студентів, яке укорінене у ціннісній свідомості обдарованої людини та визначає суб'єктивне переживання власної значущості та ідентифікації з навколишнім світом. Показано, що експліцитна релігійність (як віра у бога) виступає одним зі значущих предикторів суб'єктивного добробуту у групі академічно успішних студентів; тоді як духовність, на відміну від власне релігійності є важливим предиктором сенсу життя та суб'єктивного благополуччя обдарованих студентів [3]. Отже, ціннісна підтримка обдарованого студента [2] з боку педагога має ґрунтуватися на духовно-ціннісному компоненті педагогічної взаємодії з таким студентом. При цьому, процес виховання духовності часто пов'язується зі сформованістю моральних цінностей, де одиницею аналізу сутності духовності є ціннісні орієнтації, пов'язані з моральністю [4]. Не заперечуючи важливість аспекту моральності у розвитку духовності, вважаємо доцільним виокремити поняття духовного добробуту (цінності та переконання, що визначають спосіб життя людини, пошук сенсу та мети в житті, особистісну ідентичність та самосвідомість [5]) обдарованої людини, та зокрема, студентів ВНЗ.

Підтримка з боку педагога у розвитку духовності у напрямку досягненні студентом духовного добробуту, на нашу думку, може бути дієвим інструментом у підвищенні відчуття суб'єктивного благополуччя та розвитку механізмів саморегуляції, яка дозволить обдарованій особистості реалізувати свої унікальні здібності та здійснити себе у власній учбовій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
2. Музика О.Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. К.: Вид-во «Фенікс», 2013. Т.ХІІ. Вип. 17. С.223-233.
3. Pollet E., Schnell T. Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of happiness studies*. 2017. №18. С. 1459-1484.
4. Виховання духовності особистості: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.
5. Fraser D. Some educational implications for spiritual giftedness. *Gifted Education International*. 2004. 18.3. С. 255-265.

Д.К. Корольов

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

РОЗРОБКА ШКАЛИ ВІДПОВІДЕЙ ОПИТУВАЛЬНИКА ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Створення стандартизованого опитувальника особистісних цінностей вимагає конструювання специфічної шкали відповідей, що володіє достатньою розподільною здатністю. Останнє — необхідна передумова гарних інших психометричних характеристик методики: дискримінативності пунктів; надійності та емпіричної валідності вимірювальних шкал; коректності побудови статистичних тестових норм.

Підбір варіантів відповідей на запитання опитувальника особистісних цінностей, що разом формують шкалу відповідей, ускладнений порівняно з більшістю особистісних опитувальників. Симетричні вербальні формати відповідей, ймовірно, й цифрові формати, де полюси мають симетричні вербальні позначення, можуть надавати дуже зміщений до одного з полюсів розподіл показників. Наприклад, коли потрібно визначити важливість різних загальновизнаних особистісних цінностей, більшість досліджуваних декларує свою відданість їм. Якщо шкала відповідей не дозволяє диференціювати міру цієї відданості, непринятно велике число досліджуваних обирає один варіант відповіді.

Зазначені труднощі проявились при конструюванні опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів: підібрати оптимальну шкалу відповідей вдалося лише з третьої спроби. Так, на першому етапі дослідження застосовувалась симетрична шкала відповідей, що мала однакову розподільну здатність на всіх ділянках: 1 – не згодний; 2 – частково не згодний; 3 – важко відповісти; 4 – частково згодний; 5 – згодний. Спостерігався переважаючий вибір досліджуваними відповідей «згодний» та «частково згодний» на значну кількість пунктів, що відображають особливо соціально бажані для студентства цінності та способи реагування. Найбільш показовими в цьому плані є твердження – «Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному», «Люблю відкривати для себе нове», «У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись вперед», що мали такі відповіді у 97,1 %, 93,4 %, 92,7 % випадків відповідно. Зазначене зміщення відповідей на значну частину пунктів спричинило зсув у бік високих показників розподілу підсумкових показників за вимірювальними шкалами. Останні за чотирма з семи шкал опитувальника статистично значуще відрізнялися від нормального.

З метою усунення цих недоліків було запроваджено асиметричний формат відповідей з більшою розподільною здатністю в зоні високих показників: 1 – не погоджуюсь; 2 – важко відповісти; 3 – погоджуюсь; 4 – повністю погоджуюсь; 5 – впевнена(ий) в цьому більше, ніж в будь-чому. Розкид відповідей за більшістю пунктів при застосуванні нового формату відповідей покращився. Основна маса відповідей стала тяжіти до середніх, а не до максимальних значень. Близько 15 %

пунктів мали розкид, що суттєво не відрізнявся від попереднього. Вимірювальні якості чверті пунктів навіть погіршилися за рахунок зсуву розподілу показників до мінімальних значень. Так, за пунктами «Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого», «Вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах» спостерігалось 71,3 % та 68,7 % відповідей «не погоджуюсь». Переважно зазначене стосувалось пунктів, що відображають соціально не заохочувані в студентському середовищі погляди та ставлення.

Отже, постала необхідність проведення третього етапу емпіричного дослідження, метою якого стала апробація модифікованого варіанту асиметричної шкали відповідей, до якої було додано опцію «повністю не погоджуюсь». Це мало покращити ситуацію з розподільною здатністю пунктів, відповіді на які за даними другого етапу дослідження тяжіли до низьких показників. Передбачалися такі варіанти відповіді: 1 – повністю не погоджуюсь; 2 – не погоджуюсь; 3 – важко відповісти; 4 – погоджуюсь; 5 – повністю погоджуюсь; 6 – впевнена(ий) в цьому більше, ніж в будь-чому.

Отримані результати показали, що жодний варіант відповіді на жодний з пунктів не обирався частіше за 55 % випадків. Проте навіть це зустрічалось нечасто. Переважно відповіді були відносно рівномірно розподілені за центральними позначками шкали, крайні варіанти обирались суттєво рідше. Тобто розподіли тяжіли до нормального, хоча й не були такими у статистичному сенсі. Але цього й не варто очікувати від розподілу відповідей на окремі запитання опитувальника.

Розподіл підсумкових показників за шкалами перевірявся на нормальність за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова. Зазначені розподіли на рівні статистичної значущості 0,01 не відрізнялись від нормального.

Н.В. Кривцова

*психолог «Центру підготовки і складання ОСКІ (об'єктивного структурованого клінічного іспиту)» Одеського національного медичного університету, кандидат психологічних наук
e-mail: kryvtsova.natalya@gmail.com*

«МАПА» ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ І МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ САМОГАРМОНІЗАЦІЇ СТВОРЮВАЛЬНИХ СИЛ СТВОРЮВАЛЬНОГО ЗНАННЯ ОСВІЧЕНОЇ ЛЮДИНИ

Розмірковуючи про «формування» освіченої людини (ОЛ) і потенціал інноваційної освіти, слід уникати спрощеного розуміння сутності цього процесу і нарешті зрозуміти, що формальне впровадження навіть найсучасніших «технологій» і різноманітних освітніх практик ще не забезпечує можливості її самоздійснення через осутнення і самогармонізацію сутнісних сил особистості дослідника інформаційних ресурсів, не гарантує набуття «людяно-мірності/-вимірності» (тобто людяність як мету) і нормотворчого змісту цього процесу.

Сучасне наукове знання дає людині моделі пояснення і визначень різноманітних явищ і процесів природного походження чи соціально-культурного, але й значну кількість «інформаційного хаосу» і «невизначеностей». Саме тому пріоритетом освіти стає навчання алгоритмам дослідження інформаційних ресурсів, а також принципам розуміння природи випадковості, хаосу і невизначеності. Це означає перехід від моно-дисциплінарності до мульти-, між- і трансдисциплінарності освіти, яка до того ж має бути наповненою особистісним, ціннісно-смісловим контекстом антропокультурної складності (І. Доннікова), що не тільки робить освіту випереджальною щодо викликів суспільства, але й «пробуджуючою» створювальні сили людини і людства. Ми також поділяємо зазначені Е. Мореном принципи освіти, що визначають її стратегію та перехід із сфери трансляції наукового знання і/або генерації нової в сферу «людиностворювальних» інновацій щодо підвищення «створювальних сил (СС) створювального знання (СЗ)» (Н. Кривцова) ОЛ. Йдеться про антропоетику і формування «планетарної свідомості» (Е. Морен) в освіті і «усвідомленої свідомості» (Е. Морен), що актуалізує пошук відповідних освітніх моделей навчання методам розуміння взаємовідносин людини з Всесвітом на різних рівнях, що надають можливість врахувати складності людини і взаємних впливів між людьми в складному світі її фізичного, біологічного, культурного, соціального, історичного вимірів, зрозуміти нарешті недосконалість власних знань й освіти як природнього стану «антропокультурної складності» (І. Доннікова), що сприятиме зростанню її можливостей протистояти викликам сучасності, що підвищує готовність дослідника інформаційних ресурсів до самоздійснення особистості професіонала через «стрибок» потенціалу самореалізації особистості, осутнення і самогармонізацію її СС, та саме в цьому полягає смисл «освіченості». Причому енциклопедизм конкурентно-спроможного фахівця означає не його інформованість, а здатність до накопичення знань, вмінь та навичок протягом життя – це не самоосвіта, перш за все, це – перехід до оволодіння уміннями встановлювати зв'язки між розрізненими точками зору при засвоєнні знань, перетворюючи їх в активний цикл

самоздійснення. Одним з найважливіших завдань стає формування не «людини нового типу», а створення нового еволюційного рівня буття і само-взаємостворіння нового виміру «мультиформної єдності» (Н. Кривцова) людини з Всесвітом як «різничево-багатовимірних полісутнісних автопоетичних цілісностей» (РБПАЦ) (Н. Кривцова) та переорієнтація освіти на підготовку фахівців-трансфесіоналів.

Саме тому для вирішення проблем дослідження механізмів і детермінант самогармонізації СС і самоздійснення ОЛ було проведено концептуалізацію феноменів антропокультурної складності в межах постнекласичного підходу та створено де-кілько моделей, зокрема гравітаційно-хвильову модель самогармонізації СС та самоздійснення ОЛ в «мульти-формної єдності» з Всесвітом, яка здатна до трансфесіоналізму. Досвід використання авторських моделей освітнього коучингу і педменеджменту також підтверджує, що саме доповнення професійних компетенцій універсальними – людяно-вимірними, актуалізує роль саме світоглядної складової університетської освіти в цілому.

До того ж за результатами дисертаційного дослідження психологічних особливостей потенціалу самореалізації особистості було виявлено транс-властивість особистості трансфесіоналу, яка визначається нами як «створювальні сили освіченої людини» (СС ОЛ) (Н. Кривцова), що не тільки стають необхідною умовою її автопоезису як живої істоти, а й виконують функцію джерела свідомого творчого самозмінювання і особистісно-професійного самовдосконалення, зростання її ресурсів і резервів варіативності самоздійснення. Саме ця емерджентна властивість ОЛ виконує три функції синергії: як зняття протиріч, як джерела її індивідуалізації і самотрансценденції; активізує її суто «людяні» потенції та здатність до сизигії з Всесвітом в цілому. Слід також зазначити, що СС СЗ особистості трансфесіонала це характеристика як власне знання (творчого і інноваційного) і його функцій (узгоджувана, синергійна та самотрансцендентна за суттю) так ще й являє собою емерджентну властивість ОЛ, здатної до самоздійснення і ко-еволюції в мультиформної єдності з Всесвітом. Це інформаційний вимір ресурсності людини, що забезпечує можливість творчого самозмінювання в складному мінливому світі зі збереженням продуктивності і автентичності її життя в цілому, які стають джерелом її самодійснення і самостворювальної діяльності, де народжується цілісність смислу (або смислів) та форм його (їх) втілення, взаємозумовленість особистісних цінностей і цілей та засобів їх досягнення.

Стає питання підвищення якості освіти через створення відповідних умов для осутнення і самогармонізації СС особистості дослідника інформаційних ресурсів, де поряд з формуванням базових академічних компетенцій (hard skills), цифрових (digital skills) та соціально-особистісних (soft skills), ще й з'являється можливість накопичення ресурсів як мета-рівня, так і вузько спрямованих специфічних особистісно-професійних.

Якщо на рівні буденного оперування смислами тієї чи іншої інформації немає необхідності фіксування уваги на численних тонкощах смислових відмінностей і їх безлічі дуже близьких понять, а вибирається яке-небудь одне тлумачення, що має особистісний сенс, на рівні оперування смислами наукової інформації доцільно звернення до SMART-моделі «МАПА» (Н. Кривцова) як до методологічного інструментарію осутнення феноменів антропокультурної

складності як різницево-багатовимірних автопоестичних цілісностей. Досвід використання даної технології показав можливість виявлення сенсу-утворюючих ознак, коли до розгляду приймаються всі їх образи і смисли, які мають навіть незначну ймовірність свого вживання, а головною функцією загального сенсу стає формування умов для утворення нових ідей і смислів і поданням їх у вигляді ціннісно-сміслового континууму інформаційних ресурсів з урахуванням як «абсолютного» (загальноприйняті наукові факти) так і «відносного» вимірів (з особистісно-значущого досвіду) сенсу буття і авто-еко-каузальної організації семантичного поля енергетично-інформаційного простору-часу. Її концептуальну основу складає гравітаційно-хвильова модель самогармонізації СС мультиформної єдності антропокультурної складності з Всесвітом, яка дозволяє розглянути механізм і детермінанти «народження» нової цілісності – ОЛ – як синергійного ефекту її автопоезису та узгодженості дисипативних і кумулятивних процесів авто-еко-організації мульти-формної єдності РБПАЦ як антропокультурної складності системи-мережі «людина-освіта».

Отже у цьому складному й нескінченному переплетінні космофізичного і антропокультурного вимірів самоздійснення ОЛ, де благополуччя кожного цілком залежить від якості взаємозв'язків і когерентності процесів, готовності особистості дослідника інформаційних ресурсів до сизигії і ко-еволюції з Всесвітом, народжуються СС СЗ особистості трансфесіонала.

Т.В. Кружева
*провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: krugavaya@gmail.com*

ПРОФЕСІЯ, ЯК ЗДОРОВ'Я ЗБЕРІГАЮЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ

Проблема професійного становлення особистості є одним із актуальніших питань сучасної психології в зв'язку з підвищеним соціальним значенням людини в професії з точки зору її успішної реалізації, формування професіоналізму, подовження тривалості ефективного перебування в професії, а також життєстійкості до дії зовнішніх та внутрішніх детермінант професійного само здійснення й, в цілому, збереження психологічного здоров'я фахівців.

Ефективна реалізація людини в професії, трудовій діяльності забезпечує психологічний комфорт, який, крім матеріального статку, допомагає людині проявити свою індивідуальність, набути певного статусу, позитивного соціального досвіду, сприяє напрацюванню професійних навичок, допомагає навчитися вирішувати актуальні для неї проблеми, задовольнити потребу в приналежності до певної соціальної спільноти, «здійснити», самоактуалізувати себе тощо.

Розпочинається все з вибору професії. Саме вдалий вибір професії обумовлює гармонізацію, взаємну адаптацію особистісної індивідуальності з різними процесуальними, операційними та іншими особливостями професії, що, у свою чергу, зумовлює особистісне вдоволення від успішного професійного навчання та трудової діяльності. Позитивний ефект від успішної реалізації особистості в професії виявляється також через різні аспекти життєбуття людини: особистісний, медичний, соціальний, економічний тощо.

Тобто праця є однією з найважливіших форм самовиразу, само активності, самовдосконалення людини.

Зазначені вище загальні положення стосовно позитивних аспектів праці, певною мірою, конкретизовані в ході теоретико-експериментального дослідження професійного само здійснення науковців – психологів. Так, зокрема, виявлені позитивні прояви загального, внутрішнього та зовнішнього професійного само здійснення, само ефективності, низки мотиваційних компонентів, самоактуалізаційних характеристик. Позитивну якісну та кількісну специфіку отриманих результатів планується доповнити в ході дослідження професійної життєстійкості з використанням декількох інших методичних заходів, які ще більше конкретизують і дозволять впевненіше розглядати працю науковця, як здоров'язберігаюче середовище.

ЦІННІСНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Самореалізація особистості розуміється як процес актуалізації та реалізації індивідуальності особистості, як ствердження власної цінності, індивідуального життєвого шляху, як форма в якій людина забезпечує власний розвиток, розкриття особистісного потенціалу, коли самодетермінація переважає над зовнішньою детермінацією.

Ми виходимо з розуміння того, що самореалізація особистості здійснюється при умові, коли діяльність органічно вибудовується з власних потреб людини, в результаті адекватного співвіднесення особистості з власною життєдіяльністю, та передбачає неперервний пошук особистісних цінностей та смислів власної діяльності, здійснення свого «Я» та вибору в процесі життєвого шляху [1]. В зв'язку з цим актуальним є дослідження особливостей ціннісно-сміслової сфери особистості, які обумовлюють ефективність її самореалізації.

Мета – дослідження ціннісно-сміслових аспектів самореалізації студентів та визначення взаємозв'язку ефективності самореалізації з ціннісно-смісловими утвореннями особистості.

В дослідженні взяли участь 419 студентів закладів вищої освіти, які навчаються в інтегрованих групах. Серед них 204 студента з інвалідністю та 215 умовно здорових студентів. Вік студентів 18-22 роки.

В дослідженні використовувалися наступні психодіагностичні методики: тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо, Л. Махоліка (адаптація Д. О. Леонтєва) [2]; методика «ціннісні орієнтації» (М.Рокич) [3]; модифікований опитувальник самоактуалізації особистості (САМОАО) Е. Шострома в адаптації А. Лузукіна, Н. Калина [4]. Обробка отриманих емпіричних результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS Statistics 21.0.

Середні значення всіх шкал смисложиттєвих орієнтацій в обох категоріях досліджуваних студентів, свідчать про наявність життєвих цілей досліджуваних студентів, їх інтерес до життя, емоційну та змістовну його насиченість. Однак, низькі показники по шкалі «локус контролю –Я», як у студентів з інвалідністю ($x=14,3$), так і в умовно здорових студентів ($x=15,6$), свідчить, про невпевненість у власних силах, стійкості власного Я. Невпевненість у силі «Я», у поєднанні з низьким рівнем самоствавлення, може бути бар'єром в побудові власного майбутнього.

Встановлено, що ведучі особистісні цінності-цілі у досліджуваних студентів різних категорій представлені конкретними цінностями особистого життя та гедоністичними цінностями. Цінності самореалізації (пізнання, розвиток, свобода, творчість) як у студентів з інвалідністю, так і в умовно здорових студентів, знаходяться в категоріях нейтральних та ігнорованих цінностей. Саме на актуалізацію та розвиток цінностей самореалізації має бути

спрямована система психологічних заходів та процес навчання у закладах вищої освіти.

Кореляційний аналіз підтвердив тісний зв'язок ціннісно-сміслових утворень: наявності життєвих цілей (0,42, $p=0,01$), задоволеність життям (0,37, $p=0,01$), результативності самореалізації, наявності цінностей саморозвитку (0,37, $p=0,01$), здатності вибудовувати власне життя (0,33, $p=0,01$) з ефективністю самореалізації особистості студентів.

Проведений кореляційний аналіз показав, що в умовно здорових студентів, компонентів ціннісно-смісловної сфери, пов'язаних з самоактуалізацією більше, ніж у студентів з інвалідністю. Ці зв'язки детерміновані показниками цінності та сили власного Я. Тоді як для ефективної самореалізації студентів з інвалідністю, необхідна допомога соціального оточення (виражена потреба в прихильності оточуючого світу), яке має значний вплив на ефективність та якість їхнього життя, та, очевидно, підсилює їхню впевненість у цінності власного Я.

Список використаних джерел

1. Kupricieva O. Psychological Characteristics of Self-realization of Students with Disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, Vol. 2 No 5 (2015). P. 64-74.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл. 199. 26 с.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара. 1998. С. 637-641.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Прогресс. 2002. 297-303 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Професійне самовизначення молоді з інвалідністю складний процес, пов'язаний з низкою труднощів та ризиків, оскільки адекватно вибрана професія, ефективно побудований навчально-професійний та кар'єрний маршрут розширюють їх реабілітаційні, соціально-адаптивні можливості та сприяють особистісній самореалізації [1; 4; 6]. Абітурієнти з інвалідністю, часто не співвідносять вимоги професії з власними психофізичними особливостями. А уже будучи студентами, розчаровуються в професії, у них формуються негативні установки до навчання в цілому, що вимагає вторинної корекції професійного вибору вже на етапі навчання у закладі вищої освіти.

До зовнішніх ризиків професійного вибору осіб з інвалідністю виділяють, насамперед, їх соціальну стигматизацію. До внутрішніх труднощів відносять самостигматизацію – звикання з образом непрацездатної, слабкої, малоактивної людини. А це, звісно, формує пасивну життєву стратегію, низьку навчальну та професійну мотивацію [1; 2; 3; 7 та ін.].

Обмежені функціональні, сенсорні та соматичні можливості, часто, звужують вибір доступних для молоді з інвалідністю професій, а сучасний стан ринку праці не гарантує їм гідного та необхідного працевлаштування. Як наслідок, процес професійного самовизначення набуває стихійного характеру, що впливає на подальшу навчально-професійну діяльність [2; 3; 5; 6]. В зв'язку з цим постає необхідність застосування комплексної профорієнтаційної роботи зі старшокласниками з інвалідністю, форми та методи якої мають враховувати зазначені труднощі та ризики. Професійне самовизначення тісно пов'язане з професійною орієнтацією та є складовою системи особистісного самовизначення [3; 6]. Отже, основною метою професійної орієнтації старшокласників з інвалідністю є формування внутрішньої готовності до самостійного та усвідомленого планування, корекції та реалізації перспективи власного професійного, особистісного та життєвого становлення. Відповідно в профорієнтаційній роботі зі старшокласниками та абітурієнтами з інвалідністю слід виділити такі *основні напрями*:

1. *Інформаційно-просвітницький* – ознайомлення з сучасним світом професій, специфікою трудової діяльності та тенденціями на ринку праці, перспективами ринку професій, з вимогами професії до людини, можливостями професійно-кар'єрного зростання та самовдосконалення в процесі професійної діяльності та забезпечення матеріальної незалежності.

2. *Комплексна професійно-особистісна діагностика*, що спрямовується на виявлення індивідуальних схильностей, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій та установок, комунікативної активності; життєвих планів та професійних намірів, рівень розвитку професійної мотивації; рівень сформованості уявлень про професій; визначення спектру майбутніх професій.

Професійно-особистісна діагностика повинна враховувати результати медико-біологічного обстеження (МСЕК) старшокласників з інвалідністю, обов'язково, з урахуванням порушень по нозологічних групах [1].

3. *Професійне консультування* – звуження спектру професій та напрямів професійної діяльності до тих, які найбільше відповідають здібностям; надання інформації про професії, якими цікавиться старшокласник та заклади вищої освіти, в яких він може її опанувати. Одним з головних завдань професійного консультування є надання психологічної підтримки при виборі професії, зниження психологічної напруги, формування позитивного мислення та подолання проявів вивченої безпорадності, які нерідко зустрічаються серед молоді з інвалідністю.

4. *Соціальна-професійна адаптація* – підготовка старшокласників з інвалідністю до оволодіння конкретною професією, проведення професійних проб, виявлення професійної придатності до конкретного виду діяльності, формування власної професійної перспективи.

Отже, важливим завданням профорієнтаційної роботи зі старшокласниками з інвалідністю є: сприяння формуванню власної активної життєвої позиції як необхідної умови їхнього професійного та особистісного самовизначення; залучення до партнерської взаємодії батьків та сім'ї, оскільки професійна орієнтація без участі батьків є малоефективною; процедура вибору професії має бути побудована так, щоб старшокласники максимально самостійно здійснювали аналіз ситуації вибору та приймали на його основі рішення; важливого значення, в профорієнтаційній роботі набуває необхідність вибору професій або спеціальностей відповідно до стану здоров'я, рекомендаціям МСЕК, власними інтересами, здібностями, бажаннями та схильностям старшокласників з інвалідністю.

Список використаних джерел

1. Воеводина Е.В. Риски профессионального самоопределения студентов с инвалидностью в сфере высшего образования. *Профессиональное образование и рынок труда*, 2018. №4. С.18-27.
2. Купрєєва О.І. Соціально-психологічний тренінг як технологія психологічного супроводу процесу адаптації студентів-першокурсників. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 2011, № 18, С. 158-167.
3. Курбангалєєва Е. С., Веретенников Д. Н. Доступность высшего профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). *Психологическая наука и образование*, 2017. № 1. С. 169–180.)
4. Панченко Т.Л. Особливості психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення учнів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова: Серія 19 Корекційна педагогіка*, 2017. Випуск 34. С. 67-72.
5. Сердюк Л.З. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. *Освіта регіону*, 2011. №1, С. 277-280.
6. Сердюк Л.З., Петрученко Н.М. Зміст і структура психологічної готовності до професійної діяльності студентів з інвалідністю. *Освіта регіону*, 2011. № 5, С.140-143.
7. Тищенко Л. Особливості інклюзивної освіти студентів з обмеженими фізичними можливостями як чинник соціалізації особистості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*, 2012. №6, С.71-74.

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: oo-muzyka@ukr.net

ІНДИВІДУАЛЬНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ «ПРОФІЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ»

Для використання тесту «Профіль професійної самоефективності студентів» (Музика О. Л., Музика О. О., 2020) на е-платформі «Обдарованість ТЕСТ ONLINE» виникла необхідність розроблення текстів для автоматизованої індивідуальної інтерпретації результатів.

Індивідуальні інтерпретації конструюються для усіх 6 субшкал тесту і для загального показника самоефективності на основі поділу отриманих результатів на високі, середні та низькі. Для кожного досліджуваного відповідно до його результатів програмно компілюється текст індивідуальної інтерпретації, який відображається на екрані гаджета.

Тексти для конструювання індивідуальних інтерпретацій подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Конструктор індивідуальних інтерпретацій результатів тесту

ЛЦМ – Лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності
<i>Низький рівень</i>
Ваші професійні цілі наразі є недостатньо визначеними. Вони поки що є скоріше нечітко окресленими мріями, а не реальними життєвими планами. Невизначеність із професійними цілями чи розрив між близькими й далекими цілями блокує вашу ініціативу. Ваша професійна мотивація доволі низька, оскільки не вибудовується на особистих переконаннях і вашому баченні власного професійного майбутнього. Вам варто визначитися з професією і ставити перед собою реалістичні близькі цілі, послідовно досягати їх, і в такий спосіб рухатися до віддалених професійних цілей.
<i>Середній рівень</i>
Ви в цілому визначилися з професією, але не з вашими професійними цілями. Можливо вам варто задуматися над тим, що постійне досягнення близьких цілей необхідне для того, щоб досягти далеких. Постарайтеся узгодити далекі й близькі професійні цілі. Це дозволить вам правильно розставити ціннісні пріоритети і підвищить вашу професійну мотивацію.
<i>Високий рівень</i>
Ви відзначаєтеся високим рівнем професійних цілей, і що важливо, Ви бачите шляхи їх досягнення. Шлях до далеких цілей пролягає через постійне досягнення близьких. Власне саме це перетворює мрію у життєвий план. Вам притаманно брати на себе ініціативу в професійному розвитку і ви вмієте розставляти пріоритети. Ваша професійна мотивація доволі висока, оскільки вибудовується на особистих переконаннях, вашому особливому баченні життя і себе в ньому.

ЗУ – Здібності й впевненість

Низький рівень

Наразі ви не зовсім упевнені у вашому професійному майбутньому. Ви не зовсім уявляєте, які саме професійні здібності вам потрібні. Вам може здаватися, що ваші здібності гірші, ніж в інших людей. З цієї причини уникаєте при інших демонструвати свої вміння. Насправді ви вже маєте цілий ряд умінь, які можуть знадобитися вам у професійній діяльності. Зараз вам важливо зрозуміти, що будь-які професійні здібності розвиваються і будь-які професійні вміння можна поступово сформувати. Це дозволить вам почуватися впевненіше на шляху до професійного успіху.

Середній рівень

Зараз ви не зовсім упевнені у своїх професійних здібностях. Вам здається, що деякі з них є достатніми, а деяких – бракує. Вам необхідно зрозуміти, що здібності розвиваються, і будь-які професійні вміння можна поступово сформувати. Ви маєте хороші передумови для розвитку професійних здібностей, але вам потрібно так планувати своє навчання чи роботу, щоб через досягнення успіхів, навіть невеликих, сформувати впевненість у собі.

Високий рівень

Ви маєте хороші передумови для розвитку професійних здібностей, знаєте собі ціну і не соромитеся при інших демонструвати свої вміння. Ви вже маєте цілий ряд умінь, які можуть знадобитися вам у професійній діяльності. Важливо, що ви усвідомлюєте, що здібності розвиваються і будь-які професійні вміння можна поступово сформувати. Це є підставою для вашої впевненості у професійному майбутньому.

РОС – Рефлексія й особисті стандарти

Низький рівень

Ви не надто схильні до аналізу і самоаналізу. Ваші професійні стандарти ще недостатньо сформовані, тому часто виникають ситуації, коли ви покладаєтеся на випадок. Виробляйте в собі звичку помічати які професійні дії ведуть до успіху, а які – ні. Передумовою майбутніх професійних досягнень може стати усвідомлення сильних сторін високих професіоналів, а також своїх сильних рис. Це сприятиме розвитку самоефективності і додасть Вам відчуття впевненості у власних силах.

Середній рівень

Ви не завжди вдаєтеся до детального аналізу причин професійних успіхів чи невдач. Як правило, ви робите це лише в окремих випадках. Звичка до аналізу й самоаналізу навчально-професійної діяльності ще недостатньо сформована. Намагайтеся співпрацювати з людьми, у яких можна повчитися, попросити про допомогу чи пораду. Виробляйте в собі звичку аналізувати власні професійні успіхи чи невдачі, а також досягнення людей, схожих на Вас.

Високий рівень

Ви маєте розвинену здатність до аналізу ситуацій, інших людей і до самоаналізу. Ваша сильна сторона – вміння помічати те, які професійні дії ведуть до успіху, а які – ні. Ви усвідомлюєте свої сильні і слабкі сторони, що дає вам відчуття впевненості у власних силах. Вам подобаються високі професіонали. Ви намагаєтеся у чомусь наслідувати їх і водночас йдете своїм шляхом. Ваші професійні стандарти є досить високими, що є передумовою високих професійних домагань і, ймовірно, майбутніх високих професійних досягнень.

СНДВ – Стійкість до невдач, долання і воля

Низький рівень

Невдачі часто вибивають вас із колії: у вас погіршується настрій, зникає бажання. Від цього ніхто не застрахований. Невдачі бувають у всіх, але ставлення до них у різних людей різне. Головне не втрачати віру в себе, а для цього варто зосередитися на завданні і зробити хоч кілька, можливо незначних, але успішних кроків до його вирішення. Не варто ігнорувати й підтримку тих людей, які вірять у вас. Вчіться на невдачах, докладайте зусиль, і успіхів у вас ставатиме все більше, а невдач – все менше.

<i>Середній рівень</i>
Вам неодноразово доводилося докладати зусилля для того, щоб долати невдачі. Із власного досвіду та досвіду інших людей ви знаєте, що це невід’ємна складова професійної діяльності. Невдачі бувають у всіх, але ставлення до них у різних людей різне. Успішні люди прагнуть розвивати вміння з користю для себе долати професійні труднощі та невдачі. Вчіться цьому, докладайте зусиль, і матимете винагороду – успіхи, а з ними все більше ставатиме впевненості в собі й життєстійкості.
<i>Високий рівень</i>
Ви точно знаєте, що досягти значних професійних успіхів неможливо без окремих невдач. Для Вас невдача вже не є непереборним бар’єром. Навпаки, це привід для самоаналізу і розвитку тих професійних здібностей, яких забракло, щоб досягти успіху. Ви належите до тих людей, які з невдач отримують користь для себе, стають упевненішими й професійнішими. Завдяки книгам та фільмам ви знаєте, що невдачі були на професійному шляху всіх видатних людей, і саме вони багато в чому стимулювали їх до розвитку, були причиною досягнення ними професійних успіхів. Ви на правильному шляху й у Вас попереду значні професійні досягнення.
СС – Самоосвіта і саморозвиток
<i>Низький рівень</i>
Загалом ви звикли виконувати основні вимоги педагогів, але рідко проявляєте власну ініціативу. Можливо, ви ще не встигли переорієнтуватися зі шкільних звичок. Непросто переключитися на навчання в університеті. Ви вже, мабуть, зрозуміли, що варто самому визначати освітні пріоритети. Також важливо планувати професійний саморозвиток і цілеспрямовано працювати над цим.
<i>Середній рівень</i>
Ви вже неодноразово ставили перед собою освітні і професійні задачі, але не завжди доводили справу до кінця. Часом вирішували їх, а часом відкладали на потім. Інколи вам бракувало знань і досвіду, а інколи – вміння розставляти пріоритети. Усе це приходить із усвідомленням того, що бути успішною людиною в сучасному світі можна тоді, коли постійно вчишся й розвиваєшся. Орієнтуйтеся на професіоналів, цілеспрямовано розвивайте власні професійно значимі особистісні якості.
<i>Високий рівень</i>
Ви вже вирішили для себе, що для того, щоб бути успішною людиною в сучасному світі, необхідно постійно вчитися й розвиватися. Ви добре знаєте яких професійних умінь вам треба набути в першу чергу, і вмiєте розставляти пріоритети. Високі оцінки для вас приємні, але вдвічі приємніше усвідомлення, що ви навчилися того, чого хотіли. Ви в своєму розвитку орієнтуетесь на професіоналів, що допомагає розвивати власні професійні й особистісні якості.
ЦД – Ціннісний досвід
<i>Низький рівень</i>
Очевидно, ви ще не маєте твердої позиції щодо професійного майбутнього. Часом Вам навіть здається, що навчання має небагато спільного з вашою майбутньою професією. Іноді ви ловите себе на думці, що не варто даремно витратити час і пора взятися за розум. Можливо вам потрібно спочатку уважніше придивитися до професіоналів, щоб краще зрозуміти, що є привабливого у майбутній професії. І непогано було б з’ясувати, які саме з ваших особистих якостей та умінь можуть сприяти професійному успіхові. Зрозуміло, що професійний саморозвиток можна розпочати з них. Пізніше до цього переліку обов’язково додадуться й інші, але лише за умови, що ви більше уваги приділятимете аналізу й плануванню професійного саморозвитку.
<i>Середній рівень</i>
Ви усвідомлюєте, що спілкування з професіоналами може допомогти піднятися до високого професійного рівня. Ви намагаєтесь робити висновки зі своїх успіхів та невдач. Із досвіду знаєте, що, доклавши зусиль, можете розвинути власні здібності. Однак, не завжди готові докладати зусилля. Варто більше уваги приділяти аналізу й плануванню професійного саморозвитку.

<i>Високий рівень</i>
До ваших сильних сторін можна віднести те, що ви робите висновки зі своїх успіхів та невдач. Ви маєте ряд принципів, які дозволяють успішно навчатися професії. Ви готові докладати зусиль для розвитку професійних здібностей. Ваша схильність до самоаналізу й самопізнання допоможе вам долати невдачі і бути успішним у своїй професії. Ви розумієте, що, особливо на перших порах, спілкування з професіоналами може допомогти піднятися до високого професійного рівня. Ви стійкі у своїх переконаннях, але готові й переосмислювати їх, коли на це будуть вагомими причини.
ЗПС – загальний показник самоефективності
<i>Низький рівень</i>
У вас низький рівень самоефективності. Це означає, що у своїх заняттях ви покладаєтеся більше на вчителів, тренерів, батьків чи інших людей, ніж на власні сили. Скоріше за все ви надміру самокритичні, надто переживаєте власні недоліки і слабкі сторони, постійно чекаєте невдач, не надто вірите в свої можливості і недостатньо займаєтеся саморозвитком. Для покращення результатів вам для початку варто ставити перед собою легкодосяжні цілі. Впевненість у власних силах, що з'явиться, коли ви їх досягнете, дозволить вам частіше почуватися успішною людиною. Відтак ви зможете поступово розвинути свої здібності і досягти наміченого. Пам'ятайте, що дорогу здолає той, хто йде. Удачі!
<i>Середній рівень</i>
У вас середній рівень самоефективності. В одних ситуаціях ви вірите у власні сили і здібності, а в інших – вам цієї віри бракує. Часом ви беретеся за складні завдання, а часом уникаєте їх. Через це ви не повністю розкриваєте свій потенціал. Вам варто орієнтуватися на людей, які вірять у Вас, і можуть дати добрі поради як досягти успіху у ваших заняттях. Проаналізуйте ситуації, в яких ви досягаєте успіху. Спробуйте перенести продуктивні прийоми роботи на інші сфери, у яких вам хотілося б бути успішними. Сподіваємося, що й ті тестові питання, на які ви щойно відповіли, допоможуть скласти власний алгоритм підвищення самоефективності. Пам'ятайте, що успіхи у ваших заняттях залежать від ваших зусиль і від того, розвиваєте ви власні здібності чи ні. Удачі!
<i>Високий рівень</i>
У вас високий рівень самоефективності. Це означає, що у переважній більшості випадків у розпочатих справах ви досягаєте успіху. Ваші близькі цілі – досяжні, а далекі – реалістичні. З кожним успіхом у діяльності ваші здібності більше розвиваються. Ви самі спроможні аналізувати власну діяльність, і не надто залежите від оцінок інших людей. Успіхи приносять вам задоволення, а невдачі спонукають до самоаналізу і саморозвитку. Вам не потрібні спеціальні зусилля для підняття рівня самоефективності. Водночас не варто зупинятися у своєму розвитку. Пам'ятайте, що успіхи у ваших заняттях залежать від ваших зусиль і від того, розвиваєте ви власні здібності чи ні. Удачі!

Список використаних джерел

- Музика О.Л. Вимоги для розроблення інтерпретації тестів для досліджуваних на електронній платформі «Обдарованість тест-Online». *Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі: тези доповідей ІХ наук.-практ. семінару* (м. Київ, 24 жовтня 2019 р.). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С. 7-8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717739/>
- Музика О.Л. Психологічні засади створення е-платформи «ЛПО ТЕСТ ONLINE» для дослідження обдарованої особистості. *Тези VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми»*. Київ, 2018. http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Muzyka_Oleksandr_2018.pdf
- Музика О.Л., Музика О.О. З досвіду індивідуальної інтерпретації результатів тесту сенсожиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтьєва (СЖО). *Матеріали VIII науково-практичного семінару «Аксіогенез обдарованої особистості: стратегії емпіричного дослідження»*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С. 29-32. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/716433/>

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

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

КОНСТРУЮВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ ЗА МЕТОДИКОЮ «ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ» (К. РІФФ) НА Е-ПЛАТФОРМІ «ОБДАРОВАНИСТЬ ТЕСТ ONLINE»

Однією з вимог проведення досліджень на е-платформі «Обдарованість ТЕСТ ONLINE» є індивідуальна розгорнена інтерпретація результатів, яка відразу ж по завершенні роботи з'являється на екрані електронного пристрою і надсилається досліджуваному на електронну пошту. Основна функція цієї інтерпретації – рекомендації з саморозвитку, написані доступною мовою. При цьому не має бути значних відступів від авторських категорій і термінів. У таблиці 1. наведено розроблені нами тексти для конструювання індивідуальних інтерпретацій результатів тестування за методикою «Психологічне благополуччя» (К. Ріфф, адаптація Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко).

Таблиця 1.

Інтерпретація результатів тестування для досліджуваних

Шкала ПС – позитивні стосунки
<i>Низький рівень</i>
Наразі Ви маєте обмежену кількість довірчих стосунків із людьми. Вам буває складно відкритися іншим, проявити турботу і піклування. Вам варто частіше йти на компроміси, бо вони важливі для підтримки позитивних взаємин із оточенням.
<i>Середній рівень</i>
У цілому ви маєте добрі взаємини з оточенням. Іноді буваєте надміру вибірковими у стосунках. Можливо вам варто розширити коло спілкування. Ближчим, приязнішим стосункам сприятиме ваше вміння йти на компроміси.
<i>Високий рівень</i>
У Вас хороші довірчі стосунки з оточенням. Ви піклуєтесь про благополуччя інших, здатні до співчуття і співпереживання. Ви розумієте, що людські стосунки будуються на взаємних поступках. Ви здатні вибудовувати приязні, близькі стосунки з людьми.
Шкала Ав – автономія
<i>Низький рівень</i>
У прийнятті важливих рішень ви надміру залежні від думки й оцінок оточення. Вам варто більше довіряти собі і покладатися на себе.
<i>Середній рівень</i>
Ви досить гнучка людина і здатні адаптувати свою позицію до ситуації. Буває, що Ви переживаєте через те, що не наполягли на своєму. Варто проявляти більшу самостійність у прийнятті рішень, відстоювати власну позицію в тих ситуаціях, де ви точно знаєте, що зможете підкріпити її власними компетентними діями.

<i>Високий рівень</i>
Ви самостійна і незалежна особистість. Ви здатні протистояти спробам оточення змусити вас думати і поводитися певним чином. Ви самостійно приймаєте рішення про те, як Вам діяти у різних життєвих ситуаціях. Оцінюючи себе, ви опираєтеся на особисті критерії.
<i>Шкала КС – контроль ситуації</i>
<i>Низький рівень</i>
Наразі вам важко ефективно організувати повсякденну діяльність. Відчуваєте, що не в змозі вплинути і контролювати те, що відбувається навколо. Спробуйте використовувати всі можливості, щоб поліпшувати і змінювати ситуацію на краще.
<i>Середній рівень</i>
У житті бувають різні ситуації. З одними ви справляєтеся, а з іншими – ні. Насправді у Вас є чимало невикористаних ресурсів для того, щоб краще контролювати своє життя і досягати бажаних цілей. Ви здатні самі створювати умови й використовувати обставини для задоволення потреб і досягнення особистих цілей.
<i>Високий рівень</i>
Ви самі керуєте своєю життєвою ситуацією, здатні раціонально організувати й контролювати діяльність, ефективно використовувати нові можливості. Ви здатні самі створювати умови й використовувати обставини для задоволення потреб і досягнення особистих цілей.
<i>Шкала ОЗ – особистісне зростання</i>
<i>Низький рівень</i>
Ви усвідомлюєте, що наразі призупинилися у розвитку, відчуваєте відсутність особистісних змін на краще. Цілеспрямована, поступова, але регулярна робота над собою поверне дієвий інтерес до життя та сприятиме саморозвитку й самореалізації.
<i>Середній рівень</i>
Ви поки що не надаєте належного значення особистісному зростанню. Можливо варто проаналізувати життєву ситуацію і зайнятися саморозвитком. Докладені зусилля сприятимуть особистісним змінам. Ви переконуєтеся, що цілеспрямована, поступова, але регулярна робота над собою поверне дієвий інтерес до життя та сприятиме саморозвитку й самореалізації.
<i>Високий рівень</i>
Ви спрямовані на постійний саморозвиток і помічаєте, що докладені зусилля сприяють особистісним змінам. Ви відкриті новому досвіду і відчуваєте, що знаходитеся в потоці самореалізації. Вам властиво скеровувати саморозвиток у відповідності з набутими знаннями і власними досягненнями.
<i>Шкала ЦЖ – цілі в житті</i>
<i>Низький рівень</i>
Ви відчуваєте, що життя втрачає сенс, у Вас мало намірів і цілей. Появі відчуття визначеності в житті та перспектив на майбутнє сприятиме постановка близьких досяжних цілей.
<i>Середній рівень</i>
Вам варто узгодити далекі й близькі життєві цілі й конкретизувати їх у життєвих планах. Виконання планів, навіть маленьких, є джерелом психологічного благополуччя.
<i>Високий рівень</i>
Ви маєте мету в житті і спрямовані на її досягнення. Відчуваєте, що Ваше минуле і теперішнє сповнені сенсом. Джерелом життєвих цілей і намірів є ваші особистісні цінності й стійкі переконання.
<i>Шкала Са – самоприйняття</i>
<i>Низький рівень</i>
Ви часто буваєте невдоволені собою й у Вас виникає розчарування подіями минулого. Спробуйте більше зосереджуватися на ваших позитивних сторонах. Не варто вимагати від себе бути кимось іншим, адже ви унікальні і Ваша індивідуальність неповторна.

<i>Середній рівень</i>
Бувають моменти, коли Ви задоволені собою, а бувають і такі, коли Ви відчуваєте болісне невдоволення. Кількість останніх можна зменшити, якщо проаналізувати себе й прийняти як даність різні сторони своєї особистості. А вже на цій основі можна працювати над самовдосконаленням, фіксуючи увагу на зменшенні негативних і збільшенні позитивних якостей і моментів.
<i>Високий рівень</i>
Ви позитивно ставитесь до себе, знаєте і приймаєте різні сторони своєї особистості, включаючи хороші й не дуже, якості, позитивно оцінюєте своє минуле.
ІПБ – індекс психологічного благополуччя
<i>Низький рівень</i>
Наразі Ви не зовсім задоволені собою і своїм життям, і показник психологічного благополуччя у Вас нижчий, ніж міг би бути. Можливо Вам варто спокійно подумати над результатами цього тесту і постаратися дещо змінити в собі. Відтак ви почуватиметеся впевненіше у різноманітних життєвих ситуаціях і успішно досягатимете життєвих цілей. Хай щастить!
<i>Середній рівень</i>
Ваш показник психологічного благополуччя свідчить, що в цілому Ви, як і більшість людей, не зовсім задоволені собою і своїм життям. Ви перебуваєте в процесі саморозвитку. Вам варто дослухатися до висновків цього тестування і постаратися дещо змінити в собі. Ви маєте всі підстави, щоб це вдалося. Відтак задоволення від життя стане більше. Хай щастить!
<i>Високий рівень</i>
Загалом ви задоволені собою і своїм життям. Це є важливим підґрунтям для того, щоб ставити нові життєві цілі й успішно їх досягати. Сподіваємося, що цьому сприятимуть знання про себе, які Ви отримали в результаті цього тестування. Хай щастить!

Список використаних джерел

- Музика О.Л. Вимоги для розроблення інтерпретації тестів для досліджуваних на електронній платформі «Обдарованість тест-Online». *Ціннісна взаємодія обдарованої особистості в освітньому просторі: тези доповідей ІХ наук.-практ. семінару* (м. Київ, 24 жовт. 2019 р.). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С. 7-8. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/717739/>
- Музика О.Л. Психологічні засади створення е-платформи «ЛПО ТЕСТ ONLINE» для дослідження обдарованої особистості. *Тези VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми»*. Київ, 2018. http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2018/Muzyka_Oleksandr_2018.pdf
- Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 17. Київ, 2017. С. 124-133.
- Шевеленкова Т.Д., Фесенко П. П. Методика исследования психологического благополучия личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95-129

ВПЛИВ СТИЛЮ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

В ході дослідження особливостей формування й розвитку ціннісної сфери молодшого школяра з ознаками інтелектуальної обдарованості були отримані дані, які продемонстрували важливість і значущість впливу соціальних (батьківських) настанов і очікувань на формування ціннісного ставлення дитини. Було з'ясовано, що ціннісні пріоритети батьків значною мірою знаходять відображення у формуванні ціннісних орієнтацій учнів у період молодшого шкільного віку.

Результати досліджень переконливо продемонстрували наступне: переважна більшість значущих дорослих, які здійснюють безпосередній вплив на розвиток дитини з ознаками інтелектуальної обдарованості, акцентують увагу на вирішенні проблем, пов'язаних з соціальною адаптацією, а також недостатньою самостійністю дітей у навчальній діяльності. Також виявилось, що визнання батьками цінності інтелектуальних здібностей, певних особистісних характеристик (організованість, допитливість, наполегливість, цілеспрямованість, концентрація на встановленій задачі, широкий кругозір, цікавість, уважність, самостійність, вміння робити вибір, соціальна сміливість та ін.) і моральних якостей суттєвою мірою впливають і підкріплюють прагнення дитини активно пізнавати світ, долати труднощі у навчанні, спілкуванні або предметній діяльності, отримувати задоволення від можливості здобувати нову інформацію, здійснювати пошукову діяльність тощо.

Прагнучі більш детально вивчити ціннісні орієнтири, ставлення й уподобання учнів молодшого шкільного віку з ознаками інтелектуальної обдарованості й відповідні пріоритети найближчого соціального оточення (передусім батьків), було продовжено вивчення впливу соціальних очікувань значущих дорослих на формування й розвиток цінностей відповідної категорії учнів. Для цього було використано діагностичну методику вивчення взаємодії батьків і дітей І.М. Марковської.

В дослідженні взяли участь 94 учня молодшого шкільного віку, з них 16 характеризуються високим інтелектуальним потенціалом, пізнавальною активністю і мотиваційною спрямованістю. В дослідженні також приймали участь батьки цих учнів. Було порівняно результати двох груп опитуваних: І група – молодші школярі з ознаками обдарованості, ІІ група – молодші школярі, які не виявляють відповідних ознак.

Виходячи з отриманих даних, можна зазначити суттєві розбіжності між двома групами досліджуваних за цілим рядом шкал опитувальника. Але зосередимо увагу лише на одній з них, оскільки саме вона характеризується найбільш вираженою різницею показників і тому викликає найбільший інтерес для аналізу.

Так, у відповідності з результатами порівняння даних за шкалою «м'якість – строгість» можна констатувати, що в сім'ях, де в період молодшого шкільного віку дитина виявляє ти чи інші ознаки обдарованості у стосунках між батьками і дітьми встановлюються менш жорсткі правила, а також дитина менше примушується до будь-чого на відміну від другої групи опитуваних. Можна припустити, що відсутність чітких меж, лояльне ставлення дорослих у стосунках з дитиною та відсутність авторитарного стилю виховання здійснюють позитивний вплив на розвиток і вільне виявлення індивідуальних властивостей, креативних здібностей, вільне необмежене спілкування, відсутність побоювань стосовно своєї нетиповості, оригінальності, можливо несхожості з однолітками.

Однак, слід звернути увагу на те, що характеристика такої психологічної особливості йде всупереч з даними попередніх досліджень, адже вивчаючи психологічні умови побудови шкільного освітнього середовища для обдарованих учнів на етапі переходу від початкової школи до середніх класів було визначено, що найбільш сприятливим стилем педагогічного впливу у відношенні молодших школярів з ознаками обдарованості є авторитарний стиль, адже саме він забезпечує більшу задоволеність освітнім середовищем у зазначений і наступний віковий періоди. До того ж, моделюючи освітнє середовище, яке б найкращим чином задовольняло інтелектуальні й особистісні потреби обдарованих, слід пам'ятати що демократичний стиль навчання й виховання не гарантують зростання пізнавальної мотивації серед обдарованих учнів досліджуваної вікової категорії, а в окремих випадках демонструють її зниження [3].

Оскільки авторитет вчителя в період молодшого шкільного віку є дуже високим, дитина, спілкуючись з педагогом, проявляє до нього значно більший інтерес, ніж до інших значущих дорослих. Розглядаючи вчителя як беззаперечного носія нової інформації, учні молодшого шкільного віку з ознаками інтелектуальної обдарованості приймають авторитарність педагога як невід'ємну характеристику початкового навчання, яка відповідно не викликає протестного ставлення дитини. В той саме час, спілкуючись з батьками, обдарована дитина потребує більшої лояльності, відсутності жорстких обмежень і необґрунтованих заборон. Співіснування таких педагогічних підходів у шкільному навчанні і в батьківському колі забезпечує найбільш сприятливі умови для обдарованих учнів саме в період молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Музика О.Л. Обдарована особистість: ціннісна детермінація становлення та розвитку/ Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О.Л. Музики. Київ, 2017. С. 43-56.
2. Нечаєва О.С. Вплив соціальних очікувань на розвиток ціннісної сфери молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості / Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О.Л. Музики. Київ, 2017. С. 130-141.
3. Нечаєва О.С. Психологічні умови побудови шкільного освітнього середовища для обдарованих підлітків. URL: [file:///C:/Users/Olga/Downloads/appsub_2015_6_10_23%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Olga/Downloads/appsub_2015_6_10_23%20(1).pdf).
4. Нечаєва О.С. Ціннісні аспекти пізнавальної діяльності молодших школярів з ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 12. С. 290-298.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ТА РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

На розвиток здібностей дітей значний вплив має освітнє середовище – складна система психолого-педагогічних умов для навчання й формування особистості та можливостей для її зростання. Важливим складником освітнього середовища є взаємини учнів з вчителем та однокласниками [2; 3].

Емпіричні дослідження показують, що навчання молодших школярів в межах традиційної системи відбувається переважно в освітньому середовищі з низьким рівнем культури взаємного поцінування [1]. Про це свідчить низка ознак.

1. У початковій школі **взаємне поцінування дітьми здобутків не розглядається як важливий складник навчання**. У структурі освітнього процесу не виокремлено місця і часових ресурсів для такої активності школярів. Поцінування учнями досягнень одне одного фактично відсутнє.
2. **Методика навчання у початковій школі не передбачає цілеспрямованого формування в школярів вміння поціновувати досягнення одне одного**. Поцінування не виокремилося з-поміж інших складників шкільного життя та не набуло усталених ритуалізованих форм. Відсутні процедури презентації учнями власних здобутків, позитивної оцінки досягнень однокласників та інше. Зазвичай вчитель не навчає учнів помічати здобутки одне одного та позитивно оцінювати їх так, як навчає читати чи рахувати. Молодші школярі не орієнтуються де, коли і як саме можна оцінити однокласників чи очікувати на поцінування з їх боку. Поцінування досягнень, яке є надзвичайно важливим для розвитку здібностей дітей, відбувається лише іноді і в довільній формі.
3. **Роботу молодших школярів оцінює вчитель**. Зауважимо, що він виставляє переважно оцінки в балах й значно рідше пропонує учням розгорнуті мотивовані диференційовані вербальні оцінки досягнень. Арсенал вербальних («Молодець!», «Розумниця!») та невербальних засобів поцінування вчителя («посміхнувся», «погладив по голові») зазвичай невеликий. **Учні до оцінювання здобутків одне одного майже не залучаються**.
4. **Молодші школярі не мають можливості надати допомогу одне одному**. Учні, які оволоділи тим чи іншим умінням, не можуть під час навчальних занять допомогти менш успішним однокласникам, а ті, хто потребує такої допомоги, не можуть про неї попросити. Досягнення школярів не збагачують дитячу спільноту, не сприяють розвитку здібностей однолітків, що знаходяться на кілька кроків позаду, а посилюють конкуренцію, яка для багатьох дітей є травмуючою та демотивуючою.
5. У початковій школі вчитель більшу увагу звертає на **першість школярів у навчанні, а не на індивідуальне зростання кожного**. Успіху систематично досягають кілька найсильніших учнів в класі, які виконують завдання вчителя найкраще або найпершими. На долю інших школярів залишається відчуття

марності докладених зусиль, переживання власної неспроможності у навчанні, заздрість. Діти вдаються до психологічного захисту або переорієнтовуються на розвиток здібностей у сфері дозвілля та побуту.

6. В межах традиційної системи навчання **шлях розвитку здібностей молодші школярі долають поодиночі, а не спільно з однокласниками**. Немає сумісного зростання, що давало б учням відчуття єдності. Діти навчаються поряд, а не разом, конкурують між собою, змагаються за першість. Частина учнів відчувають себе невключеними в дитячий колектив та переживають почуття самотності. Натомість дітей у класі може єднати спільна заздрість. Буває, що вони гуртуються навколо мобінгу окремих однокласників – здійснюють соціальний тиск на успішних школярів або знецінюють тих, які мають низький рівень досягнень.
7. У молодших школярів **відсутній досвід ціннісного обміну в навчальній діяльності**. Оскільки учні систематично не поцінують одне одного та не допомагають одне одному під час навчання, вони не набувають навичок спільного зростання та взаємопідтримки. У дітей не формуються конструктивні стратегії задоволення потреби у визнанні, які зазвичай лежать в основі розвитку здібностей.

Перспективи дослідження – пошук шляхів побудови освітнього середовища з високим рівнем культури взаємного поцінування, яке сприяло б розвитку здібностей дітей та формуванню їх особистості.

Список використаних джерел:

1. Музика О. Л., Никончук Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 200 с.
2. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості: монографія / Р. О. Семенова, О. Л. Музика, Д. К. Корольов та ін.; за ред. Р. О. Семенової. Київ-Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 228 с.
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.

Н.М. Панасенко

*провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: nn.panasenko@gmail.com*

М.В. Войтович

*науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: m3081965@gmail.com*

ПРОФЕСІЙНА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ПРЕДСТАВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

До соціономічних професій, де об'єктом праці є людина з розмаїттям проблем і труднощів, безперечно належать професії системи освіти (фахівці з початкової освіти, фахівці дошкільного виховання, фахівці спеціалізованої (особливої) освіти та інші фахівці в галузі освіти).

Представники соціономічних професій володіють мистецтвом постійного спілкування, часто працюють у стресових ситуаціях, мають потребу в постійному самовдосконаленні, тримають високу планку моральної відповідальності, налаштовані на універсальність тощо. Позаяк окрім прагнення до постійного саморозвитку, відмінного володіння усною і письмовою мовою, спостережливості, навичок спілкування й роботи з людьми, уміння слухати і чути співрозмовника, логічних здібностей, розвиненого аналітичного й образного мислення, у представників соціономічних професій особливе місце займає висока емоційна стійкість, то однією з їхніх найважливіших професійних якостей є професійна життєстійкість.

Першим серед зарубіжних психологів поняття «hardiness» (з англ. – витривалість) ввів американець С. Мадді, визначивши «hardiness» як особливий патерн структури настанов та навичок, що дозволяють трансформувати зміни, які відбуваються з людиною, у її можливості. С. Мадді визначає життєстійкість як інтегральну особистісну рису, відповідальну за успішність подолання особистістю життєвих негараздів. Життєстійкі люди глибоко переконані, що життя має сенс, їм притаманне неабияке вміння імпровізації. Основними компонентами життєстійкості є залученість, контроль та прийняття ризику. Згідно з уявленнями С. Мадді людина постійно здійснює вибір, який поділяється на два види: вибір незмінності (вибір минулого) і вибір невідомості (вибір майбутнього) [4].

У психології пострадянського простору поняття «hardiness» розглядалось російським психологом Д.О. Леонтьєвим [2], який і запропонував визначення «жизнестойкость» (рос.). Дослідник вважає, що життєстійкість характеризує можливості особистості витримати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішності діяльності. Життєстійкість, яка вмщує аттитюди включеності, контролю та виклику (прийняття виклику життя), дозволяє людині одночасно розвиватися, збагачувати свій потенціал та давати раду стресам, що підстерігають її на життєвому шляху [1].

У дослідженнях українських психологів феномен життєстійкості розглядається як динамічний процес, що по-різному впливає на людину на різних етапах її життя. Одна й та ж людина може встояти перед негативним впливом однієї події, але значно постраждати від іншої. Також одна й та ж людина може по-різному впоратися з однією і тією ж подією за наявності у неї різного рівня життєстійкості на поточний момент (що вищий рівень життєстійкості, то краще людина долає ситуацію) [3].

Життєстійкість є системою переконань про себе, світ, відносини із світом. Життєстійкість людини пов'язана з можливістю подолання різних стресів, підтримкою високого рівня фізичного й психологічного здоров'я, а також з оптимізмом, самоефективністю, суб'єктивною задоволеністю власним життям, здатністю до неперервного особистісного саморозвитку.

Отже, можна стверджувати, що життєстійкість – це вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам. Це здатність людини зберігати баланс між пристосуванням до нових вимог та прагненням жити гармонійно, повноцінно. Потрапляючи у важку життєву ситуацію, життєстійка людина намагається пристосуватися до труднощів, розробити шляхи подолання проблем та вирішення труднощів, побудувати стратегії опанування.

Об'єднання зусиль фахівців МОН України та вчених Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України відкриває нові можливості в теоретико-методологічному та науково-методичному супроводі фахівців галузі освіти, сприятиме ефективному розв'язанню актуальних проблем, що постали перед національною системою освіти в нових умовах розвитку українського суспільства, у тому числі в аспекті розвитку й підтримки життєстійкості освітян.

Список використаних джерел

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов / под. ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. Вып. 2. С. 82-90.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
3. Мальш В.Е. Жизнестойкость как ресурс преодоления кризисных ситуаций. 2012. Режим доступа: <http://www.sudexp.org/publ>
4. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions. *The Human Quest For Meaning: A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1998. P. 1-26

О.І. Пенькова
провідний науковий співробітник
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: penkova1947@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Структура психологічного благополуччя розвиненої особистості є досить складною. Вона є цілісною системою взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих факторів, які виступають для конкретної людини важливими, суб'єктивно значущими орієнтирами, що визначають основну гуманістичну сутність та спрямованість усієї її життєдіяльності.

Сердюк Л.З. визначає психологічне благополуччя як інтегральний показник ступеня спрямованості особистості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування, а також ступеня реалізованості цієї спрямованості, що суб'єктивно виражається у відчутті щастя задоволеності собою і власним життям. Як інтегральне особистісне утворення, психологічне благополуччя функціонує в динаміці і тому є мотиваційним параметром особистості, ступінь вираженості якого залежить від реалістичності, структурованості, цілісності (узгодженості минулого, теперішнього і майбутнього) системи ставлень людини до життєвої перспективи, що включає цілі, плани, цінності і прагнення [3].

У своїй роботі ми використовуємо постнекласичний метод, який зумовлюється гуманітарною парадигмою і передбачає дослідження існування суб'єкта, що пізнає світ вибірково, керуючись своїми ціннісними перевагами. Отже, пізнаючи, діючи людина перетворює не лише світ, але й себе. Пізнання і виникнення цінностей неможливе без змін суб'єкта: перетворення себе відкриває йому інші погляди на світ, а будь-яке пізнання ґрунтується на самопізнанні.

У зарубіжній психології існують два підходи до трактування феномену психологічного благополуччя: гедоністичний та евдемоністичний. Засновник гедоністичної концепції Е. Дінер припустив, що суб'єктивне благополуччя має три різних складових: задоволеність життям, відсутність негативного афекту та наявність позитивних емоцій. Даний підхід характеризує благополуччя з позицій індивідуального ставлення людини до себе, навколишнього світу від того, що залежить від задоволення потреб людини, перш за все тих, що пов'язані із соціальною взаємодією.

Щодо евдемоністичного підходу, слід констатувати, що психологічне благополуччя є результатом розкриття свого творчого потенціалу. Зазвичай, евдемоністичні моделі мають більше складових, ніж гедоністичні. Вагомий внесок у розбудову даного питання внесла К. Ріфф. Згідно з її теорією, психологічне благополуччя можна описати як складний, інтегральний феномен, що характеризує позитивне функціонування особистості та виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності життям, реалізації власного потенціалу і залежить від суб'єктивної якості комунікацій особистості з оточуючими. Модель психологічного благополуччя К. Ріфф складається з 6 елементів: прийняття себе;

контроль над обставинами; позитивні стосунки з іншими; наявність мети в житті; особистісне зростання; самодетермінація.

К. Ріфф зазначає: не все, що відповідає задоволеності життям, сприяє досягненню психологічного благополуччя. Більше того, життєві труднощі, негативний досвід і переживання можуть у певних випадках виступати основою для підвищення психологічного благополуччя людини – через більш глибоке осмислення життя, усвідомлення власних життєвих цілей, встановлення гармонійних стосунків з іншими людьми. Психологічне благополуччя трактується К. Ріфф як позитивний аспект психічного здоров'я людини та може бути розкрито через: самоактуалізацію А. Маслоу, особистісну зрілість Г. Олпорта, повнофункціонуючу особистість К. Роджерса.

Отже, дані підходи, досліджуючи феномен психологічного благополуччя, розкривають його особистісний зміст, підкреслюють ефективність взаємодії людини зі світом, а також здатність останньої зберегти власну неповторну сутність у процесі даної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д. Максименка. Нора-прінт, 2004. Вип. 24. С. 3-15.
2. Музика О.Л. Особистісно-ціннісна взаємодія як чинник розвитку педагогічної обдарованості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Вип. 13. С. 6-19.
3. Сердюк Л. З., Данилюк І. В., Турбан В. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
4. Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Данилюк І. В., Пенькова О. І., Володарська Н. Д. та ін. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015. 197 с.
5. Сердюк Л. З., Яблонська Т. М., Пенькова О. І., Володарська Н. Д., Пилипенко Л. І., Антоненко В.В. Самотворення у розвитку особистості: наук.-метод. посіб. / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Педагогічна думка, 2015. 93 с.

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

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Прискорена динаміка розвитку соціальних, економічних та політичних процесів в Україні, як і в усьому світі, характеризується глобалізацією, підйомами та спадами в тих чи інших галузях людської діяльності, супроводжується кризовими явищами та значними науково-технічними зверненнями, що може важким тягарем лягти на людину. Тому питання формування нового типу людини, розвитку нової особистості, яка сприяла б просуванню нашої держави по шляху прогресу, демократії і гуманізації суспільства, стоїть сьогодні надзвичайно гостро. Сучасна парадигма гуманістичного підходу в освіті, яка базується на ідеї самоцінності особистості, розвитку її творчого потенціалу, здатності до самореалізації, може суттєва допомогти у розв'язанні поставлених світових викликів.

Початок розробки досліджень психологічних проблем формування професійних вмінь був розпочатий в Інституті психології зі створеного у 1956 році відділу психології праці та політехнічного навчання, який очолив видатний український вчений Е.О. Мілерян. На першому етапі становлення відділу до його складу входили такі вітчизняні вчені як: Н.О. Гродська, Г.В. Кирія, Е.І. Машбиць, В.В. Мистюк, І.М. Назимов, П.С. Перепелиця, В.Е. Риманенко, Р.І. Тамуриді, О.П. Шевцов.

Головним напрямком роботи відділу було дослідження психологічних проблем, пов'язаних з перебудовою системи народної освіти на основі поєднання навчання з виробничою працею учнів. Наукова розробка питань психології виробничого навчання була спрямована на виявлення психолого-педагогічних закономірностей її організації та удосконалення.

Центральне місце в наукових розробках відділу, який у 1959 році був переіменований на відділ психології професійного навчання та праці, займали психологічні проблеми формування політехнічних вмінь у старшокласників, психологічні особливості переносу старшими школярами виробничих вмінь, рішення конструктивних задач, психологічні аспекти удосконалення виробничого навчання.

В межах цього напрямлення досліджень Е.О. Мілеряном була розроблена психологічна теорія формування політехнічних вмінь, яка стала суттєвим внеском у розвиток проблеми психології професійного навчання.

Визначаючи вміння, як засновану на знаннях та навичках здібність людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності в умовах що змінюються, вчених доводив, що вміння нерозривно пов'язані з творчим мисленням людини. Утворення та функціонування вмінь відбувається на основі активного, свідомого,

ціленаправленого використання представленого у знаннях та навичках досвіду в умовах, коли діяльність пред'являє людині нові, більш складні вимоги.

Рішуче виступаючи проти теорії трансформації вмінь у навички, Е.О. Мілерян визначав вміння як синтетичну властивість особистості, до складу якої входять – продуктивність, якість, швидкість оволодіння конкретним видом діяльності в різноманітних умовах її протікання. Здійснюючи цілісний особистісний підхід, вчений трактував вміння як складне структурне поєднання перцептивних, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, які формуються та проявляються у свідомому, ціленаправленому, успішному виконанні нею системи перцептивних, розумових, мнемічних, вольових, сенсомоторних та інших дій, які забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в ускладнених умовах її здійснення.

Навички функціонують в структурі вмінь як автоматизовані їх компоненти, що набуває значення у стереотипних, незмінних умовах.

Структурно-функціональний підхід, застосований Е.О. Мілеряном до розв'язання поставлених завдань, дозволив йому визначити вміння як «своєрідний синтез, структурний ансамбль природних та набутих властивостей особистості, які відповідають специфічним вимогам певних видів діяльності» [1].

Досліджуючи якісну складову вмінь, вчений виділив основні їх характеристики, а саме: *різнобічність* – сукупність прийомів і способів виконання дій, які забезпечують досягнення цілей праці; *гнучкість* – здатність змінювати спосіб дій відповідно до зміни умов діяльності; *якість* – точність, правильність, безпомилковість в організації діяльності; *швидкість* – продуктивність праці в одиницю часу.

Наводячи шляхи формування загальнотрудових вмінь, дослідник зауважував, що варіативність умов навчання, поступове ускладнення учбових задач, зростання неоднозначності можливих варіантів їх рішень, обов'язкове використання проблемних методів, які потребують пошуку нових способів подолання суперечностей в складних ситуаціях – все це створює ефективні шляхи розвитку гнучких якісних вмінь, які можуть легко переноситися в нові, змінюючися, ускладнені умови діяльності.

Таким чином, визначаючи роль вмінь в розвитку особистості, Е.О. Мілерян наголошував, що в процесі їх формування людський потенціал знаходить свою реалізацію, стає важливим засобом індивідуального розвитку. Вчений доводив, що «в процесі розвитку вмінь, *формуються та проявляються здібності особистості*, розумовий потенціал в цілому і, зокрема, мисленнєві операції, когнітивна, емоційно-вольова, мотиваційна сфера, певні риси характеру. Оволодіваючи вміннями, особистість знаходить можливість безперервно прогресувати у своєму розвитку» [1].

Список використаних джерел:

1. Мілерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. Москва: Педагогика, 1973. 299 с.

О.В. Рудюк

*доцент кафедри загальної психології і психодіагностики
Рівненського державного гуманітарного університету,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: o.w.rudiuk@gmail.com*

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ З ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЇХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ЕГО-СТАНІВ

Трансформація якісної структури освітнього процесу у вищій школі формує запит на результативну освітню парадигму, успішна реалізація якої забезпечуватиметься передусім готовністю усіх його учасників до свідомого і критичного вибору цінностей власної освітньої діяльності. Результативність такого вибору багато в чому визначається характером взаємозалежності індивідуальних цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі з характеристиками їх функціональних его-станів.

Аксіологічний вимір освітньої діяльності та особливості ціннісної структури учасників освітнього процесу вже давно є предметом психологічних досліджень. З іншого боку, в контексті вивчення актуальної проблеми перспективним є підхід, який базується на застосуванні концепції трансакційного аналізу Еріка Берна. Зауважимо, що досвід застосування аксіологічного підходу і концепції трансакційного аналізу в якості теоретичних і методичних засобів осмислення і пізнання різних аспектів поведінки особистості має більш ніж піввікову традицію застосування і конкретизується насамперед в напрямку вивчення особливостей прояву її комунікативного потенціалу, чинників розвитку системи її ціннісних орієнтацій, механізмів і закономірностей міжособистісної взаємодії в групі тощо. Однак інтеграція цих засобів в єдиній концептуальній і дослідницькій рамці та здійснення на цій основі нових досліджень на сьогодні є маловідомим фактом. Вважаємо, що використання концептуальних і методичних можливостей означених підходів в єдиному дослідницькому ключі забезпечить більш широкі можливості для комплексної репрезентації і всебічного вивчення проблеми взаємозалежності між рівнем розвитку цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі та рівнем функціонування характеристик їх его-структури.

Мета дослідження – вивчити взаємозалежність цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі з характеристиками їх домінуючих его-станів.

Узагальнення результатів вже проведених теоретико-емпіричних розвідок та осмислення власного досвіду вивчення означеної проблеми дозволило нам виокремити дві дослідницькі лінії. Перша лінія була спрямована на виявлення домінуючих его-станів і рівня розвитку індивідуальних цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі – викладачів та здобувачів вищої освіти, що дозволило усіх представників означених категорій диференціювати на три групи залежно від домінування того чи іншого его-стану: «*батько*», «*дорослий*», «*дитина*». Друга лінія передбачала вивчення характеру взаємозалежності індивідуальних цінностей викладачів та здобувачів вищої освіти з їх домінуючими функціональними его-станами.

Дослідження функціональних его-станів у представників різних категорій

суб'єктів освітнього процесу у вищій школі проводилось з допомогою тесту «Трансактний аналіз Е. Берна» для визначення рольових позицій особистості в міжособистісних відносинах. Домінуючий его-стан випробуваних визначався шляхом вибору тієї рольової позиції, яка оцінювалася найбільшою кількістю балів. З метою вивчення цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі використано методику Ш. Шварца. Показниками розвитку їх ціннісної системи було визначено наступні типи цінностей: *конформність, традиції, універсалізм, доброта, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека*.

В рамках реалізації першої лінії дослідження було здійснено факторизацію показників індивідуальних цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, що дозволило отримати факторну модель ціннісної структури їх особистості. Зміст факторної моделі ціннісної структури суб'єктів освітнього процесу у вищій школі визначили три інтегральні фактори. З найбільшою факторною вагою до першого фактора – *«ціннісної диспозиції трансцендентності»* увійшли змінні: *універсалізм (0,892), доброта (0,847), влада (-0,779)*. До другого фактора – *«ціннісної диспозиції досягнення»* увійшли змінні: *досягнення (0,856), самостійність (0,824), стимуляція (0,769), гедонізм (-0,735)*. Зміст третього фактора – *«ціннісної диспозиції консерватизму»* визначили змінні: *традиція (0,778), конформність (0,736), безпека (0,692)*.

В рамках реалізації другої лінії дослідження було отримано дисперсійну модель для кожного з трьох інтегральних ціннісних факторів досліджуваних. За результатами проведеного дослідження підтверджено гіпотезу про причинно-наслідковий характер взаємозалежності цінностей суб'єктів освітнього процесу у вищій школі з їх домінуючими его-станами та соціально-освітнім статусом. Зокрема, виявлено, що домінуючий его-стан *«дорослий»* виступає предиктором розвитку таких інтегральних ціннісних факторів випробуваних, як *«ціннісна диспозиція трансцендентності»* і *«ціннісна диспозиція консерватизму»*. Також виявлено, що їх соціально-освітній статус, зокрема, статус викладача виступає предиктором розвитку фактору *«ціннісної диспозиції трансцендентності»*. Насамкінець, виявлено ефект взаємодії між домінуючими функціональними его-станами суб'єктів освітнього процесу у вищій школі та їх соціально-освітнім статусом у відношенні розвитку фактору *«ціннісної диспозиції досягнення»*.

За результатами дослідження стало можливим стверджувати, що ціннісна система суб'єктів освітнього процесу у вищій школі має специфічну структурну організацію, яка детермінується комплексом інтегральних ціннісних диспозицій – трансцендентності, досягнення і консерватизму. Підтверджено гіпотезу про каузальний характер взаємозалежності індивідуальних ціннісних пріоритетів суб'єктів освітнього процесу у вищій школі з їх домінуючими его-станами та соціально-освітнім статусом. Виявлено, що такий домінуючий его-стан випробуваних, як *«дорослий»* виступає предиктором розвитку їх ціннісних диспозицій трансцендентності і консерватизму. Показано, що соціально-освітній статус випробуваних, зокрема, статус викладача виступає предиктором розвитку їх ціннісної диспозиції трансцендентності. Насамкінець, виявлено ефект взаємодії між домінуючими функціональними его-станами суб'єктів освітнього процесу у вищій школі та їх соціально-освітнім статусом у відношенні розвитку ціннісної диспозиції досягнення.

ВИЗНАЧЕННЯ СПЕЦИФІКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧІВ

Наше дослідження, проведене у жовтні – листопаді 2019 року стосується життєстійкості викладачів. Як відомо, професійна життєстійкість – це системна особистісно-професійна властивість, що формується в фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», і забезпечує його здатність протистояти несприятливим обставинам в роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання. *Життєстійкість* являє собою систему уявлень про себе, світ і відношення зі світом. Ця диспозиція включає в себе три відносно автономних компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Вираженість цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок того, що стійкого, що упоралося зі стресами і сприйняття їх як менш значимих.

Мадди (Maddi, 1998) підкреслює важливість вираженості усіх трьох компонентів для збереження здоров'я і оптимального рівня працездатності і активності в стресогенних умовах. Можна говорити як про індивідуальні відмінності кожного з трьох компонентів у складі життєстійкості, так і про необхідність їх узгодженості між собою і із загальною мірою життєстійкості. У разі порушення її механізмів, виникає синдром “психічного вигорання”.

Згідно до підходу американських психологів (К. Maslach, С. Jackson) синдром “психічного вигорання” являє собою 3-вимірний конструкт:

- *емоційне виснаження* – основна складова “професійного вигорання”: переживання зниженого емоційного фону, байдужість чи емоційне перенасичення;
- *деперсоналізація* – деформація стосунків з іншими людьми: в одних випадках – підвищення залежності від інших; в інших випадках – підвищення негативізму, цинічності установок і почуттів стосовно реципієнтів (пацієнтів, клієнтів, підлеглих, колег і ін.);
- *редукція особистих досягнень* – або тенденція до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень і успіхів, негативізм щодо службових достоїнств і можливостей, або редукування власного достоїнства, обмеження своїх можливостей, обов'язків по відношенню до інших, зняття із себе відповідальності і перекладання її на інших.

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

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

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

Дослідження було проведене серед викладачів ДВНЗ «Київське вище професійне училище технологій та дизайну одягу». У ньому взяли участь 35 викладачів.

Загальні висновки за дослідженням:

1. Переважна більшість викладачів мають середній або вищий за середній рівень професійної життєстійкості. З трьох складових професійної життєстійкості більшу вираженість має рівень професійного контролю, а з чотирьох компонентів – рівень мотиваційного компонента.

2. Близько половини викладачів мають середній рівень професійного самоздійснення, і приблизно третина з них – вищий за середній та високий. Наявний баланс між зовнішньо-професійним і внутрішньо-професійним самоздійсненням.

3. У переважній більшості викладачів (70%) наявний належний рівень професійної самоефективності – вищий за середній та високий.

4. Практично всі досліджувані викладачі (92%) у більшій чи меншій мірі задоволені своєю професійною діяльністю. Лише 8% з них мають певний (низький) ступінь незадоволеності.

5. Менше чверті досліджуваних (23%) мають рівень внутрішньої професійної мотивації низький або нижчий за середній.

6. Близько 40% викладачів мають певні прояви професійного «вигорання» та деформації (від середнього рівня і вище). При цьому, найбільш вираженою є така складова вигорання як «емоційне виснаження».

7. Загалом, отримані результати є достатньо типовими для колективів різних сфер педагогічної діяльності (рівнів освіти), що достатньо давно склалися і є відносно стійкими. Яскраво виражених «сигналів тривоги», що потребували б нагального реагування, не спостерігається. Однак доцільною могла би бути планомірна робота, що удосконалення/корекції певних особистісно-професійних якостей та підвищення рівня професійної життєстійкості викладачів.

8. Найбільшої уваги має потребувати профілактика професійного «вигорання», оскільки близько 40% досліджуваних викладачів мають певні його прояви. Також слід індивідуально шукати резерви щодо підвищення рівня професійних самоздійснення та самоефективності викладачів, оскільки у 20-30% він є недостатнім. Спрямовані на це заходи спроможні також сприяти підвищенню в викладачів рівня професійної життєстійкості, мотивації та задоволеністю своєю роботою.

Л.З. Сердюк
завідувачка лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
доктор психологічних наук, професор
e-mail: lzserdyuk15@gmail.com

ЕМПІРИЧНІ КОРЕЛЯТИ МОТИВАЦІЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Самореалізація, саморозвиток, самоактуалізація, самовизначення особистості, як і інші «само-» процеси (саморух, самоактивність, самодетермінація та ін.), не втрачають своєї актуальності впродовж багатьох десятиріч. Проте в достатній мірі ці феномени не піддаються поясненню, оскільки «само» припускає дещо, що виходить із суто внутрішньої детермінації, як дещо самопричинне, самоспонукуване і саморегульоване.

Найважливішими психологічними характеристиками людини, яка прагне до самореалізації, як відомо, є ступінь активності її власних зусиль, спрямованих на подолання життєвих труднощів, почуття особистої відповідальності за все, що з нею відбувається. Мотивація самореалізації особистості ґрунтується на опрідмечуванні її сутнісних сил і потреб та прагненні до саморозвитку свого потенціалу. А, отже, самореалізація є не що інше, як перехід можливості у дійсність. Тому є модусом буття особистості, в якому *розвиток особистості* є способом взаємної актуалізації внутрішнього потенціалу особистості і об'єднання знань, цінностей і механізмів самодетермінації, що призводить до їх гармонізації [1; 2; 4]. Це підтверджує думку класиків теорії самодетермінації Е. Десі і Р. Райана про те, що *самодетермінація є функцією психологічного зростання протягом усього життя*, заснована на основних психологічних потребах у автономії, компетентності та пов'язаності з іншими [5].

У дослідженні взяли участь 120 студентів закладів вищої освіти м. Києва. Використовувались такі психодіагностичні методики: тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Крамбо та Л. Махоліка (в адаптації Д.О. Леонтєва); тест життєстійкості С. Мадді (адаптований Д.О. Леонтєвим, О.І. Рассказовою); тест самодетермінації Є.М. Осіна; тест-опитувальник самоствавлення особистості В.В. Століна, С.Р. Пантїлєєва; самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома (адаптація Ю. Є. Альшиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загіки і М. В. Кроза). Обробка отриманих даних здійснювалася в SPSS Statistics 21.0.

На основі результатів регресійного аналізу, представлених в таблиці 1, можемо визначити параметри, що мають найбільший вплив на показник цінність самореалізації. Цінність самореалізації ми визначили як параметр для аналізу, оскільки він виявився інтегральним показником мотивації самореалізації за результатами кореляційного аналізу(табл.2).

Із даних таблиці 1 видно, що спрогнозувати показник цінність самореалізації досліджуваних можна за допомогою п'яти моделей. Отже, на основі п'ятої моделі, за якою пояснюється 85,4 % дисперсій, ми виявили, що на значення показника цінність самореалізації найбільший вплив мають показники цілі, синергія, самоповага, прийняття ризику, локус-життя.

Регресійні моделі^f

Модель	R	R ²	Скоректований R ²	Стд. похибка оцінки
1	,612 ^a	,374	,361	2,231
2	,718 ^b	,515	,495	1,984
3	,807 ^c	,651	,629	1,701
4	,834 ^d	,696	,669	1,606
5	,854 ^e	,729	,699	1,533

a. Предиктори: (конст) Цілі; b. Предиктори: (конст) Цілі, Синергія

c. Предиктори: (конст) Цілі, Синергія, Самоповага;

d. Предиктори: (конст) Цілі, Синергія, Самоповага, Прийняття ризику

e. Предиктори: (конст) Цілі, Синергія, Самоповага, Прийняття ризику, Локус-життя

f. Залежна змінна: Цінність самореалізації

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки складових самореалізації

	Цілі	Процес	Результат	Локус-життя	Самовираження	Самоповага	Самоприйняття	Залученість	Прийняття ризику	Життєстійкість	Підтримка	Спонтанність	Синергія
Цінність самореалізації	,62**	,63**	,61**	,55**	,46**	,59**	,58**	,66**	,54**	,68**	,65**	61**	58**

Очевидно, що найсуттєвішими бар'єрами самореалізації є нездатність стати суб'єктом власного; нерозвинутість здібностей до саморозуміння, самопізнання, нечіткість уявлень про себе, що призводить до неадекватної постановки цілей; несформованість механізмів саморозвитку; неприйняття себе, неправильні уявлення про власні перспективи; стереотипи та установки, пов'язані із перебільшенням чи неадекватною значимістю інших людей тощо.

Список використаних джерел

1. Долинська Л.В, Пенькова О.І. Самореалізація особистості як соціально-психологічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*, 2016. Вип.3. С. 18-25.
2. Сердюк Л.З., Данилюк І.В., Турбан В.В., Пенькова О.І., Володарська Н.Д. та ін. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
3. Сердюк Л.З., Петрученко Н.М. Зміст і структура психологічної готовності до професійної діяльності студентів з інвалідністю. *Освіта регіону*, 2011. № 5. С. 140-143.
4. Baranauskienė I., Serdiuk L., Chykhantsova O. Psychological characteristics of school-leavers'hardiness at their professional self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2016. Vol 2, No 6. P. 64-73.
5. Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ З ОБРАЗОТВОРЧИМИ ЗДІБНОСТЯМИ ТА ПІДЛІТКІВ КОНТРОЛЬНОЇ ГРУПИ ЗА МЕТОДИКОЮ Ш. ШВАРЦА

Під час дослідження впливу освітнього середовища на становлення особистісних цінностей київських підлітків ми провели опитування за методикою Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей». Вибірку склали підлітки 15-16 років із середніх навчальних закладів, вступ до яких вимагав проходження відбору. Експериментальну групу склали 31 учень образотворчого факультету Київської академії мистецтв (КАМ). Це були підлітки, що вже проявили свої образотворчі здібності та відзначені нагородами за результатами мистецьких конкурсів. Контрольну вибірку склали 57 учнів київської гімназії № 257, з математичного й гуманітарного класів, які успішно брали участь в олімпіадах.

Результати порівняльного дослідження проаналізовано за допомогою t-критерія Стюдента для незалежних вибірок і представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Особистісні цінності підлітків обох груп: середні значення, стандартні відхилення, t-критерій і рівень їх значущості

Особистісні цінності	Навчальний заклад	N	Середнє	Стандартне відхилення	t-критерій	Рівень значущості
Самостійність	КАМ	31	4,758	,85265	1,056	,294
	Гім. 257	57	4,579	,70578		
Конформізм	КАМ	31	3,613	1,02437	,593	,555
	Гім. 257	57	3,483	,96346		
Доброзичливість	КАМ	31	4,105	,95911	-,290	,772
	Гім. 257	57	4,167	,95119		
Стимуляція	КАМ	31	4,151	,86363	-1,490	,140
	Гім. 257	57	4,438	,86384		
Влада	КАМ	31	3,515	1,27306	-1,722	,089
	Гім. 257	57	3,930	,95858		
Традиція	КАМ	31	2,758	,81518	-1,481	,142
	Гім. 257	57	3,004	,70472		
Гедонізм	КАМ	31	4,688	1,11194	-,913	,364
	Гім. 257	57	4,883	,86272		
Універсалізм	КАМ	31	4,532	,78162	1,805	,075
	Гім. 257	57	4,175	1,05049		
Безпека	КАМ	31	3,981	,9789	1,120	,266
	Гім. 257	57	3,747	,9075		
Досягнення	КАМ	31	4,323	1,02102	-1,100	,274
	Гім. 257	57	4,553	,88859		

В таблиці 2 виділено цінності, за якими отримано достовірно значущі відмінності між експериментальною і контрольною вибірками. Стрілочки поруч

із середніми значеннями вказують на більш високий (↑) чи низький (↓) рівень щодо аналогічної цінності в іншій групі.

Таблиця 2.

Ранжування особистісних цінностей двох груп підлітків за методикою Ш. Шварца

Ранги	Експериментальна група	Середні	Контрольна група	Середні
1	Самостійність	4,76	Гедонізм	4,88
2	Гедонізм	4,69	Самостійність	4,58
3	Універсалізм	4,53 ↑	Досягнення	4,55
4	Досягнення	4,32	Стимуляція	4,44
5	Стимуляція	4,15	Універсалізм	4,18 ↓
6	Доброзичливість	4,1	Доброзичливість	4,17
7	Безпека	3,98	Влада	3,93 ↑
8	Конформізм	3,6	Безпека	3,75
9	Влада	3,52 ↓	Конформізм	3,48
10	Традиція	2,76	Традиція	3

Як видно, ранжування особистісних цінностей в обох групах дещо подібне. Найбільшою мірою для них є важливі цінності самостійності, гедонізму та досягнення. Найменшою мірою – конформізм, традиції та безпека. Підлітки з обох підгруп схильні до самостійного вибору свого життєвого шляху. Також для них важливо отримувати задоволення від власного життя, домагатися успіхів, і при цьому відчувати захищеність. Для них не дуже важливим є підтримування традиційних цінностей, тобто влади дорослих. Так само небажані для них вимоги відповідати очікуванням оточення або у всьому погоджуватися з ним. Трохи вищий бал конформізму, який мають обдаровані підлітки, можливо, пов'язаний з потребою художників у визнанні, з їхньою налаштованістю враховувати реакцію глядачів.

Разом з тим виявлено достовірну відмінність (при рівні значущості 0,7- 0,8) однієї групи від іншої у ставленні до двох цінностей, а саме: цінностей універсалізму та влади.

Обдаровані підлітки зорієнтовані на універсальні, загальнолюдські цінності. Для них важливо бути толерантним і справедливим, захищати права усіх людей та оберігати природу. Також для них багато важать рівність людей і гуманне ставлення до довкілля. **Підлітки з контрольної групи** натомість не так часто замислюються над загальнолюдськими проблемами, буденні теми є для них подеколи актуальніші та важливіші. Інколи їм бракує здатності широко дивитись на будь-яку ситуацію, розуміти зв'язки між подіями, враховувати культурний чи історичний контекст.

Підліткам з контрольної групи, на відміну від обдарованих, більше подобається впливати чи контролювати інших. Вони також схильні перебільшувати значення статусу в людських стосунках, часто вважають, що доступ до ресурсів мають лише ті, хто має владу. Авторитет серед знайомих допомагає їм уникнути самотності або успішно співіснувати в групі. Порівняно нижчий ранг цінності влади в **обдарованих підлітків** можна пояснити тим, що в мистецькому середовищі замість прагнення до влади розвиваються інші форми творчої конкуренції, які пов'язані з набуттям авторитету завдяки своїм здібностям

і творчим досягненням, з підвищенням свого статусу як професіонала чи експерта в певному напрямку. Цінності соціальної взаємодії для обдарованих підлітків не зводяться до прагнення самоствердження чи впливу на інших. Творчість допомагає досягати визнання, відчувати себе належним до спільноти, яку цінують однолітки.

Підліткам з контрольної групи важливо отримувати задоволення, піклуватися про себе, їм не подобається змушувати чи обмежувати себе. Без комфорту та нових вражень життя здається їм порожнім та нудним. *Обдаровані підлітки* так само відчувають потребу в задоволенні та різноманітному житті, проте творчість приносить насолоду та водночас вимагає обмежувати себе, відмовлятися від миттєвих утіх заради досягнення мети.

Для обох груп підлітків є властивим прагнення діяти відповідно до власних суджень незалежно від впливу середовища. Вони цінують нестандартність та індивідуальність як у себе, так і в інших. Велику цінність для них мають незалежність думок і пошук власних рішень. Значним надбанням самостійності для них стає розуміння необхідності мати відповідальність за власний вибір.

Виявлено, що для учнів експериментальної групи, до якої належать образотворчо обдаровані підлітки, у порівнянні з контрольною існує підвищена значущість універсальних цінностей і понижена значущість цінностей влади, традиційного способу життя, залежної та конформної поведінки.

Підтверджено наявність зв'язку між цінністю універсалізму, образотворчими здібностями, цінуваннями самовираження і толерантним ставленням до нового – на противагу до цінностей влади, потреби контролювати чи впливати на інших. Вивчення історії мистецтва та власний творчий досвід допомагають обдарованим підліткам бути чутливішими не лише до творів мистецтва, а й до почуттів людей та змісту їхнього життя, осягати ширші зв'язки між подіями, а також відчувати спорідненість із людством у цілому.

Для обох груп підлітків важливим є досягнення нових цілей, власний розвиток та особистий успіх. Вони налаштовані на визнання, працю задля того, щоб бути попереду інших, не зважаючи на потрібні зусилля. При тому для одних досягненням є лишатись на одному рівні з однолітками, для інших – максимально вирізнятися своїми успіхами.

Цінності влади виявляють прагнення підлітків з контрольної групи до визнання та здатності впливати на власне життя і найближче оточення. Однак, іноді підліткам властива самотрансляція як певна вада здатності до повноцінної комунікації, – на противагу творчості, спрямованої на знаходження нових сенсів та побудову зв'язків. Отже, засоби мистецтва в освіті формують в підлітків універсальні загальнолюдські цінності, тобто ті світоглядні орієнтири, які допоможуть їм знайти власний сенс життя, реалізувати потребу в пізнанні та творчості, будувати краще спільне майбутнє.

Я.Г. Соловей

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

ОСОБИСТІСНІ ЦІННОСТІ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Одним із важливих принципів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін.. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може появлятися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів. Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це – здібність “омузичненого” сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов’язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б.М. Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу.

Так, в своєму дослідженні К.І. Курбатова виявила комплекс особистісних якостей музично-обдарованих підлітків, що відрізняли їх від підлітків із середніми здібностями. До них належать: більш високий рівень інтелекту, певні характеристики емоційної сфери та рухово-координаційні характеристики. Про інтелектуальні здібності підлітків свідчить те, що обдаровані підлітки здатні добре структурувати матеріал і логічно мислити. Їм притаманна рухово-координаційна дивергентність взаємодії обох півкуль, відсутність чіткого домінування однієї з рук. Вони характеризуються також більш високою емоційною сенситивністю. Крім того, здібних до музики підлітків характеризує й прагнення до самоствердження.

Американський психолог А.Е. Кемп провів одне з наймасштабніших досліджень, спрямованих на визначення особистісних риси музиканта. Його дані свідчать про те, що, молоді музиканти, як група, значуще відрізняються від не музикантів за рівнем інтроверсії, який зберігається з дитинства до зрілості. Найбільш поширеним аспектом прояву інтроверсії молодих музикантів – є рівень автономності з елементами відчуженості у найбільш талановитих музикантів.

На підставі цих даних А.Е. Кемп наголошує на тому, що музиканти є вираженими інтровертами і, разом з цим, відрізняються “хоробрістю”, яка породжується не тільки з значними внутрішніми ресурсами, але також із високим рівнем їх незалежності. Дослідник вказує також на сумлінність та саморегуляцію, що помітні вже з раннього віку і зберігаються до зрілості. Встановлено також, що професійні музиканти, окрім зазначених вище рис, характеризуються домінантністю і хоробрістю.

Також порівняння музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів більш молодого віку можна знайти в одному з найновітніших емпіричних досліджень А. Гюзвела та В. Руха. У професійних музикантів у порівнянні із не музикантами та музикантами-аматорами виявлені значущо вищі рівні саморегуляції, здібності цінувати красу та досконалість. Музиканти-аматори характеризувались більш високими рівнями розсудливості, лідерства, готовності до взаємодії з оточуючими та чесності.

Данні показали, що у музикантів-професіоналів встановлені більш високі значення за фактором “Нейротизм”, які відчувають ускладнення у контролі своїх емоцій. У поведінці це може виявлятися як відсутність відчуття відповідальності, ухилення від реальності. Особи з високим рівнем нейротизму з тривогою чекають неприємностей, у разі невдачі легко впадають у відчай і депресію, особливо у ситуаціях, в яких існує психологічна напруга.

Також, дослідники встановили, що музиканти-професіонали у порівнянні із музикантами-аматорами – більш незалежні, здатні протистояти соціальному тиску у своїх думках та діях і регулювати свою поведінку. Вони мають почуття безперервності саморозвитку, самовдосконалення, осмисленості життя та почуття реалізації свого потенціалу.

И.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун доводять, що професіонали відрізняються від аматорів за рівнем емоційної сенситивності, про що свідчать статистично значущі розбіжності між групами професіоналів та аматорів за показниками: нейротизму як диспозиційної риси особистості і схильності до переживання тривоги, яка, проте, залишається у границях психічної норми. Характерною ознакою особистості професіонала є також, за отриманими даними, їх схильність до переживання астеничних станів. Їм притаманна автономність, схильність до ризику, що свідчить про певну ізольованість від соціального оточення. Дослідження підтвердило притаманність професіоналам більш високого емпіричного рівня креативності.

Отже, дослідники виявляють більш емоційну вразливість музикантів-професіоналів у порівнянні з аматорами і більш високий рівень їх музичної обдарованості, що надає підстави припустити, що музична діяльність виконує для професіоналів не лише роль засобу самореалізації, але й психотерапевтичну функцію. Це підтверджує усвідомлений вибір музично-обдарованими індивідами професійної діяльності у сфері музичної творчості не тільки як засобу самореалізації.

Л.І. Соловйова
*старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: soloviova.liudmyla@gmail.com*

ЦІННІСТЬ ГРИ ДЛЯ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Провідну роль у становленні особистості дошкільника, за беззаперечним твердженням класиків та сучасних дослідників дитячої психології, посідає самодіяльна творча сюжетно-рольова гра. Вона створює найкращі умови для формування дошкільної зрілості дитини. Сюжетно-рольова гра виникає та розгортається через безпосереднє але надзвичайно потужне бажання дошкільника грати. Її результатом є задоволення, яке малюк отримує у процесі взаємодії з однолітками. Відтак, гра є найбільш вмотивованою діяльністю дитини старшого дошкільного віку. Така гра має самодіяльний характер, адже розпочинається за ініціативою дітей та відбувається без втручання дорослого. Діти самостійно створюють ігровий задум; продумують сюжет гри; визначають та розподіляють між собою ролі; добирають потрібні іграшки й виготовляють необхідні для гри атрибути; спілкуються між собою, обговорюючи важливі аспекти гри; окреслюють правила та дотримуються їх самі; контролюють виконання правил усіма учасниками гри – таким чином набувають навичок ініціативних самостійних дій. Реалізуючи ігровий задум, дошкільник не просто відтворює як копію те, що він бачив чи чув від дорослих, а творчо перетворює пережиті враження, комбінує їх, передає своє ставлення до зображуваного. Діти, що грають, за словами Л. Виготського, являють приклади справжньої творчості.

Під час ігрової діяльності усі дії дитини орієнтовані насамперед на пошук способів виконання ролі, дотримання правил, процес розгортання сюжету гри, взаємодії з однолітками, а не на безпосередній результат, що підвищує її здатність до регуляції поведінки. Беручи на себе ігрову роль, дитина, відповідно, приймає певну модель поведінки та взаємин дорослої людини, образ якої втілює у грі. Зразок дій, визначений роллю, стає для дошкільника еталоном (Д. Ельконін) для власної поведінки та контролю його виконання протягом гри. Оскільки сюжетно-рольова гра дошкільників є діяльністю колективною, то для досягнення спільної мети вона вимагає будувати ігрові та реальні стосунки між її учасниками на основі ціннісної взаємодії, а саме: налагоджувати, радіти, підтримувати, скеровувати, спрямовувати, захищати, збагачувати, відшукувати, співпереживати. (К. Карасьова).

В результаті спостереження ігрової діяльності дітей 6-7 років, яке виступало одним із завдань експериментального дослідження регулятивної дії цінностей дітей в умовах закладів дошкільної освіти, нами було визначене місце сюжетно-рольової гри в життєдіяльності сучасних старших дошкільників.

Із загальної вибірки респондентів 65% дітей брали участь у самодіяльних творчих сюжетно-рольових іграх: ініціювали гру та організовували її за певним сюжетом (лікарня, пожежники, рятувальники, будівництво, модельєри, бейдблейди, сім'я, кицьчин дім та ін.); спрямовували його на досягнення спільного результату; приєднувалися до гри за визначеним сюжетом; розподіляли

ролі серед усіх дітей; самостійно їх обирали, спираючись на власний досвід; або виконували ролі, запропоновані іншими учасниками гри. Основним змістом ігор було виконання дітьми типових дій з предметами, визначених взятими на себе ролями, та відтворення характерного для них ставлення до партнера по грі та до самої ролі. Значущість сюжетно-рольової гри для старших дошкільників підтверджувалася ще й тим фактом, що можливість займатися улюбленою справою – гратися з друзями, виступало одним з визначень «щастя», цінності, яка посіла перше місце в рейтингу дієвих цінностей досліджуваних дітей.

35% старших дошкільників взагалі не приймали участь у самодіяльних творчих сюжетно-рольових іграх. Вільний час вони присвячували індивідуальним іграм з будівельним конструктором «Лего», малюванню, розгляданню журналів, книг, режисерським іграм. З них 9% дітей з інтересом спостерігали за сюжетно-рольовою грою однолітків, але у спільну гру не включалися. 18% досліджуваних на пропозицію погратися в улюблену гру в ігровому куточку обирали рухливі ігри (хованки, доганялки), настільно-друковані ігри, відмовляючись від творчих сюжетно-рольових ігор. Такий стан, перш за все, пояснюється невмінням дітей налагоджувати ігрову взаємодію з однолітками, через що у них не виникає бажання грати з ними разом. По-друге, потреба старших дошкільників бути на висоті вимог дорослих, які вимагають від них «поводитися як майбутній школяр, займатися важливими справами, а не гратися», знецінюючи таким чином в очах дітей самодіяльну творчу гру, призводить до відмови дітей від неї та надання переваг іншим, «більш серйозним» іграм з правилами.

Отже, в умовах сьогодення для більшості дітей старшого дошкільного віку самодіяльна творча сюжетно-рольова гра залишається найбільш бажаною самостійною діяльністю, що приносить задоволення, наповнює сенсом та збагачує досвідом міжособистісної взаємодії.

О.В. Сторож
доцент кафедри практичної психології та психотерапії
Рівненського державного гуманітарного університету,
кандидат психологічних наук, доцент
e-mail: O_V@ukr.net

ТВОРЧА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ

Сучасні економічні, соціально-політичні і суспільні процеси вимагають від особистості швидких, професійних, якісних темпів життя, які наповнені творчими ідеями, корисними продуктами і успішними результатами. В таких умовах сучасна молодь має бути досить гнучкою і продуктивною. Однак, для досягнення успішної творчої соціалізації особистості необхідно пройти ряд етапів становлення особистості в процесі її соціалізації.

Соціалізація особистості починається з перших років життя і закінчується періодом громадської зрілості людини, хоча, зрозуміло, повноваження, права й обов'язки, набуті нею, не говорять про те, що процес соціалізації цілком завершений: по деяких аспектах він продовжується все життя, особливо його творча сторона.

Для успішної соціалізації, по Д. Смелзеру, необхідна дія трьох фактів: сподівання, зміна поведінки і прагнення відповідати цим сподіванням [5].

Французький психолог Ж. Піаже, зберігаючи ідею різних стадій у розвитку особистості, наголошує на розвитку пізнавальних структур індивіда і їхній наступній перебудові в залежності від досвіду і соціальної взаємодії. Ці стадії переміняють одна іншу у визначеній послідовності: сенсорно-моторна (від народження до 2 років), операційна (від 2 до 7), стадія конкретних операцій (з 7 до 11), стадія формальних операцій (з 12 до 15). Багато психологів і соціологів підкреслюють, що процес соціалізації продовжується протягом усього життя людини, і стверджують, що соціалізація дорослих відрізняється від соціалізації дітей. Так, соціалізація дорослих скоріше змінює зовнішню поведінку, у той час як соціалізація дітей формує ціннісні орієнтації. Соціалізація дорослих розрахована на те, щоб допомогти людині набути визначені навички, соціалізація в дитинстві в більшій мірі має справу з мотивацією поведінки [5; 7].

Труднощі соціалізації в період юності зв'язані з трьома головними обставинами: 1) розбіжністю між високим рівнем домагань (прагнення стати героєм, прославитися) і низьким соціальному статусом, який заданий їх віком; 2) розбіжністю старого стилю батьківства, орієнтованого на те, що для матері син і дочка завжди залишається дитиною, і нових потенційних можливостей тінейджерів, заданих їх психофізіологічним подорослішанням; 3) протиріччя між орієнтацією, що підсилилася, на самостійність і залежність, яка підсилилася від думки і поведінки однолітків [5; 7].

У своїх дослідженнях В. М. Дружинін [2] виявив, що на підлітковий і ранній юнацький вік (від 13 до 20 років) припадає формування «спеціалізованої» креативності: здатність до творчості, пов'язаної з певною сферою людської діяльності. На цьому етапі особливо значиму роль грає професійний зразок, підтримка родини й однолітків. Але головне, юнак визначає для себе «ідеальний зразок» творця, якого він прагне наслідувати (аж до ототожнення). Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості.

Вікову періодизацію творчої діяльності запропонував український психолог

В. О. Моляко [4], виділяючи підлітковий і юнацький вік як другий етап творчої діяльності, яка характеризується конструюванням свого уявлення про світ, літературною і технічною творчістю.

Дослідження Н. І. Гайдамашко показали, що здатність креативного вирішення «технічних» проблем може бути повністю блокована «соціальними» факторами у групі дорослих, і в той же час, при вирішенні тих же проблем підлітки та юнаки не бачать зовсім ніяких труднощів. Очевидно, що в даному випадку мова може йти саме про різні механізми розвитку творчості залежно від того типу соціальних відношень, в які включений суб'єкт [7].

У процесі соціалізації юнак переходить з позиції реципієнта соціальних впливів до позиції активного суб'єкта, тобто активно відтворює соціальні норми та відношення за рахунок діяльності і творчої реалізації [5; 7].

У соціально-психологічній літературі можна зустріти різні погляди на процес соціалізації, який може мати дві сторони (пасивну і активну). Пасивна сторона передбачає пристосування індивіда до середовища, до життя як до вже поставленої суспільством задачі, тобто підпорядкування під уже наявні умови; активна сторона передбачає творчу активну зміну середовища, прояв перетворювально-творчої поведінки із ставленням до життя як до творчої задачі і підпорядкування оточення своїм потребам (Г. Алдер, Г. О. Балл, Г. С. Батищев, Н. Ф. Голованова, В. М. Дружинін, О. Г. Карпенко, Л. С. Смолінчук, В. Т. Циба, В. С. Юркевич) [1; 2; 5; 7]. Розглядаючи *соціальну творчість, соціальну креативність і соціальну обдарованість*, варто зазначити про вищу форму соціальної активності особистості або суспільства, про специфічний вид творчості, що виражається у здатності індивіда до генералізації ідей у площині соціальної проблематики, в процесі різноманітних соціальних взаємодій, у спроможності особи здійснювати суттєві перетворення в об'єкті активності (його моделі) з метою їх активного пізнання та реструктуралізації (Т. Н. Балабанова, О. І. Власова, Е. Ландау, О. І. Ніколаєва, О. І. Кульчицька, Л. В. Попова, Р. О. Семенова, О. Ю. Тургенева та інші) [3; 6; 7].

Обґрунтовано, що зміст і структура *творчої соціалізації особистості* проявляються у: соціальній творчості, соціальній креативності як вищих формах соціальної активності особистості або суспільства; в творчій адаптації як процесі змін, перебудові соціальних ситуацій на основі незахисних адаптивних механізмів, а також у майстерності, винахідливості, творенні нових, корисних продуктів діяльності, а також у соціальній лабільності, в якій здійснюється її творче самовизначення. Тому творча соціалізація є найвищим щаблем соціалізації особистості її творчої реалізації в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Алдер Г. СQ, или Мускулы творческого интеллекта. Пер. с англ. С. Потапенко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. 496 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 368 с.
3. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка / Пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 144 с.
4. Моляко В.А. Процесс творческой деятельности. *Материалы Вторых международных Костюковских чтений*. К. 1994. С. 81-84.
5. Москаленко В.В. Соціальна психологія: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
6. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.: Речь, 2006. 220 с.
7. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників: дис. ... канд.. психол. наук. : 19.00.01/ Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2011. 358 с.

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

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Духовність – інтегрована властивість особистості, що проявляється в необхідності жити, творити згідно з ідеалами Істини, Добра і Краси – виступає як показник рівня людських стосунків, почуттів, морально-етичної і громадянської позиції, здатності до співпереживання, жалю і милосердя (Т.Г. Шевченко).

Духовність у психологічних підходах (М. Боришевського, І. Беха, В. Занкова, Н. Бердяєва, О. Колісника, Д. Леонтєва, В. Слободчикова, Е. Помиткіна, В. Франкла, Ж. Юзвак та ін.) розглядається, як здатність людини піднятися над егоїстичними інтересами, зазирнути у майбутнє, керуватися надіндивідуальними, загальнолюдськими цінностями, як опора для особистісного самовизначення і самовдосконалення, здатність до творчого розкриття. Отже, складовими духовності розглядаються різноманітні за своєю природою явища – психологічні, етичні, культурні (за Т.С. Кириленко).

Духовний розвиток вимагає ієрархічного підпорядкування процесів мислення та емоційного реагування процесам свідомості, самосвідомості та волі.

Зокрема, у функціональному вимірі актуалізація духовного потенціалу особистості відбувається через: рефлексію інтелектуальної активності; упорядкування власних думок; контроль інтелектуальної активності; рефлексію емоційної активності; врівноваження емоційних станів.

У змістовому вимірі актуалізація духовного потенціалу потребує: рефлексії спрямованості мислення; спрямування мислення на вищі духовні поняття та категорії, духовну творчість; недопущення «низьких», негідних думок; опанування вищими емоційно-почуттєвими станами та їх утримання; недопущення негативних емоцій і почуттів (за Е. Помиткиним).

Духовний розвиток особистості передбачає здатність її заглянути в майбутнє, уміння розробляти свої життєві плани і на основі цього розвивати в собі здатність до самоактуалізації, усвідомлення свого «Я», пошук ідеалу, свідому та планомірну діяльність з метою змінити, удосконалити свою особистість.

Духовні потреби не виникають від народження, так само, як не народжується особистість, якою ще треба стати. Задоволення базисних психофізіологічних потреб дитини тягне за собою виникнення потреб соціальних – щоб її любили, розуміли, визнавали, поважали; щоб вона була комусь потрібною і близькою; щоб вона була успішною у своїх справах; щоб вона могла реалізуватися, розвивати свої здібності і поважати себе.

Активність інтелектуальних і емоційних процесів особистості дитини складає основи для формування вищих психічних функцій – свідомості, самосвідомості та волі, які є проекцією її духовного «Я». При цьому важливу роль відіграють вплив сімейного виховання, освіта, референтні особистості.

У процесі виховання дорослі намагаються залучити дитину до найвищих надбань, існуючих у соціумі. Цей процес буде успішним, якщо вдається задіяти мотиви та психологічні механізми актуалізації духовного потенціалу. Через спілкування, казки, міфи та легенди смислоутворювальні категорії Краси, Добра та Істини виступають предметом пізнання особистості дитини, і знаходять емоційний відгук, викликають позитивне емоційне ставлення, яке в інтелектуальній сфері активізує увагу, роздуми, запам'ятовується та спонукає до розвитку уяви, дитячих фантазій, що призводить до формування стійких мотивів духовного розвитку особистості (за Е. Помиткиним).

Духовний розвиток особистості, збагачення її духовного світу можливі тільки у процесі духовно-практичного освоєння світу. На жаль, сім'я не завжди в змозі відродити духовне коріння, яке створює джерела для саморозвитку. Тому, саме педагог стає тим об'єктивним фактором формування нової школи, нової системи освіти, де духовність виступає як підґрунтя саморегуляції та самовизначення особистості дитини.

Тому завдання педагога – створити такий освітній простір, в якому дитина навчається змінювати, вдосконалювати умови життя, підвищуючи його якість, а не пристосовується до звичних умов. Джерелом такого прагнення має стати висока духовність.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
2. Кириленко Т.С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинковіорієнтований підхід): монографія. Київ: ВЦ КНУ імені Тараса Шевченка, 2004. 100 с.
3. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості. Київ: Наш час, 2007. 280 с.
4. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2010. 508 с.

А.Д. Терещук
провідний науковий співробітник
лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук
e-mail: tereschuk2011@meta.ua

ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

В ситуації, коли весь світ знаходиться на ізоляції, людина, як ніколи, потребує уваги, турботи та емоційної стабільності. «Якщо людина знаходиться в спокої (при умові необхідної турботи про її потреби), вона буде відповідати своєму природньому прагненню бути здоровою і щасливою, ладнати з іншими людьми і поважати інші форми життя» (Клод Штайнер) [1]. Адже емоційно грамотна людина володіє своїми емоціями, вміє регулювати їх, і, таким чином, зберігати спокій.

У зв'язку з станом пандемії Covid-2019, в якому ми зараз перебуваємо, психологи всього світу об'єднуються навколо досліджень психологічного боку цієї інфекційної пандемії. Їх цікавить колективна та індивідуальна поведінка людей, виникнення паніки та емоційні реакції на панічні настрої людей. Китай, наприкінці січня 2020 року, оприлюднив результати інтернет опитування щодо емоційного стану населення, де тривожність – найчастіша емоція з найвищим середнім балом (3,69), смуток (3,63), страх і роздратованість (3,29), довіра (3,25), гнів (3,05), спокій (2,75), збудження (1,98) [3]. Тривога, яка раптово з'являється, є, зазвичай, наслідком труднощів у пристосуванні до нової ситуації, які можуть бути причиною адаптаційних розладів, гострої реакції на стрес, ПТСР, а також посилення різних психоемоційних розладів.

Психологічна допомога при надмірній емоційній реакції:

1. Аналізуйте причини тривожного стану. «Епідемію» тривоги потрібно долати за допомогою біопсихологічних підходів. Способи допомоги зменшити тривожність: нормалізація тривоги, надання альтернатив, переключення уваги, заохочення відволікання, управління власною тривоگوю).
2. Робота з негативними думками (поведінкова терапія): А (подія, ситуація) → В (автоматична думка) → С (реакції, емоції, почуття). Питання: «Які докази на користь цієї думки? Які докази проти цієї думки? Як те, що відбулося, можна пояснити по-іншому (альтернативна думка)? Який результат подій реальний?»
3. Зізнайтесь у своїх відчуттях: коли розгнівані, налякані, стурбовані тощо (я розповсюджую навколо себе емоції страху і тривоги, часто жаліюся, дратуюсь). «Швидка допомога» в управлінні емоціями: а) назвати емоцію. Наприклад «я тривожусь», «мені страшно», «мені прикро» ...б) Запитати себе – чого я хочу? Яка моя потреба не задоволена? Що я можу зробити для цього прямо зараз (налити собі каву тощо)? З емоціями можна справитися не емоціями, а діями.

4. Вербалізація емоцій (промовляння, опис уголос чи письмово своїх емоційних переживань та їх причин. Схема: я відчуваю.. (емоція) – коли... (поведінка) – і я хочу.. (бажаний результат).
5. Налаштуйте свій внутрішній голос (внутрішній помічник, підтримуючі установки).
6. Визнайте, що Ваші можливості не безмежні (говорити час від часу «Ні». Ви не можете догодити всім, роблячи кожную страву з однаковою досконалістю, сфокусуйтеся на одній справі).
7. Наведіть порядок у взаєминах з іншими людьми і окресліть власні межі. Згадайте тих, хто проходив через великі випробування у житті і залишився Людиною. Це, як правило, Ваші батьки. Поговоріть з ними, як вони рятувалися від паніки та страху.
8. Постійно нагадуйте собі, що за Вами та Вашим настроєм уважно стежать діти. Вони ще не мають життєвого досвіду формувати свої емоції, тому копіюють нас з вами. А тому будьте відповідальними за прояви своїх надмірних емоцій. Не травмуйте їх своїм переляком та панічними діями.
9. Жартуйте! Той, хто сміється над власним страхом, вже бореться з панікою в собі.
10. Доведіть собі, що Ви можете.

І щоб не сталося, пам'ятайте – це лише поганий день, але не погане життя. Всі вірні думки приходять тоді, коли емоції відпочивають. Цінують те, що є зараз, і не думайте «А от може бути...». Може бути, а може і не бути. І як писав видатний психолог Карл Густав Юнг «Зрілість людини визначається тим, як багато невизначеності вона може витримати».

Список використаних джерел

1. Штайнер Клод М. Эмоциональная грамотность: интеллект с сердцем. Руководство по улучшению личных и профессиональных отношений. Киев: ТОВ "НВП "Интерсервис", 2016.
2. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. М.: Изд. группа "Прогресс", "Универс", 1994. 336 с.
3. <https://www.statista.com/statistics/1095853/china-emotional-state-during-the-coronavirus-covid-19-outbreak/>

А.В. Черкаський
доцент Одеської національної академії харчових технологій,
кандидат історичних наук,
e-mail: academy_@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Основними чинниками, що впливають на формування ціннісних орієнтацій студентства, на наш погляд, являються: соціокультурне середовище ВНЗ, колектив, діяльність. Розглядаючи процес формування ціннісних орієнтацій, необхідно передусім проаналізувати зону дії на студента середовища ВНЗ, спираючись на трактування "культурного простору" як життєво важливої соціокультурної сфери.

Одним з напрямів оптимізації соціокультурного простору ВНЗ є організація багаторівневого університетського соціально-культурного середовища, тобто сукупності психологічних, соціальних і духовних чинників і умов, що безпосередньо оточують студента в процесі його навчання. Оптимізація професійно-освітнього елементу університетського соціокультурного середовища в першу чергу забезпечує формування цінностей, норм, ідеалів особистості. Включення в педагогічний контекст зразків, ідеалів, символів для наслідування – це одна з найважливіших умов ефективності не лише освітньої діяльності, але і виховного процесу, результатом якого є формування ціннісних орієнтацій студентства.

Для молодого покоління важливо не просто декларувати певні ідеали і цінності, духовно-моральні основи повинні мати персоніфікований характер, молода людина повинна прагнути ототожнювати себе з образом, ідеалом, носієм цінності, повинна прагнути досягти з ним духовної спільності. Це забезпечується шляхом включення в актуальний університетський простір діячів культури, науки і мистецтва, які стають для студентів духовно-моральними референтами.

Соціально-культурне середовище ВНЗ є основним чинником, що визначає процес формування ціннісних орієнтацій. Завданням ВНЗ є створення таких умов, які б сприяли якнайповнішій самореалізації студентів. Студентові в цьому процесі повинна відводиться визначальна роль. Тільки через активну діяльність, участь в соціально-культурних заходах навчального закладу і їх організації здійснюється процес формування ціннісних орієнтацій особистості студента.

Формування ціннісного світу студентської молоді відбувається в єдиному соціально-культурному середовищі ВНЗ, що об'єднує учбову діяльність і дозвілля. Саме виходячи з принципу єдності і взаємодоповнюваності цих сфер і слід підходити до процесу формування ціннісних орієнтацій студента ВНЗ.

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*

САМОІЗОЛЯЦІЯ ТА ЯКІСТЬ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Самоізоляція через карантин в Україні, пов'язана з коронавірусною інфекцією, призвела до різких змін життєдіяльності кожної людини. Із метою уникнення зараження, було прийняте рішення лишатися українцям, по можливості, на самоізоляції та лишати домівки у крайньому випадку за потребою. Тобто, всі жителі повинні дотримуватися обмежувальних засобів, які були прийняті в умовах пандемії. Виконання рекомендацій Міністерства охорони здоров'я України вплинуло на задоволеність та якість життя громадян, оскільки різкі зміни життєдіяльності призвели до стресу та негативних емоцій. Особливо на психічне здоров'я, яке має безпосередній зв'язок з якістю життя особистості, впливає наявність неорганізованого вільного часу, обмеження простору зі зниженням рухової активності та постійна взаємодія з однією і тією ж людиною.

Дослідження багатьох науковців [1; 4; 5] доводять, що лишаючись на довгий час наодинці, людина впадає у депресію, але як тільки вона повертається до суспільства, як вона пожвавлюється і її психічний стан покращується. У період самотності людина почуває себе нещасною, з'являється негативна мотивація та низька концентрація, вона відчуває апатію і багато інших негативних емоцій.

Ми погоджуємося з думкою О.І. Субетто (2017), що якість життя – це система духовних, матеріальних, соціокультурних, екологічних і демографічних компонентів життя. Тобто, можна сказати, що якість життя включає всі аспекти людського існування на які може вплинути вимушена самоізоляція [3].

Найгірше перебування на самоті впливає на людей з низьким рівнем можливостей – тих, хто не зумів отримати освіту, бідних, самотніх, розлучених та ін. [4]. Деякі стани часто протікають безсимптомно, доки людина перебуває у присутності інших і проявляються лише тоді, коли вона лишається ізольованою чи усамітненою. Якість життя значно погіршується, коли навколо нас немає людей, які можуть вислухати та підтримати.

Але почувати себе задоволено можливо і наодинці, займаючись хатньою роботою, побутовими справами, бути сконцентрованим на розмові з дитиною. Це говорить про те, що якість життя залежить не від того, що людина робить, а як вона це робить.

Слід наголосити, що різні види діяльності впливають на задоволеність та якість життя, що проявляються як у духовних, так і матеріальних благах [2]. Щоденно ми можемо переживати різні емоції і стани від роботи, навчання, харчування, піклування про дітей, прибирання, дозвілля, подорожей, спорту та ін., тобто різна діяльність у тій чи іншій мірі визначає нашу задоволеність або незадоволеність життям.

Таким чином, перебуваючи на самоізоляції, для покращення якості життя потрібно збільшити ту діяльність, яка б мала позитивні переживання.

Список використаних джерел:

1. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / за ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/712878/>
2. Сердюк Л.З. Психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників. *Освіта регіону*. №1, 2011. К.: Університет «Україна». С. 277-280.
3. Субетто А. И. Теория качества жизни: монография. Санкт-Петербург: Астерион, 2017. 280 с.
4. Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность. Пер. с англ. 7 изд. Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. 194 с.
5. Baranauskienė I., Serdiuk, L., Chykhantsova O. Psychological characteristics of school-leavers'hardiness at their professional self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2016. Vol 2, No 6. P. 64-73.

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

ЦІННІСНЕ САМОСТАВЛЕННЯ У СИСТЕМІ СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ

Категорія «ставлення» розглядається у психології як вибіркового, переважно усвідомлюваний, такий, що ґрунтується на досвіді, психологічний зв'язок людини зі світом, іншими людьми, а також зв'язок людини з самою собою як суб'єктом життєдіяльності. Система ставлень вибудовується у процесі становлення, розвитку й саморозвитку людини в умовах спілкування й соціальної взаємодії. В.М. Мясіщев вважав ставлення «найбільш специфічною характеристикою особистості». Учений наголошував: «Вибіркові ставлення людини багатобічні і складні, але не розрізнені й не рядоположні, а утворюють єдину сформовану її досвідом індивідуальну ієрархічну історичну систему, внутрішньо пов'язану, хоча, може, й суперечливу» [4, с. 48-49].

Однією з сутнісних рис ставлення як психологічного явища є його зв'язок з потребами особистості. Потреби, за В.М. Мясіщевим, являють собою конативну (вольову) тенденцію суб'єкта до оволодіння об'єктом, своєрідний зв'язок між суб'єктом і об'єктом, що виявляється у переживанні тяжіння до об'єкта і в активній спрямованості до оволодіння ним [4]. Науковцями розглядаються такі психологічні потреби, що визначають ставлення людини до інших та до самої себе, як: потреба у встановленні близьких відносин; в контролі себе й інших; потреба у включенні в різні соціальні групи; потреба у самоповазі, у позитивній оцінці; потреба в розумінні, співчутті, опікуванні; потреба бути потрібним, значимим [1].

Вивчаючи онтогенез ставлення дитини до навколишнього світу, оточуючих людей у процесі діяльності, спілкування, дослідниками акцентовано увагу на концепті «ціннісне ставлення», означуючи його як «ставлення людини до найвищих цінностей, таких як “людина”, “життя”, “суспільство”, “праця”, “пізнання”. Ціннісним ставленням називають і ставлення до цінностей, і ставлення, які ціннісні для життя» [2, с. 53]. Автори вважають, що ціннісні ставлення носять узагальнений характер, а їх сталість, постійний прояв виступає якісною характеристикою особистості, тобто її якостями.

У психологічних розвідках особистісно-ціннісна взаємодія, тобто власне «двостороннє задоволення сторонами-учасницями взаємодії певних соціальних потреб одне одного шляхом взаємного надання кожній зі сторін відповідних цінностей» [3, с. 9], складає зміст концепції ціннісного обміну. Як зазначає О.Л. Музика, у результаті ціннісного обміну у колі референтних груп та осіб «у людини поступово складається інтегральне ціннісне усвідомлення себе як цілісної системи ціннісних характеристик, що мають своє вираження на шкалі соціальних цінностей» [3, с. 9]. Розбудова такої «ціннісної самоідентичності» є підґрунтям становлення самоствавлення особистості. Оскільки самоствавлення є

визначальним в системі ставлення суб'єкта до світу, задає «значеннєві орієнтири життєдіяльності людини» і значною мірою «обумовлює остаточний результат особистісного розвитку», О.Д. Рейпольська визначає позитивне, рефлексивне і критичне самоствавлення, що формується у дитини, як «ціннісне самоствавлення» [5, с. 143]. Формами його прояву виступають людська гідність, самоповага, гордість, безумовне прийняття дитиною самої себе, любов до себе та інших людей, відповідальність, моральність.

Отже, у процесі особистісно-ціннісної взаємодії ми розглядаємо у системі ставлень особистості формування ціннісного самоствавлення як внутрішнього ресурсу для особистісного зростання, повноцінної реалізації її актуальних і потенційних можливостей.

Список використаних джерел

1. Волгушева А.А. Система отношений личности. URL: <https://center-yf.ru/data/stat/sistema-otnosheni-y-lichnosti.php>
2. *Дитина у сучасному соціопросторі*: посібник / за ред. Т.О. Піроженко. Київ–Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
3. Музика О.Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ-Житомир, 2016. Т. VI. Вип. 12. С. 5–20.
4. Мясичев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. *Психология отношений*. Москва-Воронеж, 1995. С. 48–53.
5. Рейпольська О.Д. Особливості уявлень дошкільників про самих себе та виховання ціннісного самоствавлення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2014. Вип. 31. С. 142–145.
URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/342/1/>