

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



**АКСІОГЕНЕЗ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ І
ЦІННІСНА ПІДТРИМКА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ**

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ XIII НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО СЕМІНАРУ

28 жовтня 2021 року

Київ - 2021

УДК 159.943

Аксіогенез обдарованої особистості і ціннісна підтримка особистісного розвитку: тези доповідей XIII науково-практичного семінару, 28 жовтня 2021 р. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. 59 с.

У збірнику представлено тези виступів учасників традиційного науково-практичного семінару лабораторії психології обдарованості «Аксіогенез обдарованої особистості і ціннісна підтримка особистісного розвитку». Авторами намічено ряд евристичних підходів до надання психологічної допомоги особистості загалом і 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 випуску і розповсюдження рішенням вченої ради
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(протокол № 12 від 28.10.2021 р.)*

Комп'ютерний макет: М.М. Чекрижова

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021

Зміст

Музика О.Л. Атитюди вчителів щодо розвитку учнів із ознаками обдарованості в освітньому просторі.....	5-8
Володарська Н.Д. Місце життєвих перспектив в психологічному благополуччі особистості.....	9-10
Гнатюк О.В. Проблема адаптації обдарованих учнів молодшого шкільного віку до навчання.....	11-12
Журавльова Н.Ю., Гурлева Т.С. Психологічна допомога сім'ї у кризових умовах: ціннісний аспект.....	13-14
Кокун О.М. Комунікативні та організаційні здібності як чинник професійної життєстійкості фахівців	15-16
Копилов С.О. Принципи та шляхи розбудови ціннісного діалогу у початковому шкільному навчанні.....	17-18
Корінна Л.В., Сірик О.О. Розвиток позитивного самоствалення у школярів підліткового віку.....	19-20
Корольов Д.К. Потреба обдарованих студентів у психологічній підтримці.....	21-22
Мельник М.О. Психологічні проблеми обдарованих дітей.....	23-24
Нечаєва О.С. Ціннісна підтримка розвитку молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості.....	25-27
Никончук Н.О. Типові проблеми у розвитку обдарованих підлітків і шляхи їх подолання.....	28-29
Пенькова О.І. Самовдосконалення як умова становлення духовних цінностей особистості у сімейній взаємодії.....	30-31
Сніжна М.А. Оцінка, визнання і ціннісна підтримка образотворчо обдарованої особистості в освітньому середовищі.....	32-36
Соловей Я.Г. Теоретико-методологічні підходи до проблеми ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі.....	37-38
Терещук А.Д. Питання емоційного здоров'я особистості у часи пандемії COVID-19.....	39-40

Токарева Л.Д.

Ігрова діяльність як складова розвитку особистості дитини дошкільного віку.....41-42

Чиханцова О.А.

Взаємозв'язок якості життя особистості з копінг-стратегіями.....43

Яворська-Ветрова І.В.

Система ставлень у контексті моделі аксіогенезу обдарованої особистості...44-45

Наукові розвідки молодих дослідників

Греченко М.С., Литвиненко О.О.

Особливості долаючої поведінки осіб схильних до залежності.....46-48

Мнівець С.А., Видра О.Г.

Дослідження психологічних причин прокрастинації у навчанні обдарованих студентів.....49-51

Радіонова К.С.

Особливості розвитку рефлексії у дітей молодшого шкільного віку.....52-53

Шафорост А.В., Литвиненко О.О.

Емоційний інтелект підлітків як передумова їх професійного визначення.....54-56

Яценко А.А., Загурська І.С.

Особливості сприймання образу творчої дитини представниками технічних та гуманітарних професій.....57-59

АТИТЮДИ ВЧИТЕЛІВ ЩОДО РОЗВИТКУ УЧНІВ ІЗ ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Методика дослідження. Учителям пропонувалося описати власний досвід роботи (на цьому наголошувалося) з обдарованими дітьми за запропонованим планом. Формулювання інструкції та пунктів плану розроблялися в такий спосіб, щоб спонукати вчителів до вільного висловлювання їхніх думок як у межах, так і поза межами плану. Отримані дані було узагальнено відповідно до пунктів плану, що пропонувався.

I. Які об'єктивні досягнення мав учень/учні (перемоги в олімпіадах, конкурсах тощо)? Якщо це випускники, то які їхні досягнення в дорослому житті? Як об'єктивні досягнення вчителі виокремлювали перемоги в предметних олімпіадах і конкурсах, високі бали ЗНО, вступ до ЗВО на бюджетну форму навчання, перемоги в конкурсах МАН тощо. Серед досягнень випускників називалися отримання наукових ступенів і вчених звань, викладання в університетах, у тому числі й закордонних, державні та галузеві нагороди.

II. У чому проявлялися видатні здібності учня/учнів (у навчанні, мистецтві, спорті, науковій роботі, відразу в кількох галузях)? Чи спостерігали Ви, що їхні здібності розвивалися? Якщо так, то в одній чи кількох сферах? Чи докладали вони зусиль для цього? Як базові називалися здібності до вивчення окремих шкільних дисциплін. Більшість учителів відзначали, що в обдарованих учнів були здібності до майже всіх шкільних дисциплін. Дехто поділяв учнів на «гуманітаріїв», «математиків» та «природничників». Окремі вчителі зазначали як саме вони розуміють здібності та обдарованість, причому це були і словникові означення, і власні «суб'єктивні теорії». Виокремлювалися такі характеристики обдарованих учнів: генералізована допитливість, схильність до занурення в процес діяльності, зосередженість, здатність до розвитку здібностей одразу в кількох діяльностях, толерантність, віддавання переваги завданням, що містять елементи невизначеності та новизни. Називалася й така ключова характеристика здібностей як готовність до саморозвитку та самовиховання, а учні характеризувалися як такі, що мають різносторонні інтереси, заняття та хобі.

Особистісні характеристики учнів із ознаками обдарованості, які називалися вчителями, можна поділити на дві групи: 1) ті, що стосуються діяльності; 2) ті, що стосуються моральних цінностей, етики та саморегуляції. До першої групи відносяться креативність, уважність, орієнтація на успіх, досягнення, здатність отримувати задоволення від процесу пізнання, вміння самостійно знаходити інформацію, наполегливість у роботі, нетерпимість до нав'язування готових рішень, перфекціонізм. Другу групу складають внутрішня мотивація, почуття

справедливості, відповідальність, лідерство, легкість і відкритість у стосунках, уміння слухати, уміння аргументовано відстоювати власну думку і проявляти при цьому толерантність до думки опонентів.

Дехто з учителів виокремлює учнів із ознаками обдарованості, які розвивають не академічні, а інші здібності, наприклад, мистецькі. Вчителі вбачають у таких випадках певний конфлікт інтересів: спрямованість ліцею чи гімназії не відповідає спрямованості учнів. Не всі вчителі вміють захоплюватися учнями, за висловом учителя, «на території їхнього успіху». Батьки теж несвідомо провокують ціннісні конфлікти: вони очікують таких само високих оцінок і від шкільних учителів, для чого останні не мають підстав.

Учителі розуміють природу становлення й розвитку обдарованої особистості: від природних задатків через наполегливу працю до розвитку здібностей та обдарованості. Гуманістична дидактика Я.-А. Коменського – «вчити всіх і всьому» – підкріплена персональним досвідом розвитку здібностей всіх учнів, окремі з яких досягають рівня обдарованості, для них є важливішою за орієнтовані на споживача вибірково «елітарну освіту» та інші «освітні послуги». Саме з цих позицій варто розуміти висловлювання на зразок того, що «не варто говорити батькам про те, що неталановитих дітей не буває». Очевидно, що бувають, якщо не проявляють наполегливості і не докладають необхідних для розвитку здібностей зусиль.

III. На що спрямована пізнавальна активність обдарованих учнів? Яке коло їхніх інтересів? Чи змінювалися вони? Чи були ці учні, на ваш погляд, по-справжньому творчими? За свідченнями вчителів, пізнавальна активність учнів із ознаками обдарованості часто виходить не тільки за межі програми, але й за межі навчальних предметів. Як на прояви творчості вказується намагання обдарованих учнів розв'язувати задачі різними способами, складати задачі самостійно. Вони ставлять перед собою все нові й нові завдання, наприклад, із вивчення окремих тем, яких немає у шкільній програмі, або ж іноземних мов, які необхідні їм для досліджень чи саморозвитку. Намагання учнів із ознаками обдарованості все зробити по-новому і по-своєму, в основному розуміється й підтримуються вчителями, чого не можна сказати про демарші, які учні іноді влаштовують, коли урок не відповідає їхнім високим очікуванням. Більшість учителів вирішують цю проблему, пропонуючи учням завдання підвищеної складності.

IV. Як розвивалися їхні взаємини з однокласниками? З учителями? Чи спілкувалися вони з певними групами поза класом чи школою? Як і з ким вони вибудовували дружні стосунки? Аналіз есе показує, що здебільшого учні з ознаками обдарованості підтримують приятні, рівні стосунки з однокласниками. Вони тактовні, чемні і коректні у стосунках з учителями, навіть із тими, яким не симпатизують. Окремі вчителі зазначають, що в основі такої поведінки – високі когнітивні та рефлексійні здібності. Наприклад, учень може повільно, терпляче і довго пояснювати якийсь навчальний матеріал на прохання однокласника, хоча сам він працює в зовсім іншому, набагато швидшому темпі. Що ж стосується дружби, то підкреслюється, що учні з ознаками обдарованості, як правило,

дружать із тими однолітками або старшими людьми, які мають подібні або вищі здібності й обізнаність у сфері спільних інтересів. Крім того, зазначається, що обдаровані учні часто бувають емоційно стриманими, їм притаманна певна настороженість і, очевидно, захисна самоіронічність, у багатьох розвинене почуття гумору.

V. Чи мали вони тверді переконання щодо певних речей і чи відстоювали їх? Чи мали визначені життєві цілі і чи були послідовними в їх досягненні? Хто для них був значимими людьми? Чи входили до кола значимих людей вчителі, батьки, однокласники? Чи були серед значимих видатні люди, літературні та кіногерої тощо? Старшокласники з ознаками обдарованості, на думку вчителів, мають тверді переконання. Вони вміють аргументовано їх відстоювати і нерідко при цьому проявляють неабияку принциповість. На жаль, інформації про зміст цих переконань не виявилось. Життєві цілі старшокласників, як правило, вже визначені, і вони крок за кроком планомірно йдуть до їх досягнення. Учителі майже не згадували видатних людей, літературних чи кіногероїв, які були для обдарованих учнів взірцями для наслідування. Натомість як референтні особи у більшості проаналізованих есе фігурували члени родини. Власну референтність для обдарованих учнів вчителі фактично применшували, оскільки нічого прямо про неї не писали. Однак, із описів проявів вдячності випускників (особисте й онлайн-спілкування) можна було зрозуміти, що вони знають про неї і це важливо для них.

VI. Які труднощі були в роботі з учнями з ознаками обдарованості? Як Ви з ними справлялися? Чи потрібна Вам допомога з боку психологів і яка саме? Виокремлені вчителями труднощі можна поділити на дві групи: 1) дидактичні, 2) психологічні.

До першої групи відносяться труднощі, що пов'язані з підбором навчальних завдань, які б знаходилися у зоні ближчого розвитку обдарованих учнів і давали в простір для реалізації їх креативності, а також труднощі, пов'язані зі створенням проблемних ситуацій і підтриманням інтересу до предмету.

До другої групи відносяться труднощі, пов'язані з потребою обдарованих учнів у тренуванні мислення (діалоговому спілкуванні, дискусіях тощо). Окремі вчителі сприймають це як спроби повернути увагу до себе, що потенційно можуть заважати іншим учням сприймати навчальний матеріал. Називаються і труднощі, пов'язані з управлінням емоціями та контролем агресії в ситуаціях, коли інші заважають учням із ознаками обдарованості працювати, чи коли їх спіткала невдача; труднощі, пов'язані з поцінуванням досягнень у таких формах, які б сприймалися і приймалися учнями й мотивували їх до подальшого розвитку.

Більшість учителів, які взяли участь у дослідженні, зазначили, що не потребують психологічної допомоги у роботі з обдарованими учнями. Окремі написали, що вона все ж потрібна для кращого розуміння внутрішнього світу обдарованих учнів та особливостей роботи з ними. Що стосується учнів з ознаками обдарованості, то вчителі вважають, що допомога психолога насамперед має полягати у знятті напруженості в ситуаціях невдач, у розвитку самоконтролю й умінь планувати час.

VII. Чи навчилися Ви чомусь в обдарованих учнів? Якщо так, то чому саме? Які емоції у Вас виникли, коли Ви згадували своїх обдарованих учнів? Аналіз есе показав, що робота з обдарованими учнями спонукає вчителів підвищувати фаховий та методичний рівні, вчитися впродовж життя. Називаються також окремі характеристики творчого мислення: інноваційна спрямованість, мистецтво бачити незвичне у звичайних речах, не бути категорично однобокими. Окремі вчителі зауважили, що намагаються культивувати в собі певні особистісно-ціннісні властивості обдарованих учнів: уміння прощати та схильність до самопізнання. Гордість за досягнення обдарованих учнів, радість від спілкування з ними як у період навчання, так і після його завершення – провідні почуття вчителів.

Загальні висновки:

- 1) учителі, які працюють із обдарованими учнями, сприймають обдарованість як результат розвитку здібностей в процесі навчання, яке має бути збагаченим творчими завданнями і вестися на високому рівні складності. Досягнення і здатність до саморозвитку в свідомості вчителів є ключовими характеристиками обдарованих учнів;
- 2) виокремлення як спільних, так і відмінних особистісних властивостей обдарованих учнів свідчить про готовість учителів ставитися до кожного з них як до індивідуальності, допускаючи виходи за межі традиційної взаємодії у системах «учитель-учень» та «учень-учень».
- 3) зіставлення отриманих даних із нашими попередніми дослідженнями дозволяє припустити, що вчителі схильні перебільшувати роль родини у розвитку обдарованих учнів і недооцінювати власні впливи та впливи референтних осіб поза школою (як реальних: керівників гуртків, студій, педагогів музичних та художніх шкіл, так і віртуальних: літературних та кіногероїв, видатних учених, письменників та митців). Для надання ціннісної підтримки учням із ознаками обдарованості варто використовувати ресурси, пов'язані з включенням референтних осіб у процес ціннісного самовизначення.

Перспективи подальших досліджень вбачаються в інтерв'юванні пар «вчитель-учень/випускник». Можна припустити, що це дозволить виявити певні невідповідності у ціннісній взаємодії вчителів та учнів із ознаками обдарованості, на запобігання й додання яких буде спрямовано розроблення психологічної технології ціннісної підтримки.

Н.Д. Володарська

*провідний науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: volodarskaya@ukr.net*

МІСЦЕ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ В ПСИХОЛОГІЧНОМУ БЛАГОПОЛУЧЧІ ОСОБИСТОСТІ

Відомо, що з-поміж інших складових, життєві перспективи особистості визначають програми та стратегії діяльності, що організовує мотиваційну основу психологічного благополуччя. Сучасні дослідження психологічного благополуччя людини все більшу увагу приділяють впливу життєвих перспектив на його формування. Особлива увага приділяється стратегіям досягнення поставлених людиною цілей, життєвих планів. Задоволеність життям в цілому, його окремими сторонами пов'язана з оцінкою якості життя, в яку входять життєві цілі, перспективи, поставлені особистістю на певних життєвих етапах. Особистість ставить певні життєві цілі на фоні як позитивних, так і негативних емоцій. Задоволення вона набуває від результату їх досягнення. Переживання задоволення у особистості супроводжується самостійністю у прийнятті рішень, виборі стратегій досягнення життєвих цілей.

За результатами теоретичного аналізу ми виокремили декілька підходів до вивчення ролі життєвих перспектив та життєвих стратегій їх досягнення в психологічному благополуччі особистості. Дослідження феномена психологічного благополуччя може відбуватись через особливості структурування майбутнього особистості, життєві перспективи та стратегії їх досягнення. Багато досліджень проблеми психологічного благополуччя розглядають цей феномен як близький але не тотожний поняттю щастя, оптимізму, задоволення життям. Дослідження психологічного благополуччя проводиться на перетині досліджень як мотиваційної структури особистості, так і особливостей структурування майбутнього, життєвих перспектив. Психологічне благополуччя репрезентує особливості організації життєвих перспектив і стратегій їх досягнення. Життєві стратегії формуються в певних життєвих обставинах і характеризуються певними емоційними переживаннями: негативними і позитивними, баланс яких формує суб'єктивне переживання психологічного благополуччя. Ціль розглядається в інтенціональному (що бажано досягнути) і операціональному (як можна досягнути) значенні. Життєва перспектива, будучи елементом суб'єктивної картини життєвого шляху особистості, є складною ієрархічною системою, що регулює початок життєдіяльності, її структурними одиницями якої вважають ціннісні орієнтації, життєві цілі, програми, плани, а також емоційну, когнітивну й поведінкову складові. Невизначеним залишається питання розмежування і виокремлення факторів, визначаючих стан суб'єктивного психологічного благополуччя і особливості їх впливу.

Предметом нашої уваги ми виокремили життєві перспективи особистості та стратегії їх досягнення як чинники психологічного благополуччя. Зазначимо важливість вікового аспекту формування життєвих перспектив та життєвих стратегій. Життєві плани на майбутнє починають формуватись ще юнацькому віці. Але стабілізація планів, життєвих цілей, осмисленості життя відбувається в період від 20 до 30 років. Тому метою нашого дослідження стало розкриття ролі, місця та впливу життєвих перспектив особистості на психологічне благополуччя саме в цей віковий період. Завданням нашого дослідження було розкриття детермінуючих особливостей життєвих перспектив та стратегій їх досягнення в переживанні психологічного благополуччя особистості.

Аналізуючи теоретичні підходи до проблеми були визначені співвідношення впливу життєвих перспектив особистості на рівень переживання психологічного благополуччя: 1) встановлення зв'язку між показниками життєвих цілей особистості і стратегіями їх досягнення (за показниками: конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка проблеми); 2) високий рівень психологічного благополуччя особистості характеризується визначеністю життєвих цілей, перспектив, гнучкістю стратегій досягнення життєвих перспектив. Емоційні переживання різних періодів життя (як негативні так і позитивні), створюють певний баланс, який формує суб'єктивне переживання психологічного благополуччя. Посилують психологічне благополуччя особистості позитивна переоцінка проблеми, планування вирішення проблеми, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності. Готовність особистості до досягнення поставленої життєвої цілі, що посилює прийняття відповідальності, самоконтроль дій впливає на вибір життєвих перспектив, їхню реалістичність. Ставлення до власного життя (минулого, теперішнього і майбутнього) корегує стратегії конфронтації, втечі, дистанціювання, відстороненості, уникнення відповідальності. Баланс позитивного і негативного ставлення до власного життя особистості формує реалістичність визначених особистістю життєвих перспектив. Життєві перспективи утворюють баланс між бажаним і реально можливим для особистості у досягненні їх. Саме від цього балансу залежить почуває людина себе щасливою чи ні. Життєві стратегії досягнення цілей реалізують потенціал характеристик особистості, що стає основою психологічного благополуччя в певній життєвій ситуації.

Список використаних джерел:

1. Володарська Н.Д. Почуття благополуччя у контексті психології цінностей особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2019. Том VI. Вип. 15. С. 145–155.
URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i15/17.pdf>
2. Сердюк Л.З. Фактори психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Том VI. Вип.14. С. 51–59.

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*

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ

Проблема адаптації обдарованих учнів молодшого шкільного віку до навчання пов'язана з вимогами та потребами сучасного суспільства, динамікою його розвитку, що стимулює активність і творчість особистості. В сучасних умовах реформування освіти перед українською школою стоїть важливе завдання – своєчасне виявлення креативних здібностей в учнів, їх подальший розвиток, навчання і виховання цілеспрямованої особистості, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей.

Актуальність проблеми адаптації обдарованих дітей до навчання підтверджують дані наукових досліджень багатьох психологів та педагогів, зокрема О. Антонової, Д. Богоявленської, Ю. Гільбуха, О. Кульчицької, О. Матюшкіна, І. Панова, О. Савенкова, Н. Шумакова тощо, на думку яких чимало обдарованих учнів не змогли реалізувати себе через несприятливе освітнє середовище – відсутність прагнення успіху, проблеми в стосунках, негативну навчальну мотивацію та ін. Характерні особливості поведінки обдарованих учнів розкрито в працях І. Білої, М. Гнатка, І. Вагощука, М. Лейтеса, В. Моляко, В. Паламарчука, Р. Стенберга, М. Холодної та інших авторів, що свідчить про прагнення науковців розібратися у проблемі обдарованості та сприянню її розвитку у дітей.

Попри велику кількість різних теорій і концепцій розвитку здібностей та обдарованості особистості проблема адаптації обдарованих дітей до навчання в початковій школі залишається недостатньо вивченою через відсутність досліджень особистісних характеристик обдарованих дітей і чинників, що визначають специфіку їхньої адаптації, суперечливість результатів досліджень адаптації обдарованих дітей. Дослідження питань забезпечення адаптації дитини до шкільного життя і розвиток її потенційної та актуальної обдарованості залишається значущим для вчителів початкової школи і батьків першокласників.

Кожний віковий період відзначається своїми фізичними і психічними особливостями, соціальним статусом, видом провідної діяльності. Важливим психічним новоутворенням обдарованих дітей молодшого шкільного віку є новий рівень самосвідомості, що проявляється як внутрішня позиція і зумовлює подальший розвиток таких її складових, як рефлексії, ставлення, самоставлення, оцінки й самооцінки, рівня домагань, цінностей, творення нового образу Я.

Становлення обдарованої особистості у молодшому шкільному віці безпосередньо пов'язане з її адаптацією до умов початкової школи – включенням у нові соціальні стосунки, засвоєнням моральних норм і правил, суспільно

значущих цінностей, формуванням навчальної мотивації, самооцінки, особистісних рис тощо. Саме в початкових класах школи закладаються підвалини формування як базових навчальних установок, які в подальшому визначають успішність дитини у шкільному навчанні, можливості її особистісної самореалізації в шкільному середовищі, так і в цілому системи відносин дитини з оточуючим світом і самою собою [2].

Успішна адаптація учнів до навчання залежить перш за все від рівня сформованості основних передумов до навчальної діяльності, спеціальної готовності дитини до школи (рівня її здібностей щодо письма, читання, лічби), а Програма для початкової школи і методика викладання, які довгий час існували в системі вітчизняної освіти, були розраховані лише на дитину, яка не отримала спеціальної підготовки до школи. Внаслідок цього обдаровані учні часто-густо опинялися в ситуації незадоволення власних потреб, уповільнення розвитку наявних у них задатків поки учитель працював на весь клас, не прогнозував подальший розвиток кожного учня та не враховував його здібності.

Зазначимо, що упровадження в освітній процес концептуальних засад Нової української школи [3] та Державного стандарту початкової освіти [1], де пріоритетом є обов'язкова дошкільна освіта, та особистісно орієнтований підхід є ключовим в організації навчально-виховної роботи в школі, – це, на наш погляд, не лише один із чинників, що сприятиме успішній профілактиці дезадаптації школяра до навчання у школі, але й показник створення особливих сприятливих умов для розвитку усіх його творчих здібностей та можливостей.

Адаптаційний процес обдарованих учнів відбувається в конкретному освітньому середовищі початкової школи, яке повинно стати засобом успішної адаптації та становлення обдарованої особистості. Умови початкової школи вимагають, щоб учні перебували в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії «учитель-учень» і «учень-учень» та були співучасниками навчальної діяльності, активного пізнання і спілкування.

Таким чином, пріоритетними завданнями сучасної української початкової школи є створення оптимальних умов для розвитку здібностей, нахилів, обдарувань дітей, оволодіння самостійною пізнавальною діяльністю, включення у соціальні стосунки тощо.

Список використаних джерел:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
2. Кривчикова О., Лясота Т. Психомоторний стан як фактор адаптації учнів початкових класів до умов навчання в школі. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2008. № 2. С. 162–164.
3. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

Н.Ю. Журавльова

*науковий співробітник
лабораторії консультативної психології та психотерапії
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
e-mail: natalizhur06@gmail.com*

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*

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'Ї У КРИЗОВИХ УМОВАХ: ЦІНІСНИЙ АСПЕКТ

У кризові періоди життя, в яких перебуває сучасна людина (війна на сході країни, пандемія коронавірусу, карантин, локдаун з цього приводу, складні політичні і соціально-економічні умови тощо) заявляє про себе нагальна потреба у розширенні мережі психологічної підтримки населення України, розвитку підходів та методів консультативної/психотерапевтичної допомоги людині з урахуванням викликів сьогодення. До категорій постраждалих відносяться зокрема: військові і ветерани війни, члени їхніх сімей; переселенці (як діти, так і дорослі); усі, хто обтяжений важким інформаційним фоном, який, у багатьох випадках, формується під впливом різноманітних медіа, має свої витoki через тривогу, напруження оточуючих – членів родини, друзів, знайомих. Певної уваги потребують також фахівці, що надають медичну та психологічну допомогу постраждалим. Психоемоційне напруження цієї групи людей може провокувати прояви вторинної психологічної травматизації через надмірне стикання з болем, втратами, переживаннями своїх підопічних [3].

Зазначені вище зовнішні обставини впливають на психоемоційний стан сімей співвітчизників. З точки зору системного погляду, сім'я є соціальною системою, і як частина суспільства відчуває на собі вплив усіх його соціально-економічних і політичних процесів через індивідуальне сприйняття членами родини навколишніх подій. Атмосфера сім'ї складається із самопочуття кожного з її представників, залежить від якості взаємодії у родині, та визначає ресурсність сім'ї загалом щодо вирішення питань її життєздатності та розвитку. Психологічна робота з сім'єю може включати в себе як індивідуальну роботу з членами сім'ї, так і роботу із її підсистемами (подружньої, батьківсько-дитячої, дитячої та ін., загалом з усією сім'єю), пропрацювання комунікативних процесів сім'ї, особливостей структури, ієрархії, ролей, правил сім'ї [2].

На всі ці важливі питання сімейного функціонування пропонуємо подивитися через призму ціннісного підходу, коли психолог враховує у своїй консультативній/психотерапевтичній діяльності потреби конкретної особистості, сім'ї, уважний до проблем і очікувань, цінностей і смислів, які лежать в основі життєдіяльності людини та є спроможними активувати її здатності, її особистий досвід, мають потенціал задіювати як існуючі уміння і навички, так і спрямовувати особистість на набуття та розвиток нових життєстверджуючих орієнтирів,

необхідних вмінь, важливих у процесі подолання труднощів життя, профілактики певних негараздів. На нашу думку, важливо підтримувати («оживляти») цінності життя, які були актуальними для людини (і сім'ї) у досягненні нею успіхів у минулому, а також сприяти відкриттю нових цінностей і смислів, які стануть надійною опорою у протистоянні виникаючим труднощам. Звернемо увагу на важливість диференціації зовнішньої інформації, що впливає на сім'ю. Психолог може сприяти критичності членів сім'ї до інформації, що функціонує у медіапросторі, орієнтувати на споживання лише тієї, яка сприяє розвитку і захисту власної особистості і особистості іншої людини, захищає громадянина і його родину від психологічного перевантаження і заглиблення проблем [1].

Перспективним бачиться набуття вищих цінностей буття, таких як співчуття, взаємодопомога, добродіяння, справедливість, честь, гідність тощо. У сімейному спілкуванні також дуже важливі цінності довіри (вміння встановлювати і відновлювати довіру), взаєморозуміння, прийняття, відчуття психологічного захисту, поваги, визнання, цінність емоційного благополуччя близької людини, сімейного благополуччя, також і значущість власної рівноваги і цілісності. Це базові потреби людини, але якщо їх вивести у ранг цінностей у житті сім'ї, то вони спроможні задавати контекст, орієнтири, рамки для вирішення багатьох життєвих питань.

В обставинах суцільної суб'єктивної безнадії і безвиході, психолог може допомогти зорієнтуватися на екзистенційні, буттєві цінності і смисли, які «стоять вище» за фізичне виживання чи забезпечення тимчасового соціально-економічного благополуччя. За нашим досвідом, звернення до вищих людських цінностей, загальних сімейних цінностей при роботі з сім'єю знижує градус конфлікту, вертає людей із іраціонального стану емоційного збудження у більш поміркований, свідомий через зміну сприйняття контексту життя загалом, подій сімейного і суспільного життя тощо.

Орієнтація психолога на ціннісно-смысловий вектор у роботі з сім'єю, пропрацювання сімейної проблематики з урахуванням таких ідей та цінностей, як емпатія, прийняття, співчуття, увага до людських стосунків, до їх діалогічного аспекту, орієнтація фахівця на вищі морально-етичні, екзистенційні цінності – є важливим підґрунтям здійснення якісної психологічної допомоги громадянам та їх сім'ям у кризових умовах життя.

Список використаних джерел:

1. Гурлева Т.С. «Пам'ятка для читача медіатекстів» у техніці роботи з попередження маніпулятивного впливу на особистість через призму довіри до себе. *Актуальні проблеми психології, Т. III: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, К., 2020. Вип. 16. С. 115-142.
2. Журавльова Н.Ю. Особливості психологічної допомоги сім'ям демобілізованих військовослужбовців. *Актуальні проблеми психології, Т. III: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, К., 2015. Вип. 11. С. 95-119.
3. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу: монографія / за ред. З.Г. Кісарчук. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2020. 178 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722181/>

О.М. Кокун

*заступник директора з науково-інноваційної роботи
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор
e-mail: kokun@ukr.net*

КОМУНІКАТИВНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗДІБНОСТІ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Одним з провідних трендів сучасної психології стало дослідження життєстійкості особистості. Зумовлено це тим, що саме високий рівень життєстійкості людини є запорукою не лише її життєвої та професійної ефективності, але й запорукою збереження її фізичного та психічного здоров'я в несприятливих умовах життєдіяльності. Після появи перших наукових праць S. Kobasa та S. Maddi (1979), присвячених феномену життєстійкості менеджерів телефонної компанії, його дослідження активно розпочалися і нині широко продовжуються й у інших професійних сферах, сферах освіти, здоров'я, спорту, діяльності силових структур тощо. Вивчення позитивного значення життєстійкості для здоров'я та широкого кола аспектів професійної діяльності фахівців різних професій здійснено, зокрема, M. Cash та D. Gardner (2011), R. Greene та K. Nowack (1995), I. Kardum (2012), M. Manning (1988), E. Merino-Tejedor (2015).

Нижче ми представимо частину результатів наших досліджень, спрямованих на визначення особливостей взаємозв'язків показників професійної життєстійкості фахівців із показниками їх комунікативних та організаційних здібностей.

Виклад основного матеріалу. В цих дослідженнях, серед іншого інструментарію, було використано Опитувальник професійної життєстійкості (Кокун О.М., 2019, 2021) та Методику виявлення "Комунікативних та організаційних здібностей" – КОЗ-2. Дослідження здійснювалися із використанням діагностичного інтернет-сайта <http://prof-diagnost.org>. В них взяло участь 452 особи (205 чоловіків та 247 жінок) із різних країн (73% склали жителі України). Вік досліджуваних – від 18 до 77 років ($M = 35,93$; $SD = 13,97$): до 25 років – 124 (27,4%) особи; 26 – 30 років – 53 (11,7%) осіб; 31 – 40 років – 100 (22,1%) осіб; 41 – 50 років – 94 (20,8%) осіб; 51 рік і старші – 81 (17,9%) осіб. Переважна більшість (92%) досліджуваних відзначили, що виконання ними професійних обов'язків передбачає постійні або часті контакти з іншими людьми.

За результатами проведених досліджень виявилось, що з усіх використаних в дослідженні психодіагностичних методик показники професійної життєстійкості найтісніше корелюють як раз із показниками комунікативних та організаційних здібностей (таблиця 1).

Кореляційні зв'язки показників професійної життєстійкості із показниками комунікативних та організаційних здібностей

№	Показники професійної життєстійкості	Здібності	
		комунікативні	організаційні
1	Загальний рівень професійної життєстійкості	0,51 ^{***}	0,20 ^{***}
2	Рівень професійної включеності	0,50 ^{***}	0,39 ^{***}
3	Рівень професійного контролю	0,12 [*]	-0,22 ^{***}
4	Рівень професійного прийняття виклику	0,51 ^{***}	0,21 ^{***}
5	Рівень емоційного компоненту професійної життєстійкості	0,41 ^{***}	0,01
6	Рівень мотиваційного компоненту професійної життєстійкості	0,54 ^{***}	0,15 ^{**}
7	Рівень соціального компоненту професійної життєстійкості	0,32 ^{***}	0,31 ^{***}
8	Рівень професійного компоненту професійної життєстійкості	0,24 ^{***}	0,07

*** – кореляція достовірна на рівні $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,05$.

Особливо виражені зв'язки показників професійної життєстійкості з комунікативними здібностями. З ними наявні достовірні кореляційні зв'язки ($p \leq 0,05 - 0,001$) у всіх восьми показників професійної життєстійкості. А з чотирма з них (*загальний рівень професійної життєстійкості, рівні професійної включеності, прийняття виклику та мотиваційного компонента*) коефіцієнт кореляції r перевищує значення 0,5.

З організаційними здібностями в показників професійної життєстійкості кореляційні зв'язки є помірнішими. Встановлено п'ять достовірних позитивних зв'язків ($r = 0,15 - 0,39$; $p \leq 0,01 - 0,001$), найвищий з яких є з рівнем професійної включеності.

Зв'язок організаційних здібностей з професійним *контролем* виявився не типовим ($r = -0,22$; $p \leq 0,001$). Можливо це свідчить, що нестаток спонтанності та організаційних здібностей, з метою збереження необхідного рівня професійної життєстійкості, фахівці частково вимушені компенсувати підвищуючи рівень контролю за власною професійною сферою.

Результати лінійного регресійного аналізу (метод *enter*) переконливо засвідчили, що показники комунікативних та організаційних здібностей є вагомим чинником професійної життєстійкості. Зокрема, показник комунікативних здібностей пояснює 56% величини прояву *загального рівня професійної життєстійкості* ($R^2=0,56$), а показник організаційних здібностей – 31% ($R^2=0,31$).

Висновки. За результатами проведеного дослідження, показники професійної життєстійкості та показники комунікативних та організаційних здібностей мають між собою виражені кореляційні зв'язки (до $r = 0,54$; $p \leq 0,001$). Також лінійним регресійним аналізом доведено, що показники комунікативних та організаційних здібностей є вагомим чинником професійної життєстійкості ($R^2 = 0,56$ та $0,31$).

С.О. Копилов

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

ПРИНЦИПИ ТА ШЛЯХИ РОЗБУДОВИ ЦІННІСНОГО ДІАЛОГУ У ПОЧАТКОВОМУ ШКІЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Формування сучасної особистості як такої має виходити з того, що вона постає осередком небувало напружених та багатовимірних стосунків між численними ціннісно-смысловими орієнтаціями - способами осягнення та творення дійсності, що, актуалізуючись одночасно, часто суперечать один одному на рівні всезагальних засад. І складність сучасної «ситуації людини» у тому, що ці стосунки не мають вести ані до взаємної «нейтралізації» (нівелювання) цінностей, ані до їх ненастанної безвихідної «боротьби на винищення», ані, нарешті, до жорсткої ієрархізації – зведення одних до засобів щодо інших. За цих умов ціннісне самовизначення стає постійним, не завершуваним актом, що, однак, не повинно «блокувати» вчинкову активність, яка втілює ставлення індивіда до дійсності й відтак є головною формою його існування на власне особистісному рівні.

Розв'язання цих суперечностей, природно, важливе не лише для окремих осіб, а й для всієї людської спільноти, перманентна цивілізаційна криза якої має передусім саме ціннісний характер. Саме на це мають бути переорієнтовані соціально-виховні впливи суспільства на покоління, що зростають. Натомість освітні новації, які прагнуть врахувати плюралізм та конфлікти цінностей у сучасному світі, вочевидь, є «точковими» та неефективними. Причиною цього, на нашу думку, є їхня несумісність з панівним *новочасним* типом загальної середньої освіти (який, у свою чергу, донині суттєво визначає сенс і будову всіх решти ланок та сегментів освітньої сфери). Цей освітній процес або внаслідок самої своєї будови неминуче «продукує» *монокультурність* (регіональну, національну, історичну, соціально-групову...), або ж прагне взагалі уникнути «виховних» впливів. Останнє є небезпечною утопією: будь-яке систематичне, інституційоване спілкування «дорослої» спільноти з дітьми є визначним чинником формування ціннісних орієнтацій останніх. Що менш усвідомлюється освітянами цей вплив самого змісту й форм «шкільності», то більш деструктивним він може виявитися.

Альтернативою цьому може бути загальна освіта, цілковито й принципово спрямована на опанування вищезгаданими різними способами (власне, цілісними *культурами*) світорозуміння й діяльності, на формування *діалогічних взаємин* між ними як у суспільному просторі, так і у свідомості, мисленні й поведінці індивіда. Однак ця ідея освітнього діалогу культур, що виникла понад 30 років тому і здобула прихильників у багатьох країнах, досі не знайшла докладної «технологічної» розробки й цілісного втілення. Зокрема, недостатньо розробленою залишається й психолого-педагогічна модель *ціннісного* плану

цього освітнього діалогу. На наш погляд, ця модель може виходити з наступних припущень:

а) Основною цариною аксіогенезу (ціннісно-сислового самовизначення) дітей старшого дошкільного віку є *ігрова діяльність* у її розвинених формах (спонтанна колективна сюжетно-рольова гра з правилами). Адже саме в ній малюк, по-перше, вільно обирає для умовного відтворення, «проживання» найбільш цікаві й важливі для нього об'єкти, відношення, смисли. По-друге, завдяки постійному перетворенню, переосмисленню предмета гри дитина дедалі глибше осягає його різні аспекти, зокрема й ціннісні, що об'єктивно можуть не узгоджуватися між собою (хоча безпосередньо у грі ці суперечності, як правило не стають спеціальним предметом уваги й думки). Нарешті, чинником інтенсивного самовизначення стає необхідність узгодження різних інтенцій учасників гри, вироблення й підтримання таких форм спілкування, що зберігають й розвивають її спільний простір. Мірою ускладнення «хронотопу» гри як предметні, так і комунікативні суперечності та напруження посилюються, ведучи до кризи ігрової поведінки й свідомості, до зовнішніх і внутрішніх конфліктів, властивих 7-му року життя.

б) Це зумовлює актуальність переходу від «гри як феномену *свідомості*» (І. Берлянд) до нової психологічно-вікової домінанти *мислення*, що згідно з прийнятою нами психолого-педагогічною концепцією становить сутність навчальної діяльності у початковій школі. Такий перехід має здійснитися шляхом трансформації розвиненої дошкільної гри у *розумове спілкування*, яке має на меті осягнення предмета «як він є», зокрема у його незвідності до будь-яких особистих бачень, оцінок тощо. А отже, стратегія формування суб'єкта учіння передбачає у ціннісному плані вироблення стійкого інтересу до *думки як такої* й передусім до ідей партнерів по спілкуванню, а відтак до їх унікальних індивідуальностей; зростає усвідомлення значущості діалогічного спілкування, власної відповідальності за створення й підтримання його «хронотопу». Саме вироблення активного продуктивного ставлення до предмета думки та навчальної дії, до відповідних ідей, способів дії та їх носіїв-«авторів», на наш погляд, має бути стрижньовою лінією аксіогенезу у початковому шкільному віці. При цьому важливим планом ціннісного діалогу стає формування розумового інтересу до власної свідомості, дедалі глибша рефлексія своїх настановлень, переживань, думок та вчинків, що готує вирішальний – підлітковий та юнацький – етап ціннісного самовизначення, самоформування особистості.

Л.В. Корінна

*директор Житомирського обласного ліцею
Житомирської обласної ради, кандидат педагогічних наук
e-mail: pedliceum_1991@ukr.net*

О.О. Сірик

*практичний психолог
Житомирського обласного ліцею Житомирської обласної ради
e-mail: sirykolya93@gmail.com*

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОГО САМОСТАВЛЕННЯ У ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Позитивне самоствавлення підлітків відіграє важливу роль у їхньому особистісному розвитку, оскільки воно дозволяє їм швидше адаптуватись та соціалізуватись. Самооцінку можемо віднести до загального суб'єктивного відчуття людиною особистої цінності, оцінки власної гідності, почуття поваги та впевненості в собі.

Якщо у людини низький рівень самооцінки, вона, як правило, схильна до уникнення різних ситуацій, замкнутості через можливий ризик невдачі, допущення помилок та високий рівень тривожності. Це може негативно впливати на важливі складові життя підлітка, зокрема на навчання та встановлення комунікацій з іншими людьми. Низька самооцінка має негативний вплив на працездатність та перешкоджає повноцінному розвитку здібностей.

У Житомирському обласному ліцеї Житомирської обласної ради систематично працюють над створенням оптимальних умов освітнього середовища для формування та розвитку позитивного самоствавлення здобувачів освіти, оскільки заклад освіти має одну з ключових ролей у цих процесах.

Педагоги ліцею активно залучають учнів до процесу освіти, обговорюючи з ними пропозиції, як зробити навчання ще більш ефективним та комфортним. Учителі під час уроків прагнуть заохочувати відповідальність, а не слухняність. Педагоги надають здобувачам освіти можливість вчитися та застосовувати навички вирішення проблем і прийняття рішень для розвитку відчуття контролю. Одним із основних завдань учителя є надання належного і негайного зворотного зв'язку щодо діяльності дітей.

Педагоги проводять різноманітні уроки, використовують інтерактивні методи та ІКТ, розвиваючи у дітей позитивні переконання щодо власних здібностей і навичок та створюючи ситуації, у яких імовірнішим є отримання успіху, а не невдачі. Куратори та вихователі спільно з психологічною службою проводять розвивальні заняття, курсові години, години спілкування з метою створення згуртованого учнівського колективу, у якому кожен має відчуття емоційної безпеки та підтримки.

Систематично проводиться робота з метою профілактики шкідливих звичок серед підлітків (зокрема, вживання алкоголю та куріння), оскільки адикції мають негативний вплив на самоствавлення.

Велика увага приділяється співпраці педагогічного колективу з батьками через батьківські збори, індивідуальні зустрічі та консультації, метою яких є

розвиток конструктивної взаємодії у системі стосунків «батьки-діти». Батьки та особи, які їх замінюють, можуть сприяти підвищенню самооцінки, створюючи середовище, яке характеризується позитивною залученістю та виховує почуття автономії, компетентності (підліткам необхідно відчувати себе компетентними у своєму оточенні) та спорідненості у дітей. Батьки повинні покладати на підлітків розумні очікування. Усвідомлення того, чого від них очікують батьки, допомагає підліткам гармонійно розвиватись.

Працівники психологічної служби ліцею проводять розвивальні заняття (з використанням технік арт- та тілесно орієнтованої терапії), основними завданнями яких є: підвищення рівня впевненості учнів у собі, сприяння створенню умов для задоволення потреби у визнанні, формування відповідальності за власне життя. Основною метою інтервенції є прийняття кожного як унікальної особистості, яку не слід порівнювати з іншими (умотивованість робити все можливе задля розвитку особистості, а не для того, щоб бути кращим за інших).

Отже, у розвитку позитивного самоствавлення підлітків важливу роль відіграє підтримка всіх учасників освітнього процесу (батьків, вчителів та учнів). Конструктивна самооцінка допомагає здобувачу освіти не лише досягати успіхів у навчанні, але й поглиблювати соціальні навички.

Список використаних джерел:

1. Ліпковська Ю. Формування адекватної самооцінки у школярів. *Психологічні виміри культури, економіки, управління*: Науковий журнал. IX. 2016. С. 61-69.
2. D'Arcy Lyness. How Can I Improve My Self-Esteem? *KidsHealth*. URL: <https://kidshealth.org/en/teens/self-esteem.html>
3. Kendra Cherry. What Is Self-Esteem? *Developmental Psychology*. URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-self-esteem-2795868>
4. Sharma Sh., Agarwala S. Self-Esteem and Collective Self-Esteem Among Adolescents: An Interventional Approach. *Psyct*. URL: <https://psyct.psychopen.eu/article/view/121/html>

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*

ПОТРЕБА ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ

Якої саме психологічної підтримки потребують обдаровані студенти юнацького віку? Відповідь на це питання має ґрунтуватись на розумінні механізмів формування та прояву обдарованості, зокрема, ролі макро- та мікросередовища, в тому числі, освітнього середовища, на розумінні емоційних, особистісних та міжособистісних проблем обдарованих. Крім того, важливо проаналізувати досвід та вироблені підходи до консультування обдарованих осіб різного віку, що наявні у світовій психології. У контексті досліджуваної проблеми особливо корисними є напрацювання в галузі кар'єрного консультування, планування життєвого та професійного шляху, що можуть бути адаптовані до потреб обдарованих осіб юнацького віку.

Так, К. Кеннеді та Д. Фарлі презентують погляд, згідно до якого консультування обдарованих осіб юнацького віку якісно не відрізняється від консультування інших їх однолітків. Обдарованість розглядається як лише один з аспектів консультованої особи. Не менш, але й не більш важливим за інші [3].

Іншої позиції дотримуються Н. Коланжело та С. Вуд, які вважають необхідною спеціальну підготовку консультантів до роботи з обдарованими. Заперечення специфічних потреб обдарованих ці автори вважають проявом властивого суспільству антиінтелектуалізму [2].

У дослідженні С. Вуд виділено головні проблеми, що стають предметом консультування обдарованих:

1. Нереалізований потенціал. За різними даними, у США 10-20 % відрахованих зі школи старшокласників мають властиві обдарованим показники за тестами здібностей. До чисельних причин цієї проблеми належать: недостатньо просунута програма; низький темп викладання та навчання; повторення та закріплення вже надбаних знань та вмінь; небажання втрати статусу та популярності серед однолітків, які не цінують академічні досягнення.

2. Мультипотенційність та професійний вибір. Мультипотенційність як здатність робити багато речей на високому рівні компетентності та задоволення ускладнює вибір однієї конкретної опції. Страх розчарувати інших, втратити схвалення або любов, помилитись у виборі, не мати «ідеальної» кар'єри, зокрема, тиск родини та вчителів щодо вибору професійного шляху, де, на їх думку, обдарований зможе реалізувати себе та отримати визнання, може вести до прокрастинації та вибору «безпечної» вищої освіти.

3. Ідентичність. Для обдарованих юнацького віку важливо визначити для себе, хто вони. Проте ціннісний конфлікт може коренитись у суперечливих

очікуваннях з боку батьків, вчителів, однолітків разом із названими у попередніх пунктах труднощами.

4. Соціальне прийняття. Ставлення оточуючих до обдарованих залежить від їхнього віку, виду обдарованості, освітнього середовища. Загалом спостерігається соціальне схвалення обдарованих дітей, але у підлітковому віці ситуація змінюється. Обдарованість підтримується академічним середовищем, але погіршує стосунки з однолітками. Багатьом обдарованим підліткам доводиться обирати між проявом власних здібностей та популярністю. Іншим важко знайти друзів з еквівалентними талантами та інтелектом.

5. Перфекціонізм та страх невдачі. Біографії видатних людей свідчать про їхнє прагнення працювати та присвячення себе роботі, високий рівень домагань, високі особисті стандарти, незадоволеність досягнутим. Проте деякі обдаровані демонструють нездоровий перфекціонізм, що внутрішньо пов'язаний зі страхом невдачі. Деякі обдаровані не можуть впоратись з цим страхом. Так, коли обдаровані досліджувані стикались з невдачею, вони демонстрували більше негативних реакцій та ірраціональних поглядів щодо неї, ніж їх пересічні однолітки [4].

Д. Браун запропонував засновану на цінностях теорію вибору професійного шляху, що не стосується спеціально обдарованих, але може бути корисною для розробки підходів до їх ціннісної підтримки. Зазначений автор вважає цінності переконаннями, які переживаються як стандарти власного функціонування. Обговорювана теорія розглядає, з опорою на відповідні дослідження, трудові та культурні цінності суб'єкта як провідні чинники його професійної кар'єри [1].

Окреслені вище та власні попередні дослідження надають підстави вважати головними сферами, де обдаровані дівчата та юнаки потребують психологічної підтримки такі: розвиток здібностей та креативності, мотивація до діяльності; особистісні та емоційні проблеми; міжособистісні стосунки, зокрема статус у групі та пошук романтичного партнера. У юнацькому віці без педагогічної і батьківської підтримки та професійної психологічної допомоги збільшується ймовірність «втрати» обдарованості або «відмови» від неї самим суб'єктом.

Список використаних джерел:

1. Brown D. The Role of Work and Cultural Values in Occupational Choice, Satisfaction, and Success: A Theoretical Statement. *Journal of Counseling and Development*. 2002. Vol. 80, No. 1. P. 48-56.
2. Colangelo N., Wood S. Counseling the Gifted: Past, Present, and Future Directions. *Journal of Counseling and Development*. 2015. Vol. 93, No. 2. P. 133-143.
3. Kennedy K., Farley J. Counseling Gifted Students: School-Based Considerations and Strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 2018. Vol. 10, No. 1. P. 361-367.
4. Wood S. Counseling Concerns of Gifted and Talented Adolescents: Implications for School Counselors. *Journal of School Counseling*. 2009. Vol. 7, No. 1. P. 1-47.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

Діти з підвищеним рівнем інтелектуальних можливостей вирізняються серед однолітків не тільки своїми здібностями та досягненнями, але й мають певні психологічні особливості, що зумовлюють проблеми з адаптацією до соціального середовища, проблеми в спілкуванні, перфекціонізм, емоційну нестійкість, перешкоджають формуванню позитивного самосприйняття, саморозвитку та повноцінній реалізації власного потенціалу.

Н.С. Лейтес пов'язує особистісні проблеми обдарованих дітей з особливостями самооцінки, яка може бути неадекватно заниженою в різних сферах через надто високий рівень критичного ставлення до себе. Відзначається також висока вразливість обдарованих дітей, підвищена чутливість до всього, що стосується їх Я та спроб зачепити їх самолюбство, схильність ставити перед собою завдання підвищеної складності та тяжко переживати невдачі. Разом із тим, автор висловлює певні сумніви щодо твердження, що повна реалізація та розкриття здібностей потребують стабільної позитивної «Я-концепції». Численні приклади з життя видатних людей, листи, мемуари, спогади сучасників свідчать і про різкі перепади від відчуття «Я-геній» до болісної невпевненості в своїх силах, усвідомлення обмеженості своїх можливостей. Відзначається і подвійна роль психологічних перепон для розвитку здібностей, які, з одного боку, заважають прояву і розвитку здібностей, а з іншого – стимулюють спроби їх подолати, активізують компенсаторні механізми психіки [2].

Е.И. Щербланова виокремлює категорію обдарованих дітей з низьким рівнем шкільної успішності, які в зарубіжній літературі отримали назву двічі виняткових (twice, double or dual exceptional), коли високий рівень загальної обдарованості поєднується з неуспішністю в навчальній діяльності (аж до нездатності навчитись читати, рахувати, писати тощо). В інших випадках високий рівень досягнень в одних сферах поєднується з відсутністю помітних успіхів в інших, або навіть в межах однієї сфери рівень розвитку різних здібностей помітно відрізняється [4].

Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская виокремлюють три групи проблем, що супроводжують особистісне зростання дітей з дисгармонійним типом обдарованості, коли наявні окремі високі здібності та досягнення поєднуються з серйозними порушеннями розвитку, що детермінує як шкільну неуспішність, так і інші явища дезадаптації, та потребує особливої уваги з боку спеціалістів:

- дисинхронія в розвитку окремих психічних функцій, коли на фоні безперечних ознак обдарованості спостерігається різке відставання або порушення розвитку психомоторної та мовленнєвої сфер (моторна незграбність, диспраксія, дизартрія, дизграфія);

- порушення загальної регуляції та волі, коли страждає блок реалізації здібностей в діяльності, що зумовлює внутрішньо особистісні конфлікти та «феномен Обломова»;
- діти з яскравим випереджувальним розвитком, коли високий рівень досягнень порівняно з однолітками викликає пильну увагу з боку дорослих, провокує експлуатацію та штучну стимуляцію розвитку здібностей та високих досягнень, ігнорування специфічних для кожного вікового етапу завдань розвитку та зумовлює спотворені форми особистісного розвитку дитини. Підвищена увага та постійне захоплення з боку оточення можуть формувати гіпертрофоване відчуття власної унікальності, снобізм, дитина поступово втрачає право на помилку та неуспіх, з'являється страх не відповідати очікуванням значимих дорослих, значимість власного «Я» вимірюється рівнем досягнень, що породжує не тільки високу особистісну тривожність та перфекціонізм, але й веде до згасання пізнавальної мотивації, домінування мотивації досягнення в структурі особистості, згасання творчого потенціалу та, врешті-решт, до втрати обдарованості. Найбільш трагічна ситуація, зауважують автори, коли здібності дитини перестають бути помітними на фоні досягнень ровесників [1].

К.А. Хеллер звертає увагу на специфічні проблеми, що виникають у високообдарованих дівчат через статеворольові стереотипи та у дітей з несприятливими умовами соціалізації в сім'ї. Фоке, підсумовуючи тривалі спостереження за високообдарованими дівчатами в університеті Джонса Хопкінса в Балтиморі зазначає, що високообдаровані дівчата в галузі математики порівняно з високообдарованими хлопцями, демонструють меншу впевненість у собі, отримують менше підтримки від батьків, учителів і однолітків, менше визнають значення математики і в них менш чіткі цілі. У подальшому вони меншою мірою готові ризикувати в інтелектуальній діяльності і шкільній сфері, їх цінності, інтереси та очікування менше відповідають їх здібностям, ніж у обдарованих юнаків. Фегер вважає підставою для консультування при проблемних стосунках батьків і дітей байдужість батьків або відторгнення ними дитини, а також коли батьки психічно хворі. Гован та Демос, як стресогенні умови для обдарованих дітей, розглядають нестачу завдань, що мають високі вимоги (особливо в початковій школі), відсутність можливості спілкування з обдарованими ровесниками, нестачу інформації про можливості відповідних занять, нудьгу та нетерплячку на уроці, відсутність мотивації, незалежність думок і суджень, перфекціоністські тенденції тощо [цит. за: 3].

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Особенности развития личности с гармоничным и дисгармоничным типами одаренности. *Российский психологический журнал*. 2008. Т. 5. № 4. С. 11–21.
2. Психология одаренности детей и подростков / ред. Н.С. Лейтеса. Москва: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.
3. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Основные современные концепции творчества и одаренности*. Москва: Молодая гвардия, 1997. С. 243-259.
4. Щепланова Е.И. Неуспешные одарённые школьники. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 245 с.

ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

В реаліях сьогодення особливого значення набувають проблеми виявлення, розвитку та підтримки обдарованої учнівської молоді, створення розвивального освітнього середовища, формування соціального оточення, сприятливого для навчання та виховання особистості з високим рівнем інтелектуальних та творчих здібностей.

Створення безпечного, розвивального середовища та сприятливого емоційного фону складає основу **соціально-педагогічної підтримки** обдарованих учнів. Така підтримка базується на урахуванні психологічних особливостей обдарованих, проведенні вчасної діагностики особливих задатків дитини, поширенні просвітницької роботи щодо формування суспільної думки про значущість і основні проблеми обдарованості в українському суспільстві.

Створення сприятливих соціально-психологічних умов для розвитку обдарованої дитини створює базу для **психологічної підтримки** – важливої ланки у системі психологічної допомоги обдарованим учням. Одним з напрямків психологічної підтримки є корекція емоційного фону поведінки, формування адекватної Я-концепції, впевненості, вироблення у обдарованої дитини вміння правильно себе оцінювати і ставити реальні цілі. Подолання психологічної ізоляції обдарованих дітей в учнівських колективах не менш значуща задача психологічної підтримки.

Психологічна підтримка обдарованих дітей включає роботу щодо оптимізації взаємодії дитини з найближчим оточенням. Беззаперечним є той факт, що ефективний, гармонійний творчий розвиток дитини з ознаками обдарованості на початковому етапі навчання можливий лише при спільних зусиллях педагогічного колективу і сім'ї. Адже стимулювання проявів дитячої обдарованості забезпечується не лише готовністю педагогів, їх професіоналізмом та творчістю, взаєморозумінням у колі однолітків, але й вимагає пильної уваги, розуміння й належного ставлення батьків.

Окреме місце займає **ціннісна підтримка**, яка за визначенням Музики О.Л. складає систему заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для виникнення або збереження особистісних цінностей, за допомогою яких реалізується потреба людини у визнанні [1].

Вивчення особливостей сімейного виховання, батьківських настанов і очікувань надали можливість виділити ряд умов для надання ціннісної підтримки обдарованим учням молодшого шкільного віку з ознаками інтелектуальної обдарованості в сімейному оточенні. Психологічне благополуччя сім'ї, сприятлива атмосфера, сформована система цінностей, яка визнається всіма членами сім'ї,

узгодженість вимог щодо створення виховної моделі стосовно обдарованої дитини складають основу для розвитку її пізнавальної потреби.

Проблема забезпечення ціннісної підтримки молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості в сімейному оточенні досліджувалась нами в декількох аспектах: було проведено діагностування стилів дитячо-батьківських стосунків і визначення ставлень батьків до проявів ознак обдарованості в молодшому шкільному віці, а також вплив цих факторів на розвиток дитини з ознаками інтелектуальної обдарованості.

Узагальнення результатів вивчення психологічних характеристик дитячо-батьківських стосунків дозволили визначити й сформулювати основні вимоги до забезпечення ціннісної підтримки молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості в шкільному навчанні та сімейному оточенні.

В ході дослідження було з'ясовано, що визнання батьками цінності інтелектуальних здібностей, певних моральних якостей суттєвою мірою підкріплюють прагнення дитини здійснювати пошукову діяльність, активно пізнавати світ, долати труднощі і перешкоди, розвивати власний інтелектуальний потенціал.

Позитивному ставленню батьків до ознак обдарованості в молодшому шкільному віці властива взаємодія дитини з батьками, а саме співпраця, яка характеризується взаємною відповідальністю, старанністю, а також доцільністю й обґрунтованістю вимог.

Надмірна опіка, пильна увага й жорсткий контроль з боку батьків нерідко призводять до підвищеної чутливості, тривожності й невротизації дитини, побоювання не виправдати очікувань батьків. Постійне контролювання ставлення до дитини педагогів й однолітків, надмірне прагнення аналізувати якість навчання, кількість домашнього завдання, безпосередньо особистість вчителя – все це може стати основною причиною соціальної дезадаптації, оскільки таким чином батьки несвідомо протиставляють дитину шкільному оточенню. Запобігання примусових заходів і зменшення жорсткості при встановленні батьками тих чи інших правил або вимог в окреслений віковий період сприяє вільному самовираженню і здійснює позитивний вплив на розвиток інтелектуальних і креативних здібностей дитини.

Відносини, які базуються на жорсткому контролі, примусі, обмеженнях і заборонах вкрай негативно впливають на розвиток обдарованої дитини. Авторитарний стиль покладений в основу сімейних стосунків сприяє формуванню пасивної і залежної поведінки, а також невпевненості дитини.

Слід зауважити, якщо в дошкільному дитинстві більш ефективним є прямий вплив на дитину, то з початком шкільного навчання виховний вплив має зменшуватись і ставати більш опосередкованим. Тактика невтручання на ранньому етапі з подальшим посиленням строгості й вимогливості в більш пізній період неминуче призведе до протестної поведінки дитини.

Також було з'ясовано, що невизнання та знецінення батьками особливих здібностей дитини, ігнорування наявності ознак обдарованості сприяє встановленню комунікативного бар'єру і збільшенню психологічної дистанції між

батьками й дитиною. Негативне або ігноруюче ставлення може спричинювати так зване «перенесення» очікування дитиною допомоги й підтримки на іншого значущого дорослого, від якого вона зможе отримати належне визнання.

В окремих випадках опір визнанню наявності ознак обдарованості призводить до того, що дитина прагне приховувати свої здібності, не виділяючись серед однолітків. Як правило, це негативно впливає не лише на розвиток обдарованості, але й на становлення особистості в цілому.

Список використаних джерел:

1. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 25.
2. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. Москва: Педагогика, 1992. 160 с.
3. Непомнящая Н.И. Ценностность как личностное основание: типы, диагностика, формирование. Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000, 176 с.
4. Нечаева О.С. Вплив соціальних очікувань на розвиток ціннісної сфери молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості. *Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості*: монографія / за ред. О.Л. Музики. Київ: Видавничий дім «Слово», 2017. С. 130-141.
5. Нечаева О.С. Вплив стилю дитячо-батьківських стосунків на формування та розвиток особистісних цінностей молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості. *Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі*: монографія / за ред. О.Л. Музики. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. С. 61-67.
6. Нечаева О.С. Ціннісні аспекти пізнавальної діяльності молодших школярів з ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 12. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. С. 290-298.

ТИПОВІ ПРОБЛЕМИ У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ І ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Труднощі у розвитку обдарованих осіб привертають особливу увагу дослідників (М. Карне, Н.С. Лейтес, О.Л. Музика, О.О. Музика, О.І. Савенков, К. Текекс, К.А. Хеллер, Л. Холлінгуорт, Н.Б. Шумакова, О.І. Щелбанова та ін.) Автори виокремлюють різну кількість таких труднощів, дають їм відмінні назви, пропонують узагальнені описи проблем, шукають шляхи їх подолання тощо. Окремі перешкоди у розвитку обдарованих стали предметом численних емпіричних досліджень.

Ми зробили спробу узагальнити роботи вітчизняних і зарубіжних авторів та виокремити типові проблеми у розвитку обдарованих підлітків у трьох сферах: сфері особистісного розвитку, взаємин та діяльності (рис.1).



Рис. 1. Класифікація типових проблем у розвитку обдарованих підлітків

Для попередження труднощів у розвитку обдарованих підлітків, подолання вже існуючих перешкод, на думку дослідників, варто розвивати у дітей соціальний та емоційний інтелект, здатність до саморегуляції. З цієї метою розробляється низка навчальних програм для підтримки соціального, емоційного та мотиваційного зростання дітей. Важливим для благополуччя згаданої категорії дітей є спілкування з такими ж обдарованими підлітками. Дослідники пропонують надавати обдарованим індивідуальну психологічну допомогу та залучати їх до роботи у малих і великих групах. Розвитку обдарованих підлітків сприяє аналіз власної біографії та біографії відомих людей, бібліотерапія.

Підкреслимо, що головні відмінності обдарованих та пересічних підлітків криються в особливостях системи цінностей. Тож попередити труднощі у розвитку обдарованих підлітків або подолати вже існуючі можна лише за умови впливу на їхню ціннісну свідомість. Психологічна підтримка таких дітей – це ціннісна підтримка.

Список використаних джерел

1. Музика О.Л. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 17. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 33–46.
2. Музика О.О. Психологічні передумови розвитку творчої активності у підлітковому віці *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. С. 90–118.
3. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. 334 с.
4. Одаренные дети: Пер. с англ. / общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого; предисл. В.М. Слуцкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
5. Психология одаренных детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. Москва: Академия, 1996. 95 с.
6. Савенков А.И. Психология детской одаренности. Москва: Генезис, 2010. 440 с.
7. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков *Основные современные концепции творчества и одаренности* / под. ред. Д.Б. Богоявленской. Москва: Молодая гвардия, 1997. С. 243–264.
8. Щелбанова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. Москва: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011. 245 с.
9. Social-Emotional Curriculum With Gifted and Talented Students / Edited By Joyce L. VanTassel-Baska, Tracy L. Cross, F. Richard Olenchak. New York. 2009. 392 p. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003238065/social-emotional-curriculum-gifted-talented-students-joyce-vantassel-baska-tracy-cross-richard-olenchak>

О.І. Пенькова

*провідний науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
e-mail: penkova1947@gmail.com*

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У СІМЕЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Реалізуючи мету дослідження, ми виходили з того, що процес самовдосконалення передбачає власну активність індивіда, спрямовану на самотворення і самоствердження цінності Я. Багато дослідників наголошують, що саме цінності визначають особливості і характер відносин особистості з середовищем, з сім'єю і це, свою чергу, детермінує особливості її поведінки. Сім'я, як мала соціальна група, тісно пов'язана з суспільством, змінюється і розвивається разом з ним. Кожна сім'я у процесі життя проходить кілька фаз свого розвитку. Початковий період кожної з фаз – це своєрідна кризова ситуація, що пов'язана з необхідністю адаптації членів родини до нових ролей і сімейних функцій, що вимагає від членів родини певної перебудови власної поведінки, а в зв'язку з цим і ревізії попередніх ціннісних орієнтацій з метою їх узгодження з новою позицією інших.

Духовне самовдосконалення передбачає процес, в результаті якого відбувається системна трансформація індивіда. Процес усвідомлення себе відбувається у єдності когнітивної оцінки своїх можливостей, досягнень та емоційних реакцій, переживань з приводу цієї оцінки, тобто самоствавлення, яке органічно пов'язане з самопізнанням і є його емоційно-особистісною складовою. Оскільки свідомість є знання про оточуючий світ і ставлення до нього, самопізнання – єдність пізнання себе і ставлення до себе.

Сутність цінності Я полягає у здатності людини оволодівати власним внутрішнім світом шляхом його структурування за критерієм значущості і залежності від можливостей середовища, які вона надає для апробації ступеня даної цінності. Самовдосконалюючись, особистість намагається підвищувати рівень домагань в залежності від рівня її реальних досягнень. Самовдосконалення є та цінність, що характеризує життєву спрямованість на досягнення вершин у різних сферах буття. Воно має забезпечувати розв'язання життєвих завдань, а саме: 1) погодження особистісних потреб, здібностей з вимогами діяльності (середовища); 2) побудова життя відповідно до власних цілей і цінностей; 3) постійне прагнення до досконалості через протиріччя. Досконала особистість починає керуватись не власними психічними якостями, а, виходячи зі свого ставлення до життя, яке визначається її цінностями та метою.

Розглядаючи образ Я з позиції соціальних настановлень, яка передбачає три взаємопов'язаних компоненти: когнітивний (знання про себе, свої можливості, Я-концепцію); емоційно-оцінний (самооцінка можливостей, прийняття чи неприйняття себе); поведінковий (готовність і здатність діяти заради мети), ми

вважаємо, що у процесі самовдосконалення особистість актуалізує лише ті цінності, які відіграють у її житті важливу роль. Саме завдяки цьому вона формує індивідуальну систему ціннісних орієнтацій, від яких залежить динаміка її самовдосконалення. На базі ціннісних орієнтацій формується мотивація особистості, на яку позитивно впливає наявність вибору і свобода його здійснення. Індивід завжди мотивований і здійснює вибір між альтернативними формами поведінки. Також на даний вибір впливають цінності самовдосконалення, які відображають внутрішню потребу людини до самозмін.

Ми розглядаємо духовні цінності особистості як інтегративне утворення, яке складається із низки почуттів, прагнень, потреб. Одні з них можуть займати лідируючі позиції в цьому процесі, інші – відіграють другорядну роль у контексті духовної спрямованості особистості. Формуючись у певних соціальних умовах, духовні цінності втілюють у собі високі суспільні інтереси, активізують соціальну діяльність, залучаються до свідомого втручання індивіда у справи суспільства, слугують свідомому вибору власного місця в ньому.

Духовна сфера суспільства – це не лише сума існуючих цінностей, а й активна життєдіяльність, яка вимагає більш детального аналізу її складових. В науковій літературі представлені різні думки щодо структури духовної сфери. В одному випадку процес її розвитку і функціонування розглядається крізь призму форм суспільної свідомості, в іншому – через духовні потреби, духовне спілкування або ж через духовну життєдіяльність людей. Підставою для визначення структурних елементів духовності є те, що всі вони мають досить чіткі критерії свого виокремлення: мета, засоби її досягнення, об'єкт і суб'єкт, матеріальне забезпечення і кінцевий результат.

Як засвідчили результати нашого дослідження, діапазон системи духовних цінностей школярів може бути значно ширшим, ніж обсяг загальноприйнятих цінностей конкретної сім'ї. Великого значення для учнів та їх батьків набувають цінності, пов'язані з соціальним статусом сім'ї: освітою, професією, загальним культурним рівнем членів родини, а також з економічним становищем і, нарешті, цінності, які пов'язані з відпочинком та дозвіллям. Цінності сім'ї залежать від характеру включення її членів у життєдіяльність суспільства, від повноти спілкування, яке складає зміст діяльності школярів та їх батьків, від тієї системи суспільних і міжособистісних взаємин, у яких існує людина.

Перспективи подальших досліджень даного напрямку мають на меті пошук більш докладного вивчення цінностей духовного самовдосконалення особистості; здійснення системного аналізу даного феномену і його структурних складових.

М.А. Сніжна

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

ОЦІНКА, ВИЗНАННЯ І ЦІННІСНА ПІДТРИМКА ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Експериментальне дослідження цінностей обдарованих підлітків виявило, що цінності соціальної взаємодії для образотворчо обдарованих підлітків не зводяться до прагнення самоствердження чи впливу на інших. Для обдарованих важливими є не лише належність до колективу, а й визнання серед учнів, спрямованих на розвиток своїх здібностей. Творчість допомагає їм досягнути визнання, відчутти себе належним до вибраної мистецької спільноти. Образотворчо обдаровані підлітки потребують визнання у спілкуванні з іншими, оскільки їм важливо відчувати себе компетентними, розуміти цінність того, що вони роблять. Обдаровані розділяють визнання свого таланту і визнання себе як особистості. Задля визнання в міжособистісному спілкуванні обдарованим доводиться іноді підлаштовуватися, щоб виглядати тими, хто діє відповідно до групових норм. Це підвищує їхню тривожність і робить вразливими, обмежує творчі досягнення. Оскільки вони взаємодіють на підставі свого попереднього досвіду, то поведінка, яка пов'язана з проявами творчості та була схвалена вчителями і однолітками, відтворюватиметься частіше. Або якщо винагорода – прийняття чи визнання – залежить від певних умов, то підліток намагається потрапити в такі умови чи створити їх самостійно. Потреба особистісного визнання – це не лише визнання групою права обдарованої особистості на ціннісну автономію, або висока оцінка його творчих досягнень, це іще й визнання її високого статусу в групі.

Перебуваючи у середовищі обдарованих учнів, можна помітити, що ставлення один до одного відбивається у ставленні до їхніх художніх робіт. Тобто схвалення або критика може відображати не лише цінність (художню або навчальну) конкретної роботи, а загальне ставлення до особистості автора. Оскільки в підлітковому віці ще не сформована компетентність у спілкуванні, подекуди некоректні (жартівливі або знецінюючі) відгуки щодо художньої роботи боляче вражають автора, шкодять його вільному прояву. Непоодинокі випадки, коли творча робота опонента псується, знищується, а художні здібності автора ставляться під сумнів. Це викликало потребу докладніше дослідити ці явища, для чого був створений опитувальник для інтерв'ювання учнів для створення програми ціннісної підтримки обдарованих учнів та корекції оціночного дискурсу їхніх висловлювань щодо творчих робіт один одного. Важливо дізнатися і порівняти, що підліток хоче почути про свої роботи, і що він зазвичай чує від однолітків і вчителів, якою є типова практика висловлювань щодо творчих робіт один одного та проблем, які виникають на цьому ґрунті.

Похвала, заохочування, винагородження – найпоширеніші форми

позитивної оцінки роботи учнів у мистецькому закладі з боку вчителів та однолітків. Головна мета похвали учнів – не лише покращення їхньої роботи, але і допомога у формуванні цінностей і підвищенні самооцінки. Коли вчителі хвалять учнів, вони зазвичай сподіваються на такі наслідки: стимулювати навчальну або образотворчу діяльність, домогтися бажаної поведінки (креативної та наполегливої праці) або прищепити позитивні цінності, а також допомогти учню гідно оцінити власну діяльність. Але насправді результат може бути протилежним бажаному. Так, дослідження, проведене в США за участю студентів коледжу, показало, що похвала стабільно приводила до зниження якості роботи, особливо, якщо похвалити безпосередньо перед початком роботи. Інший негативний аспект похвали – відчуття спроби контролювати поведінку іншої людини за допомогою винагородження, навіть якщо це слова, а не нагорода. Буває, що учні заради нагороди погоджуються щось робити, але якість такої роботи буде гірша, якщо нема внутрішньої мотивації.

Головне, щоб учні сприймали похвалу як зворотній зв'язок, а не спробу контролю або маніпулювання поведінкою. Якщо похвала очікувана, оскільки раніше за це вже хвалили, вона може знизити цікавість до роботи, послабити внутрішню мотивацію. Є ще інший спосіб реагувати на похвалу – певні форми прояву підліткового негативізму, коли вони можуть демонстративно заперечувати справедливість похвали або нагороди.

Чим більшою кількістю вимог обумовлена підтримка учня, тим нижче уявлення про власну цінність. Коли підлітки отримують визнання і прийняття із застереженнями, вони так само із застереженнями приймають себе – свої почуття, та цінність своїх здібностей. Цікаво, що, коли учень з більш низьким статусом позитивно оцінює роботу когось, хто вище за статусом, це може здаватися безцеремонним або навіть образливим. Саме тому, що похвала ніби натякає на різницю в статусі, вона і викликає опір і неприйняття. Похвала може викликати дискомфорт не тільки тому, що вказує на дисбаланс сил і впливу, а й тому, що той, хто зараз хвалить, може й почати критикувати, оскільки в будь-якому вербальному заохоченні ховається ймовірність вербального покарання. Підліток на інтуїтивному рівні може вирішити, краще «не нариватися» на похвалу, щоб потім не почали критикувати. Так само похвала може викликати залежність від чужого схвалення, і водночас з'являється побоювання, що раптом ти не зможеш відповідати очікуванням.

Також похвала може контрастувати з тим, що її одержувач сам про себе думає. Обдарований підліток порівнює те, що сам «знає» про власні здібності і досягнення, з тим, що йому говорять про це інші. Шукаючи підтвердження справедливості отриманого схвалення, він частіше зауважує ситуації, які не відповідають високій оцінці. Тоді йому доводиться або шукати пояснення цих ситуацій, або якимось чином принижувати похвалу, а то і зовсім її відкидати, або вдаватися до самокритики і ніби не навмисно намагатися погіршити результати своєї роботи. І чим більше той, кого хвалять, в собі сумнівається, тим складніше йому прийняти схвалення і привести його у відповідність з власною думкою про себе.

Потребує дослідження проблема, як пов'язана самооцінка із здатністю

поважати творчий доробок однолітків і позитивно висловлюватися щодо їхніх творів. Підліткам треба навчитися висловлювати власні почуття з приводу картини екологічно і обережно, але при тому щиро та відверто. Особливість ситуації в тому, що юний художник – водночас і експерт і глядач. З одного боку, для однолітків ніхто з них не є експертом, вони усі рівні, з іншого – у них вже почасті розвинуті компетенції, які дають змогу висловлюватися на певному художньо-критичному рівні. Але чи є їхні висловлювання експертною думкою чи оціночними поверховими судженнями залежить від ситуації та особистого ставлення один до одного. Тому прийнятна форма негативного ставлення до роботи може бути приміром таке: «я не відчуваю про що це, а не я не розумію».

Американський дослідник Альфі Кон пропонує застосовувати такі правила схвальних відгуків заснованих на критеріях впевненості в собі і зростанні внутрішньої мотивації.

1. Кожен раз, коментуючи чийсь дії, і особливо коли ми когось хвалимо, ми повинні питати себе, чи допомагаємо ми відчувати, що ця людина контролює власне життя? Чи допомагаємо ми йому самостійно формувати критерії успіху і розуміння, якою людиною він хоче бути?

2. Чи допомагають наші коментарі та оцінки того, чиї дії ми коментуємо, глибше занурюватися в його діяльність? Або через ці оціночні судження робота перестає бути цікавою, і людина продовжує її виконувати лише заради похвали?

Спостереження за тим, як вчителі спілкуються з учнями у карантинному вайбер-чаті, дали можливість відзначити, що учням важливо отримувати зворотний зв'язок щодо своїх успіхів без надмірної емоційної реакції у формі похвали, а просто коментуючи, як саме учень справився із завданням, тобто, констатувати зроблене і дати дієву пораду, як можна покращити роботу. І тут хвалити чи критикувати краще саму роботу, а не її автора. Це допоможе зберегти учневі позитивну самооцінку. Також корисною порадою А. Кона є зауваження, щоб публічна похвала не має породжувати конкуренцію між учнями. Конкуренція серед юних художників існує й так, а коли експертна оцінка вчителя підкреслює переваги когось одного, то інші учні відчують неспроможність бути на висоті. Тому хвалити і критикувати краще наодинці з учнем. Це скоріше буде підкріплювати його внутрішню мотивацію і утверджувати його особисті цінності. Поведінка вчителів, їхня здатність коректно і змістовно висловлюватися – найперший зразок для учнів у їхніх спробах оцінювати роботи один одного. Оціночні висловлювання викладачів здебільшого носять описовий та інформативний характер, зазвичай не містять інтерпретацій, а стосуються технічного боку виконаної роботи. Тому сприймаються учнями без особливих застережень, бо викладачі мають безсумнівний статус експертів і їхня оцінка зазвичай найбільш адекватна і виважена. Але найважливіша підтримка, яку можуть отримати обдаровані від педагогів – ціннісна, що спрямована на гармонізацію і ствердження специфічних для обдарованих учнів особистісних цінностей творчості, пізнання, самоідентичності.

Важливо зауважити, що оціночні емоційні висловлювання учнів, виражають як ставлення до твору, так і ставлення до особистості автора. А це вже містить

потенційну загрозу непорозумінь, образ та конфліктів. Виникає потреба дослідження дискурсу цих висловлювань, щоб виокремити в них інформаційну і комунікативну компоненти. Інформаційна стосується оцінки техніки виконання, оригінальності задуму твору, тобто професійної компетентності, а комунікативна – суб'єктивна оцінка сприйняття твору. Оціночні судження можуть зачіпати особистість художника, впливати на його статус у групі, натомість висловлювання поваги до особистості, визнання його права на власний спосіб художнього самовираження створюють сприятливий ґрунт для зростання. Як формуються норми оціночних висловлювань, які цінності вони виражають, яким чином можна вплинути на атмосферу в групі – на ці питання спробуємо відповісти під час експериментального дослідження. Метою його є створення простору для осмислення і формування правил для оціночних висловлювань, визнання досягнень один одного, ціннісну підтримку. Необхідно також визначити прийнятні для всіх форми та способи вирішення конфліктних ситуацій, коректного спрямування розвитку здібностей.

Напрямки роботи, корекції та набуття нових комунікативних навичок оціночного дискурсу. Для цього може бути задіяні різні форми комунікативних тренінгів. На початковому етапі варто запропонувати оформити свої враження і сформулювати їх стосовно художніх робіт людей, які не належать до групи. Головна мета цього етапу – на прикладі з'ясувати, які висловлювання для більшості є найбільше прийнятними та заохочувальними для подальшої творчої роботи. Для цього можна використовувати різноманітні вправи, приміром уявити себе працівником галереї (арт-дилером), який намагається продати картину, тому описує її якомога краще, з врахуванням технічної майстерності художника та його творчої оригінальності (практика позитивного оцінювання), або опис зниклої картини, приміром у випадку крадіжки, який передбачає суто зовнішній, якомога ретельний опис художнього твору, і не вимагає суб'єктивних емоційних характеристик (практика уважного та вдумливого опису картини). Після того, як учні сформулюють прийнятні для всіх правила, можна спробувати перейти до висловлювань учнів щодо власної картини, а також, за бажанням, вислухати враження учасників групи. Повага до кожного з учасників, створення безпечного середовища – головна вимога для щирого та вдумливого обговорення та практикування нових комунікативних навичок.

Для того, щоб оцінити значимість твору, потрібно вміти виявляти, описувати та інтерпретувати те, що насправді є у творі, з точки зору його виразних властивостей, а також відзначити особисті та соціальні цінності твору. Звичайно, це входить у сферу мистецької критики. Здатність до висловлювання щодо твору мистецтва – окрема професійна галузь мистецтвознавства, але юні художники, які самі опановують образотворчу майстерність, також вивчають історію мистецтва і тому мають певне підґрунтя для того, щоб їхні висловлювання були змістовними та обумовленими сукупністю їх знання в царині мистецтв. Треба працювати в різних напрямках – розвивати культуру спілкування, поглиблювати знання в історії та теорії мистецтва, вивчати біографії художників, тощо. Для підлітків треба обирати доступну мову пояснення, приміром, що треба вибирати слова для

висловлювання про творчість іншої людини, як ти обираєш фарби і лінії для своєї картини, уважно і ретельно.

Проблема у сприйнятті художніх творів однокласника подібна до складнощів у сприйнятті зразків сучасного мистецтва – нема чіткого критерію. Тому найдостовірніше – це власне відчуття. У початковій школі пропонують використовувати описову похвалу – сказати, що саме ти бачиш і висловити свої почуття від побаченого. А також порівнювати роботу учня лише з його попередньою, висловлюватися щиро, але стримано. Також важливо, що ми можемо обговорювати, оцінювати лише творчу роботу іншої людини, бо почуття іншої людини ми точно не сміємо оцінювати, а лише співчувати або не сприймати.

Важливо дослідити вербальні засоби критичної оцінки творів учнями, їхній комунікативний і мистецтвознавчий дискурс. Метою є трансформування дискурсу оціночних суджень, викорінення в учнівському середовищі знецінювання, яке призводить до ціннісних криз або внутрішньоособистісних конфліктів. У малій референтній групі, яка найбільше впливає на становлення цінностей, необхідно створити атмосферу, в якій би цінувалися творчість, розвиток і досягнення. З іншого боку, викладачі мають демонструвати зразки творчої поведінки та бути прикладом ціннісного ставлення до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності, а тим самим сприяти вільному й свідомому самовизначенню учнів на шляху розвитку здібностей. Отже, ціннісна підтримка обдарованих учнів в освітньому мистецькому середовищі стає запорукою становлення образотворчої обдарованості в підлітковому віці та сталого розвитку в майбутньому.

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*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Статус творчої особистості вимагає нових шляхів дослідження феномену музичної обдарованості, закономірностей становлення, формування і розвитку її на всіх етапах вікового зростання індивіда з урахуванням відповідної організації навчального процесу, тобто, з точки зору змісту та методів. На сьогодні науковці досить активно займаються вивченням обдарованої особистості: рівня її обдарованості, особистісних рис, особливостей їх поведінки (Л.С. Виготський, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкін, Д.Б. Богоявленська, Л.Л. Бочкарьов, О.Л. Музика, С.І. Науменко та інші). Особливо гостро це питання турбує викладачів педагогічних вишів, які готують майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю. Дослідження науковців свідчать про те, що обдарована особистість має специфічні риси та потребує особливого підходу в навчально-виховному процесі.

Перед викладачами завжди стоїть проблема чому і як вчити, як сприяти найбільш оптимальному розвитку кожної особистості. А якщо особистість до того ж ще і обдарована в якійсь сфері, тоді ці питання постають ще більш гостро і серйозно: як виховувати, щоб не нашкодити, чи досягне індивід високих результатів чи його обдарованість не досить сильна, чи популярна вона в сучасному суспільстві та безліч інших питань.

Однією з найскладніших проблем є те, що музично обдаровані індивіди різні як за діапазоном своєї обдарованості, окремих здібностей, так і за своїми особистісними характеристиками. В той же час обдаровані мають деякі загальні особливості, які теж необхідно враховувати при роботі з ними. До них можна віднести глибоку любов до музичного мистецтва та музичної діяльності, здібність сприймати і переживати оточуюче середовище в звуково-емоційних образах, підвищена сенсорна чутливість поруч з схвильованістю, тривожністю в зв'язку з тим, що вони не схожі на інших. В той же час дуже рання усвідомленість свого призначення у житті.

Так, при роботі з обдарованими, О.Л. Музика вводить поняття ціннісної підтримки. За його визначенням ціннісна підтримка – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на актуалізацію особистісних цінностей людини, їх видозміну чи розвиток з метою забезпечення суб'єктно ціннісної регуляції вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості. О.Л. Музика виокремлює певні особливості ціннісної підтримки, які залежать від вікових аспектів розвитку здібностей, мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо. Так, на думку психолога, ціннісна підтримка є досить ефективним методом сприяння розвитку обдарованості, оскільки по-перше, враховує індивідуальні

особливості обдарованої особистості; по-друге розвиває взаємодію обдарованої особистості з соціумом; по-третє, передбачає фіксацію змін у розвитку як через рефлексію здібностей, так і через результати діяльності [1].

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 [5].

Згідно з Б.М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Інакше розуміючи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий «апарат», неймовірна здатність до навчання і титанічна працездатність є показником музичної обдарованості [5]. Згідно концепції Дж. Рензуллі, обдарованість є сполученням трьох характеристик: мотивації, орієнтованої на завдання, «видатних» здібностей і креативності. Важливість мотивації у розвитку обдарованості підкреслює і В.С. Юркевич. Вона підкреслює, що будь-яка обдарованість не може існувати без помітної, яскраво вираженої, стійкої системи інтересів. Обдарованість завжди розвивається на основі певної, улюбленої діяльності [2].

Таким чином, для надання ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості педагогам необхідно враховувати їх здібності та обдарування. Працюючи з музично обдарованими студентами викладачам доцільно знати: природу виникнення музичної обдарованості, та особливості її прояву.

Список використаних джерел

1. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: монографія / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер: СПб., 2009. 434 с.
3. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности. *Одаренный ребенок*. 2003. № 6. С. 22-28.
4. Тітов С.І. Музична обдарованість та її розвиток. *Вісник Житомирського університету*. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць. Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2004. Вип. 19. С. 223-226.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

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*

ПИТАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ У ЧАСИ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Світ змінюється і змінюється надшвидко. Ми проходимо щось подібне до двох світових воєн у минулому. Можна сказати, що людство вступило у третю світову війну, з обов'язковими грандіозними перестановками у світі, які були завжди після подібних воєн. Ніхто не може передбачити майбутнє, але всі відчують – світ людей, коли ми вийдемо з цієї війни, буде зовсім іншим. «За останні 20 років ми зіштовхнулися з шістьма великими напастями: SARS, MERS, Ебола, пташиний грип, свинячий грип та COVID-19. Від п'яти куль ми відхилилися, шоста нас влучила»(Matther Baylis).

Коронавірусна хвороба 2019 (COVID-19) має глобальні масштаби в історії всього людства «...в історії були й значно гірші роки, але навряд чи хтось із сучасників бачив пандемію, схожу на COVID-19. Ми зрозуміли, що світ занадто вразливий перед глобальними викликами, з якими ми зіштовхнулися. Цю вразливість добре продемонструвала пандемія, оскільки вона мала швидкі наслідки» (Антоніу Гутерреш). Пандемія COVID-19 охопила весь світ, кожного з нас, ізолювавши один від одного. Тривога, страх хвороби, страх смерті за себе, своїх рідних, з одного боку, не є чимось неординарним, але, з іншого, – жити з цими відчуттями протягом тривалого часу стає не лише нестерпно, але і небезпечно для здоров'я. Пандемія, на жаль, ще триває. І навіть попри бажання підтримувати оптимізм, ми спостерігаємо, як певні регіони стають жовтими, помаранчевими і навіть червоними зонами. Ми обмежуємо наші поїздки до близьких, чимало з нас працюють дистанційно, більшість заходів, як і навчання та навіть звичайне спілкування проходить в онлайн форматі. Пандемія ставить під загрозу не лише фізичне здоров'я, але і психічне. COVID-19 впливає на наше благополуччя та емоційний стан [2].

То як не піддаватися негативу та продовжувати долати виклики сьогодення? Пелін Кесебір, соціальна психологиня, співробітниця Center for Healthy Minds (США) ділиться практичними порадами щодо того, як підвищити внутрішній рівень психологічного благополуччя в період пандемії [2].

- Негативні емоції, такі як тривога, страх, розчарування, неминучі в періоди масової невизначеності та зриву. Існує вірогідність того, що через деякий час ми будете відчувати їх ще більше, ніж зазвичай. **Тому потрібно прийняти свої негативні емоції та визнати те, що вони мають право на існування.**

- Якщо людина схильна до стресів і хвилювань, то наразі для неї може бути особливо складний період. Потрібно пам'ятати, що не варто залишатися наодинці з власними переживаннями та тривогами. Безперечно, цей вірус є небезпечний практично для кожної людини. Ми хвилюємося за власне здоров'я та здоров'я своїх близьких і рідних. І це об'єднує нас, адже ми насправді "всі в цьому разом". Це може допомогти нам почуватися менш самотніми і тим самим зменшити свою тривожність.

- Щоб протистояти неминучим негативним емоціям, потрібно віднайти засоби пережити позитивні емоції – такі, як спокій, радість, вдячність та любов.

Які ж дрібнички варто зробити для культивування цих емоцій у своєму житті? Наприклад, ми можете спробувати відчувати радість у найдрібніших моментах свого життя – смакуючи каву, читаючи цікаву книгу або розмовляючи з друзями. І мати на увазі, щоб почувати себе краще – бажано робити це легко і невимушено, натомість намагання нав'язати собі позитивні емоції або їх фальшування, скоріш за все, будуть мати зворотний результат.

- Усвідомити, наскільки ми впливаємо на емоції та настрої оточуючих. **Слід поширювати спокій і стійкість.** Діяти за принципом – коли справи об'єктивно погані, поширення страху та паніки навколо нікому не зможе стати в нагоді. Також варто пам'ятати, що в даний момент кожен намагається впоратися із власним занепокоєнням та фрустрацією. Потрібно бути добрими та розуміючими до інших (як і до себе).

- Одна з найкращих протиотрут проти тривоги – це діяти та рухатися до власних цілей. Адже робота над цілями надає нам значення і структуру та відводить від безпідставних хвилювань. Варто використати цей надзвичайний час, щоб споглянути на своє життя і поміркувати над тим, як можна наблизити себе до своїх цінностей та ідеалів.

Як залишатись емоційно здоровим впродовж пандемії COVID-19 та вберегти психіку від негативних емоцій? [1; 3].

- ✓ Зосередитися на тому, що ми спроможні контролювати.
- ✓ Планувати, але не акцентувати увагу на майбутньому. Концентрація та планування допоможуть відчувати контроль над ситуацією та знизити рівень тривоги.
- ✓ Залишатися на зв'язку, навіть коли фізично ізольовані. Спілкування знижує ризик депресії та допомагає послабити стрес.
- ✓ Не дозволяти темі коронавірусу домінувати. Намагатися обмежити спілкування з людьми, які схильний до негативних суджень, і спілкуватися з тими, хто вміє слухати і виважено оцінювати ситуацію. За потреби, звернутися до психолога або психотерапевта за професійною допомогою та емоційною підтримкою.
- ✓ Обмежити себе в інформації про вірус. Максимум пів години перегляду новин лише з офіційних та достовірних джерел. Також новини можна замінити переглядом цікавих фільмів. Наприклад, фільм «Головоломка» дуже яскраво і наочно показує, що відбувається з людиною, коли вона відчуває депресію та позбавлена відчуття радості. Ситуація дуже нагадує пандемію сьогодення.
- ✓ Допомогати іншим. Допмагаючи близьким, ми можемо підтримувати своє психічне здоров'я. В основі тривоги лежить почуття безсилля, а допомагаючи іншим, людина відчуває себе набагато сильнішою.

Отже, важливо вміти контролювати власну тривогу і занепокоєння. І не варто недооцінювати важливість позитивних емоцій. Вони допомагають розслабитися, переключитися з тривожних думок на більш приємні і, як наслідок, більш адекватно і критично сприймати те, що відбувається навкруги.

Список використаних джерел:

1. Емоциональная гигиена. URL: <https://snob.ru/how-to-live/emocionalnaya-gigiena/>
2. Пандемія триває: 10 порад для власного благополуччя під час COVID-19. URL: <https://euprostit.org.ua/practices/155541>
3. Хайнц М. Как помочь себе и близким в период пандемии: 5 простых шагов на пути к психологическому благополучию. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2021/02/04/psihologicheskoe_blagopoluchie_v_pandemiyu_statya_1.pdf

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

На сучасному етапі розвитку суспільства актуальним залишається питання розвитку ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Побутує думка, що ігрова діяльність втрачає свої позиції, адже діти старшого дошкільного віку переважну частину часу проводять за навчальною діяльністю, навчаються навичок і техніки читання, рахунку та письма. В дошкільних закладах прослідковується порушення балансу між грою та іншими додатковими навчальними видами діяльності. Такий стан справ призводить до того, що ігрова діяльність не в повній мірі виконує свої функції і не зумовлює розвиток психічних новоутворень, відповідно до віку дитини. І до школи вони вступають, не досягнувши дошкільної зрілості.

Така дитина не награлася, не пройшла «школу ігрової діяльності» в широкому розумінні. Переобтяжуючи дітей навчальними видами діяльності, ігноруючи їхню потребу в грі, в самовираженні у дітей виникають ускладнення у розвитку та прояві базових цінностей і якостей, зокрема самостійності та ініціативності, прийнятті рішень без допомоги дорослого, впевненості у власних силах, і як висновок, знижується мотивація та інтерес до навчання.

В свій час О. Запорожець і Д. Ельконін, категорично були проти, заперечували передчасне включення дитини в навчальну діяльність, яка не відповідає віку дитини.

При вступі до школи, на думку М Бітянової і О. Барчук важливо враховувати наявність таких позицій як сформованість прийомів ігрової діяльності, розвиненість соціальних емоцій та достатній стосовно віку моральний розвиток, розвиненість уяви, достатній рівень наочно – образного мислення, пам'яті, мовлення, на достатньому рівні самооцінка.

Отож, ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку досліджувалась Л. Артемовою, Ю. Аркіним, Ш. Амонашвілі, Л. Виготським, Д. Ельконіним, О.Запорожцем, Я. Коменським, К. Карасьовою, О. Кошелівською, О. Леонтьєвим, А. Макаренко, Т. Піроженко, С. Рубінштейном, С. Русовою, М. Савченко, П. Саморуковою К. Ушинським, Д. Узнадзе, О. Усовою, та іншими, які визначили, що в ході розвитку гри дитина оволодіває структурними компонентами навчальної діяльності: умінням формулювати мету, планувати і організовувати діяльність, правильно оцінювати результат.

Вищезгаданими вченими встановлено, що саме через гру дитина пізнає навколишній світ, рідну мову, набуває практичних знань і вмінь, навіть, визначає подальшу свою професію, приміряючи на себе багато ролей в грі, готуючись до життя. Їх бачення пояснює і доводить, що гра є ефективним засобом підготовки дитини до життя і досягнення нею дошкільної зрілості. Найважливішу цінність гри науковці вбачають у тому, що в ній дитина легко засвоює те, на що в інших умовах довелося б докласти значних зусиль.

Загалом, сутність гри, наполягають вчені, в тому, що діти відображають в грі різні сторони життя, особливості діяльності дорослих, у грі вони відпрацьовують

навички людського спілкування, взаєморозуміння, вміння вирішувати конфліктні ситуації тощо. Гра дає можливість самостійно застосувати набуті знання. Також, варто зауважити, що у старшому дошкільному віці, гра стає провідним видом діяльності не тому, що вона займає багато часу, а тому, що зумовлює якісні зміни в психіці дитини; зміст гри набуває дедалі більшої інтелектуальності.

Так, наприклад, К. Карасьова і Т. Піроженко вважали ігрову діяльність особливим етапом розвитку особистості який характеризує перехід дитини на новий, вищий рівень психічного розвитку, здебільшого, вважаючи, що без ігрової діяльності не буває успішного навчання в шкільному віці. Адже гра для дошкільника – діяльність, яка забезпечує розвиток основних новоутворень. А це передусім уява, довільність, саморегуляція, самооцінка, комунікативна активність.

Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кравцова, К. Карасьова, Т. Піроженко та ін. вважають, що оволодіння дитиною ігровою діяльністю є єдиним і важливим шляхом, який найбільш оптимально забезпечує і дає хороший старт для оволодіння навчальною діяльністю, здатністю дотримуватись правил гри і поведінки у взаєминах з однолітками, а також забезпечує розвиток пізнавальної мотивації та здатності усвідомлювати точку зору іншої людини тощо.

Проблему використання гри як засобу соціалізації дітей дошкільного віку досліджували і висвітлювали такі вчені та науковці, як Л. Виготський, О. Гріднева, Д. Ельконін, К. Гросс, Г. Тарасенко та ін. Вони зазначали, що гра це свого роду соціалізація, у процесі якої відбувається формування життєвої позиції дошкільника.

Впливу гри на розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку, присвятили увагу Л. Венгер, П. Зінченко, С. Новосьолова, К. Ушинський, які зазначали, що в грі діти шукають не тільки насолоду, але й прагнуть до самоствердження.

Тільки у грі, стверджували вони, дитина розкриває свої творчі здібності, творче самовираження, закріплює і засвоює нові навички і знання, розвиває моторику, спостережливість, фантазію, пам'ять, вчиться думати, аналізувати, долати труднощі, вчиться керувати своєю поведінкою.

Зокрема, Д. Ельконін зазначав, що обмеження дітей в бажанні гратися призводить до ускладнення соціалізації, становлення суспільних взаємин, викликає порушення у процесі формування особистості,

Отож, завдяки грі у дітей закріплюються нові поведінкові навички, способи оптимальної взаємодії з однолітками, розвиваються вербальні й невербальні комунікативні вміння, інтенсифікуються процеси навчання, виховання та розвитку. Саме гра є одним із найефективніших засобів підготовки дитини до «дорослого» життя, її соціалізації, привласненні нею моральних цінностей. У грі дитина набуває основних навичок спілкування, якостей необхідних для встановлення контактів з однолітками.

Список використаних джерел:

1. Карасьова К.В. Піроженко Т.О. Ігровий простір дитини. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.
2. Піроженко Т. Дошкільна зрілість або готовність дитини до школи. *Психолог дошкілля*. 2011. №11. С. 3-4.
3. Поніманська Т.І. Дитина і соціум. *Дошкільне виховання*. 2004. №8.С. 4–6.

О.А. Чиханцова

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

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЯКОСТІ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ З КОПІНГ-СТРАТЕГІЯМИ

Феномен якості життя використовується в суспільних науках як категорія, що відображає якість умов життя людини, ступінь задоволення її потреб [2]. Ж. Вірна визначає якість життя як ступінь комфортності людини як у своєму внутрішньому світі, так і в рамках свого суспільства [1]. Спираючись на визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, О. Чабан трактує якість життя як сприйняття людиною своєї позиції у житті, у тому числі фізичного, психічного та соціального благополуччя, залежно від якості середовища, в якому вона живе, а також рівня задоволення життям та іншими складовими психологічного комфорту [3].

Оптимістичне ставлення людей, які сподіваються на краще, відіграє ключову роль у відповідній копінг-поведінці та успішній боротьбі з хворобами та її прогнозами, а також у поліпшенні якості життя в тому, що стосується здоров'я. У результаті опрацювання емпіричних даних ми відзначаємо, що якість життя має взаємозв'язок з такими стратегіями як: планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка, втеча-уникнення. Тобто, на підвищення якості життя досліджуваних впливають такі стратегії як планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка.

Проведене дослідження доводить, що люди мають вже певний життєвий досвід. На його основі, зробивши висновки від попередніх дій, виробляється алгоритм дій, який допомагає протистояти стресовим ситуаціям у подальшому та забезпечувати собі оптимальну якість життя. Зазначимо, що часто люди обирають найбільш ефективний копінг несвідомо, тобто той, який вже їм допомагав раніше. Досвід пережитого, який людина може самостійно проаналізувати і який містить ієрархію значущих для неї соціальних установок, цінностей, відносин і смислів, становить суб'єктний досвід особистості. Саме він сприяє або перешкоджає ефективним способам організації суб'єктної активності, що забезпечує самодетермінацію особистості.

Аналіз показника копінг-стратегій досліджуваних свідчить, що переважна більшість досліджуваних має середній рівень конструктивності копінг-поведінки – 53,17%. Для цих досліджуваних характерно використання, в основному, адаптивних копінг-стратегій – «пошук соціальної підтримки» та «вирішення проблем». Такі люди адекватно вирішують завдання у простих та складних життєвих ситуаціях, проте іноді в психологічно напружених ситуаціях вони проявляють розгубленість та потребують допомоги. Отже, психологічна сторона якості життя людини проявляється передусім у тому, як сама людина визначає межі свого благополуччя та пріоритети свого життя.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж. Аксиологія якості життя особистості. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 104-112.
2. Лехан В., Зюков О., Іпатов, А. Якість життя як критерій якості медичної допомоги. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2006. № 3 С. 95-100.
3. Чабан О. С. Якість життя пацієнта з позицій медичної психології. *Мистецтво лікування*. 2008. № 5 (51). С. 40-43.

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

СИСТЕМА СТАВЛЕНЬ У КОНТЕКСТІ МОДЕЛІ АКЦІОГЕНЕЗУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Одним з основних положень моделі акціогенезу особистості, зокрема, обдарованої, є, на переконання О.Л. Музики, уявлення про особливу структуру ціннісної свідомості обдарованої особистості, яка відображає її типологічну своєрідність та складається з трьох груп (шести підгруп) особистісних цінностей, а саме: особистісні цінності соціальної взаємодії (особистісні цінності належності і визнання), особистісні цінності саморозвитку здібностей (особистісні цінності пізнання та творчості), цінності особистісної самобутності (особистісні цінності самоідентичності й екзистенційні цінності) [1; 2]. Така структура відображає, власне, систему ставлень особистості у вимірах «Я – Я», «Я – інші люди», «Я – світ», «Я – діяльність». Тобто, ставлення до світу, його пізнання, осмислення та творче перетворення; ставлення до інших людей, встановлення й підтримка близьких емоційних контактів, сформованість навичок соціальної взаємодії, очікування схвалення та визнання з боку оточуючих; ставлення до себе як фактор самодетермінації особистості, її здатності до ініціювання власного розвитку, розкриття особистісного потенціалу, сутнісних сил її самореалізації та психологічного благополуччя. Самоставлення, що задає «значеннєві орієнтири життєдіяльності людини» і значною мірою «обумовлює остаточний результат особистісного розвитку», О.Д. Рейпольська визначає як «ціннісне самоставлення» [3].

В аналітичній моделі Е.Б. Старовойтенко і А.Н. Ісаєвої ставлення розглядаються в якості конституюючих життя особистості, таких, що визначаються творчо-рефлексивною активністю Я. Авторки означають ставлення як «динамічні утворюючі індивідуального життя, його психологічну «тканину», активності, що беруть початок у неусвідомлюваному саморусі життя, що має Я своїм необхідним джерелом, спрямовані в духовні області буття і повертаються «собі» й «іншим» [4, с. 742]. Ставлення мають складну архітектоніку й включають пізнавальні, естетичні, етичні, діяльно-творчі, рефлексивні та інші ставлення. Дослідниці диференціюють ставлення за критерієм цінностей, що пов'язаний з «архітектонікою ставлень, особистісним зверненням до їх опозицій, їх діалогічністю, їх представленістю в інших людях, їх перетворюючими внесками у світ, Я і культуру» [4, с. 743]. Ціннісний характер ставлень виражається в їх змістах, що сприяють розвитку особистості, відтворенню і оновленню її продуктивного життя. Авторська ідея «принципу опозицій» полягає у тому, що змістовність, особистісна значущість, вирішення і невирішення протиріч між опозиціями у

ставленнях свідчать про провідне значення і найбільш «сильні можливості» цих ставлень у житті особистості, їх «життєву значимість».

Отже, можна констатувати, що у психологічних дослідженнях система ставлень розглядається як відображення психологічного зв'язку людини з різноманітними проявами життя, складається у процесі життєдіяльності і включається в нього, впливаючи на потенціал самореалізації особистості. Ставлення виступають чинником формування особистісної самодетермінації, яка, дозволяючи узгоджувати потенційні можливості й наявні ресурси, сприяючи досягненню поставлених цілей і організації життєдіяльності в цілому створює умови для становлення ціннісної свідомості особистості, у тому числі її типологічної своєрідності у обдарованої особистості.

Список використаних джерел:

1. Музика О. Л. Аксіогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретична модель і підходи до дослідження. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. Випуск 14. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 60-76.
2. Музика О. Л. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. Випуск 17. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. С. 33-46.
3. Рейпольська О.Д. Особливості уявлень дошкільників про самих себе та виховання ціннісного самоставлення. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2014. Випуск 31. С. 142-145.
URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/342/1/>
4. Старовойтенко Е.Б., Исаева А.Н. Модель анализа отношений личности на основе «принципа оппозиций». *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2016, № 13 (4). С. 741-762.

НАУКОВІ РОЗВІДКИ МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ

М.С. Греченко

*магістрантка кафедри практичної психології
Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: mshrechenko.il21@kubg.edu.ua*

О.О. Литвиненко

*старший викладач кафедри практичної психології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук
e-mail: o.lytvynenko@kubg.edu.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ СХИЛЬНИХ ДО ЗАЛЕЖНОСТІ

В умовах мінливого сьогодення перед сучасною особистістю постає багато завдань та викликів, які потребують пошуку оптимальної стратегії поведінки задля успішної адаптації у нових життєвих ситуаціях. У випадку відсутності навичок подолання стресу або вибору неконструктивної стратегії реагування на стрес, особистість може опинитися у кризовій ситуації, яка буде стимулювати негативні емоційні стани і порушувати її гармонійний розвиток. Таким чином, постає актуальним вивчення проблематики психологічної адаптації сучасної особистості.

Долаюча поведінка як психологічний феномен являє собою певні когнітивні та поведінкові зусилля суб'єкта, спрямовані на вирішення проблемної ситуації, за рахунок активізації внутрішніх ресурсів особистості з метою відновлення психологічної рівноваги (Галян, 2015). Способами подолання складних життєвих ситуацій можуть виступати психологічні захисти, як неконструктивна форма уникнення стресу, або копінг-стратегії, як конструктивна форма активності особистості, спрямованої на його подолання [2]. Дослідженням копінг-стратегій займалися такі відомі вчені як Р. Лазарус, Н. Ендлер, С. Хобфолл, Е. Хейм, Т. Крюкова, О. Куфтяк, В. Бодров, Н. Сирота, І. Грановська, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Г. Ложкін та інші. Загалом, більшість дослідників виділяють три підходи до класифікації копінг-стратегій: «копінг» як форма психологічного захисту, що сприяє зниженню психоемоційної напруги; «копінг» як відносно стала схильність особистості відповідати на стресогенні ситуації певним чином; «копінг» як динамічний процес зіткнення особистості зі стресом, що розкриває особливості її взаємодії зі стресогенною ситуацією (Галян, 2015). З огляду на те, що у сучасному баченні долаючої поведінки неусвідомлювані процеси та внутрішні ресурси особистості є важливим аспектом формування стратегії взаємодії зі стресом, механізми психологічного захисту можна розглядати як складову формування домінуючої копінг-стратегії особистості, або як внутрішні особистісно-орієнтовані психологічні механізми активізації копінг-ресурсів, задля зниження рівня психоемоційного напруження (Хупавцева, 2016; Вавілова, 2018).

Головним призначенням долаючої поведінки є успішна психологічна адаптація до стресу, проте, внаслідок впливу певних соціальних та особистісних факторів, суб'єкт не завжди може обирати гнучкі та ефективні форми його подолання (Саннікова, 2014). Швидкий тем життя, інформаційне перевантаження, постійна зміна та зростання вимог до сучасної успішної особистості, невизначеність майбутнього постають чинниками, що порушують стан психологічної рівноваги і тиснуть на суб'єкта. Постійне психоемоційне перенапруження буде стимулювати вибір неадаптивних форм подолання стресу, однією з яких може бути схильність до залежності.

Поняття залежності у психологічній науці являє собою стійку потребу людини у чомусь, яка виникає з метою одержання задоволення або адаптації. За своєю суттю залежна поведінка передбачає спробу відходу від реальності шляхом зміни свого стану для подальшого отримання емоційного задоволення та почуття безпеки (Grant Jon E, 2010). Дезінтеграція сучасної особистості та як результат неможливість її адаптації до постійних змін виступають основними чинниками формування схильності до залежності. Відтак, виникає актуальна потреба у дослідженні особливостей долаючої поведінки у осіб схильних до залежності, адже можна припустити, що в основі залежної поведінки як результату дезадаптації лежить не сформованість конструктивних форм реакції на стрес.

З метою вивчення особливостей долаючої поведінки у осіб схильних до залежності було здійснено теоретичний аналіз визначеної проблематики та сформовано етапи емпіричного дослідження. Логіка наукового пошуку передбачає використання таких психодіагностичних інструментів: методика схильності до 13 видів залежностей Г. Лозової, методика «Індикатор копінг-стратегій» Д. Амірхана в адаптації Н. Сироти та В. Ялтонського та методика «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Х. Келлермана і Х. Конте в адаптації Л. Вассермана. На основі проведеного дослідження буде здійснено кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, застосовані математичні методи обробки даних: кореляційний та порівняльний аналіз. З огляду на отримані результати буде розроблено теоретичну модель долаючої поведінки як психологічного феномену та тренінг вироблення конструктивних навичок подолання стресу.

Отже, в умовах сучасної нестабільності, де переживання стресу стало невід'ємною частиною життя кожної особистості постає досить актуальним дослідження особливостей його подолання суб'єктом з метою усвідомлення детермінант формування неконструктивних копінг-стратегій та шляхів вироблення адаптивних стратегій реакції на стрес. Схильність до залежності може виступати як один із типів неконструктивного реагування на стресогенну ситуацію, що і зумовлює актуальність дослідження долаючої поведінки саме у осіб із залежною поведінкою. Перспективи подальших досліджень є практично орієнтованими і включають розробку дієвих засобів впливу на формування адаптивної реакції особистості на стрес шляхом реалізації психопрофілактичних заходів та розробки тренінгу навичок конструктивного подолання стресу.

Список використаних джерел:

1. Галян А. (2015). Копінг-стратегії як чинник адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-16-2015-6.pdf>
2. Хупавцева, Н. (2016). Вплив стресу на організм людини та шляхи його подолання. *Збірник наукових праць РДГУ. (7)*, 224–228.
3. Вавілова А. (2018). Психологічні особливості копінг-стратегій у підлітків перфекціоністів. URL: <file:///C:/Users/38096/Downloads/713-Article%20Text-908-1-10-20191104.pdf>
4. Саннікова О. (2014). Схильність особистості до психологічного подолання суб'єктивно складних ситуацій. *Наука і освіта. №9, 2014*. URL: [Sannikova.pdf \(pdpu.edu.ua\)](#)
5. Grant Jon E.(2010) Introduction to Behavioral Addictions /Am J Drug Alcohol Abuse. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3164585/>
6. Вінс В. & Радюшкіна Ю. (2019). Психологічна характеристика поведінкових реакцій студентів ВНЗ в умовах навчального стресу. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості: збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної науково-практичної офлайн/онлайн конференції учнівської молоді, студентів, аспірантів, молодих учених та науковців (с. 297– 302). 14–16 травня, 2019, Переяслав-Хмельницький*, http://ephseir.phdpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/8989898989/4344/11_%D0%92%D1%96%D0%BD%D1%81%20%D0%92.%D0%90._%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F.pdf?sequence=1&isAllowed=y

С.А. Мнівець

*студент технологічного факультету
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
e-mail: sonia.soroka9@gmail.com*

О.Г. Видра

*доцент кафедри педагогіки, психології і методики технологічної освіти
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
кандидат психологічних наук
e-mail: vidrik7@gmail.com*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРИЧИН ПРОКРАСТИНАЦІЇ У НАВЧАННІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

Питання прокрастинації є одним з тих, що активно досліджуються науковцями в області психології, у зв'язку із великою кількістю осіб, які відкладають справи на потім, і негативними наслідками цього: шкідливим впливом на розвиток особистості, її продуктивність, працездатність, кар'єрне зростання, задоволеність життям, а також на процес і результат професійного навчання. Ця проблема також стосується процесу навчання студентів, зокрема й обдарованих.

У теорії ми проаналізували визначення прокрастинації, її причини, види, типи. За робоче визначення у дослідженні ми прийняли визначення Джозефа Ферарі, який розглядає прокрастинацію як відкладання виконання важливих справ або прийняття складного рішення, на потім, що призводить до негативних наслідків [3]. Розглядаємо саме «академічну прокрастинацію» – її вид, що проявляється у відкладанні або зволіканні у навчальній діяльності.

Дослідження було організоване на базі технологічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Робочими завданнями були підбір системи необхідних психодіагностичних методів; безпосереднє здійснення дослідження; кількісна і якісна обробка результатів; встановлення і аналіз зв'язків між результатами дослідження.

Показники та психодіагностичний інструментарій:

1. Прокрастинація. Анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М.Дворник [2, с.107].
2. Характер. Дослідження акцентаций характеру за методом К.Леонгарда (конкретно шкала «педантизм») [1, с. 48].
3. Воля. Локус суб'єктивного контролю – тест, розроблений Є.Ф.Бажаним, Є.А.Галинкіною та Л.М.Еткінтом на основі шкали локусу контролю Дж. Роттера [1, с. 83].
4. Емоційні стани. Рівень тривожності та депресії – методика «ТіД».

Всього у дослідженні приймали участь 12 студентів за спеціальністю Середня освіта (8 дівчат, 1 хлопець) та Професійна освіта (3 дівчини). Серед них саме ті студенти, які мають високі показники розвиненості практичного інтелекту (за тестом Х.Зіверта, показники IQ вище 120), високі досягнення у технічній творчості (результати навчальної та позанавчальної діяльності), а також

проявляють інші класичні ознаки обдарованості, що було виявлено на основі спостереження.

Збір анкет «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань», для зручності, був проведений на платформі Google Forms. Інші показники були отримані під час проходження практичних робіт на заняттях з психології.

Обчислення результатів дослідження відбувалося за допомогою програмного забезпечення «SPSS An IBM Company». Це дозволило здійснити вторинну статистичну обробку за методом множинних кореляцій, результати якого дали змогу з'ясувати кореляційні зв'язки за Пірсоном між визначеними психодіагностичними показниками.

Аналіз результатів дослідження. По шкалі «Недооцінка готовності до виконання завдання» значення 47,3, що, по відношенню до максимального показника 70 у відсотковому значенні становить 67%.

По шкалі «Страх відповідальності» отримано середній результат 16 з максимально 30, це 53%.

По шкалі «Знижений рівень зацікавленості» результат 16,1 з максимально 30, це 53,6%.

По шкалі «Орієнтація на соціальну винагороду» середній результат 18,6 при максимальному показнику 35, це 53,1%.

Остання шкала «Педантичність» пов'язує природу відтермінування з потребою виваженості, правильності, послідовності. Отримано середній результат 24,1 з 40 максимально можливих, по відсотковим значенням – 60%.

Отже, найбільшою схильністю або причиною, що провокує прокрастинацію, саме серед групи студентів, що ми досліджували, є недооцінка готовності до виконання завдань, що проявляється у схильності прокрастинувати через оцінку завдань як складних, тривалих, неважливих; в особистісній нестабільності, необхідності у підтримці або контролі, недооцінці часу та власних ресурсів для виконання справи.

Аналіз кореляційних зв'язків. За шкалами «Недооцінка готовності до виконання завдання», «Знижений рівень зацікавленості», «Страх відповідальності» та «Педантичність» були отримані лише слабкі зв'язки.

Зв'язки по шкалі «Орієнтація на соціальну винагороду».

Зв'язок із показником $I(o)$ (загальний показник інтернальності). Значення коефіцієнта - 0,820 – сильний оберненопропорційний зв'язок. Це означає, що чим більше суб'єкт розуміє, що він сам керує своїм життям та бере за це відповідальність тільки на себе, тим менше в суб'єкта бажання отримати винагороду або схвалення за роботу.

Зв'язок із показником $I(d)$ (інтернальність в області досягнень). Значення коефіцієнта - 0,880 – сильний оберненопропорційний зв'язок. Це означає, що чим вища впевненість в тому, що все досягається за рахунок тільки себе, тим менша орієнтація на соціальну винагороду.

Отже, чим вища впевненість у тому, що суб'єкт всього домагається сам, тим вищий рівень прагнення отримувати соціальну винагороду. Тому, щоб запобігти прокрастинації, студентам слід забезпечувати позитивне підкріплення у вигляді схвалення. Також необхідно доводити до свідомості суб'єкта наступне: все, що з ним відбувається, є причиною його виборів, дій, тобто розвивати інтернальність.

Отримані результати дозволили підібрати і рекомендувати прийоми і методи запобігання та подолання прокрастинації викладачам і кураторам, що працюють зі студентами, які приймали участь у дослідженні. Зокрема була зроблена пропозиція впровадити ідею навчального тайм-менеджменту, що зараз розробляється у подальшому дослідженні.

Список використаних джерел:

1. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2011. 112 с.
2. Дворник М.С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього: монографія. Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 120 с.
3. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. Procrastination and Task Avoidance: Theory, research and treatment. New York: *Plenum Press*, 1995. P. 268.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток рефлексії відбувається в просторі вікових закономірностей становлення особистості та розвитку її саморегуляції [1]. В умовах стрімких змін у сучасному суспільстві та реформування системи освіти неабияка роль у розвитку рефлексії відводиться початковій школі, яка, згідно з Державним стандартом початкової освіти, покликана забезпечити розвиток учнів, здатних творчо та критично мислити, зіставляти та аналізувати факти, аргументовано відстоювати власну точку зору, проявляти ініціативність, вміти вчитися, приймати рішення, оцінювати ризики, розв'язувати проблеми, конструктивно керувати емоціями, співпрацювати з іншими [2]. Оволодіння названими вміннями та компетентностями тісно пов'язане з розвитком рефлексії, тобто здатності людини усвідомлювати себе, власні дії, осмислювати процеси розвитку власних здібностей, можливостей, оцінювати як результати діяльності, так і стосунки та ставлення людей.

Досліджуючи розвиток рефлексивних умінь особистості в молодшому шкільному віці, М. В. Максимов зазначає, що рефлексія впливає на здатність до саморегуляції, адаптування до нових умов, успішність навчання, розвиток творчих здібностей, прагнення до самовдосконалення, сприяє стресостійкості, є спонукою саморозвитку особистості [3].

Тісно пов'язаними між собою є феномени рефлексії та успішності діяльності, зокрема навчальної. На думку Н. О. Никончук, О. О. Музики, І. С. Загурської, для розвитку рефлексії учням важливо чути відгуки про свою роботу від різних людей, зокрема від референтних осіб, і чим більше аспектів роботи відображено у відгуках про дії, операції, характер виконання роботи, докладені зусилля тощо, тим більше засобів для осмислення навчальної діяльності отримують учні. Як результат «...предметом рефлексії школярів із високими навчальними досягненнями стає динаміка розвитку здібностей. В оцінці вмінь ці учні враховують не лише найвищі свої досягнення, а й характер змін, які відбуваються в процесі розвитку власних здібностей» [5, с. 198].

Ступінь розвитку рефлексії відображається не лише на знаннях і вміннях учнів, що стосуються результатів навчальної діяльності, але й на усвідомленні ставлення до себе в соціальній діяльності як до члена групи, партнера, виконавця вимог вчителя, батьків, як до носія особистісних якостей [4]. Рефлексія розглядається як «спрямованість пізнання людини на саму себе, на свою діяльність та поведінку, свій внутрішній світ, психічні якості і стани; вміння представляти себе на місці іншої людини, мислено / в думці / програвати ситуацію за неї» [6, с. 257].

Таким чином, питання розвитку рефлексії є важливими для впровадження в систему саме початкової школи з метою становлення зростаючої особистості. Розвиток рефлексії має будуватися на таких принципах, як: принцип універсальності, інтегративності, варіативності, діалогічності, діяльності. Наведемо основні засоби, які доцільно використовувати для розвитку рефлексії молодших школярів: а) кольорові асоціації – це своєрідні «пригадування», які привносять в свідомість чуттєві образи та емоції, активізуючи при цьому різні органи чуття; б) використання літературних творів: казок, віршів тощо з наступним аналізом дій головних героїв, виокремлення особистісних рис та порівняння героїв казок із поведінкою, рисами характеру учня, його ставленням до подій, які розгортаються в сюжеті, при цьому особливу увагу варто приділяти роз'ясненню учням окремих характеристик чи особистісних якостей, щоб упевнитися в їхньому розумінні учнями; в) застосування методу незакінчених речень, які спрямовані на оцінку виконання певного завдання, оцінку себе в межах роботи групи; окрім цього, додавати речення, в яких учні могли б не лише оцінювати минулі свої дії чи стани, а й прогнозувати майбутні події, наприклад: «я легко впораюся із завданням, якщо ...», «мені важко оцінити роботу, тому що ...», «раніше я не вмів...», «я б хотів розвивати у собі ...»; г) малюнкові методи, де учням пропонується намалювати свій настрій, вподобання, себе зараз, в минулому, яким би хотів бути тощо.

Подальші дослідження будуть спрямовані на емпіричне вивчення рівнів вияву рефлексивних здібностей молодших школярів та апробацію програми розвитку рефлексії учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія / за ред. О.Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 160 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> Дата звернення: Жовт. 18, 2021.
3. Максимов М.В. Психологія розвитку рефлексивних вмінь особистості у молодшому шкільному віці: дис. ... д-ра психол наук: 19.00.07. Київ, 2021. 402 с.
4. Музика О. Особливості роботи над професійно-орієнтованим завданням з курсу “Загальна психологія”. *Професійно-орієнтовані завдання з психології*: Навчальний посібник / за ред. О.Л. Музики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 24-51.
5. Никончук Н.О., Музика О.О., Загурська І.С. Психологічні перешкоди у розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень. *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. 205-214.
6. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.

А.В. Шафорост

*магістрантка спеціальності «Практична психологія»
Київського університету імені Бориса Грінченка
e-mail: avshaforost.il21@kubg.edu.ua*

О.О. Литвиненко

*старший викладач кафедри практичної психології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат психологічних наук
e-mail: o.lytvynenko@kubg.edu.ua*

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ПІДЛІТКІВ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ВИЗНАЧЕННЯ

В онтогенезі людині виділяють підлітковий вік. У цей період відбувається не тільки активне статеве дозрівання організму, а й активний розвиток і становлення особистості – змінюються когнітивна, конотаційна, вольова сфери; відбувається криза ідентичності; зростає потреба в самоствердженні, ідентифікації як члена групи, самопізнанні, саморефлексії (Долинська & Заушнікова, 2020; Карпюк & Ковальська, 2019). Окрім того, у цей період перед підлітками також постає питання професійного вибору, і з цим запитом підлітки та їх батьки звертаються за консультацією до психолога (Варнавська, 2021).

Відповідно, перед психологом постає питання профорієнтаційної роботи як частини консультування підлітків. Проте кар'єрне консультування включає у себе й інші компоненти – розвиток інтелектуальних та вольових якостей, творчих здібностей, емоційного інтелекту. Зокрема, необхідність розпізнавати власні емоції та володіння навичками управління ними входять до необхідних компетенцій груп професій типу «людина-людина», а також до вимог щодо претендентів на керівні посади. За Д. Гоулманом, саме рівень розвитку емоційних здібностей найбільш точно визначає здатність до лідерства і є вагомим фактором під час відбору кандидатів на керівні посади (Гоулман, 2002). Із цього випливає, що розвиток емоційного інтелекту як складової кар'єрного консультування є актуальним.

За даними звіту Національного агентства забезпечення якості вищої освіти за 2019 р, у 2018р ЗВО випустили понад 171 тис. студентів (75 тис соціально-гуманітарного, 28 тис інженерного, 14 тис медичного, 12 тис педагогічного, 10 тис транспортного, 6.2 тис природничого, 4.8 тис архітектурного і будівельного спрямування, 4.8 тис у сфері послуг, 16 тис інших спеціальностей), а у 2019 р серед безробітних 30% мали професійну освіту, а 50% - вищу (Україна. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020). Це свідчить про те, що близько половини випускників, які отримали професію, можуть залишитися без роботи. За Т.Павлюк, у 2019 р серед молоді 15-24 років спостерігався рівень безробіття на рівні 23%. Серед причин цього явища – складнощі адаптації на робочому місці, брак професійних навичок. Зауважимо, що до професійних навичок належать soft skills, серед яких – і емоційний інтелект (Kalytchak, Kharlamova & Klimentkova, 2015). Виходить, що проблематика впливу емоційного

інтелекту на професійний вибір актуальна як для соціального та економічного розвитку суспільства, так і для особистості.

Проблематика емоційного інтелекту досліджена як в Україні (І. Павлова, М. Шпак, Л. Бурлачук, О. Власова, Е. Носенко, Н. Коврига, О. Приймаченко, Ю. Мединська, І. Чернобай, Ю. Коноплицька, О. Ставицька, Л. Колісник, І. Васильківський, Р. Сопівник, З. Кобринчук, І. Філіпова, В. Юркевич), так і за її межами (Д. Гоулман, Р. Бояцис, Р. Бар-Он, Д. Люсін, Е. Мак-Кі, У. Пейн, О. Писарева, Г. Гарднер, Дж. Маєр, Д. Карузо, П. Саловей, Ю. Давидова, І. Андрєєва, Т. Пантелєєва). Проте аналіз наукових джерел дає підстави вважати, що недостатньо вивченим залишається питання впливу емоційного інтелекту на професійний вибір підлітків, які навчаються у ЗЗСО.

Отже, виходячи з вищевикладеного, актуальність теми «Емоційний інтелект підлітків як передумова їх професійного самовизначення» пояснюється тим, що розвиток емоційного інтелекту охоплює такі аспекти: розуміння власних емоцій та емоцій інших, вміння керувати емоціями, екологічного прояву емоцій, розвитку емпатії, збереження психологічного, соматичного, соціального, емоційного благополуччя, самореалізації особистості. Дослідивши вплив емоційного інтелекту на професійний вибір, ми зможемо детальніше розробити фактори, які впливають на подальшу успішність в опануванні майбутнім фахом, і відповідно, результат отримання професійних знань, умінь і навичок.

Метою нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка впливу емоційного інтелекту на вибір професії підлітками. Логіка виконання дослідження передбачає виконання наступних завдань: 1) теоретично розробити та обґрунтувати зміст і взаємозв'язок понять «емоційний інтелект» й «професійний вибір підлітків»; 2) емпірично дослідити вплив емоційного інтелекту на професійний вибір підлітків; 3) розробити програму розвитку емоційного інтелекту у межах професійної орієнтації підлітків у роботі психологічної служби ЗЗСО.

Реалізація наукової роботи буде забезпечуватися шляхом комплексного застосування методів емпіричного та теоретичного дослідження. Відповідно до розробленого дизайну дослідження, буде використано такі техніки та методи: а) теоретичні: аналіз, синтез, опис, індукція, дедукція, систематизація, порівняння, узагальнення; б) емпіричні: тест емоційного інтелекту Н. Холла, опитувальник «Емоційний інтелект» Д. Люсіна, Тест Дж. Меєра, П. Селовея, Д. Карузо MSCEIT-V 2.0 для визначення рівня емоційного інтелекту; методика дослідження емоційної спрямованості особистості; методика діагностики професійної спрямованості особистості Дж. Голланда; диференційно-діагностичний опитувальник інтересів (за Є.О. Клімовим); анкета-опитувальник для вивчення спрямованості особистості в підлітковому віці (за В.Ю. Дмітрієвим і В.О. Худиком).

Результати наукового пошуку дозволять нам визначити і обґрунтувати взаємозв'язок явищ «емоційний інтелект» й «професійний вибір підлітків»; описати чинники, які сприяють формулюванню цього взаємозв'язку; визначити вплив емоційного інтелекту на професійний вибір підлітків та ключові

детермінанти такого впливу; розробити і апробувати програму розвитку емоційного інтелекту у межах професійної орієнтації підлітків для реалізації у роботі практичного психолога психологічної служби ЗЗСО.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці комплексної програми розвитку емоційного інтелекту у межах професійної орієнтації підлітків, експериментальній перевірці ефективності такої програми, доцільності її впровадження в освітній процес.

Список використаних джерел:

1. Україна. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (2020). Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/02/%D0%97%D0%B2%D1%96%D1%82-2020.pdf>
2. Павлюк, Т. (2020). Стан та проблеми працевлаштування молоді в Україні. Ефективна економіка, 12. URL: <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2020.12.97>
3. Гоулман, Д. (2020). *Емоційний інтелект. Книжка, яка змінює уявлення про те, що означає бути розумним*. Віват.
4. Kalytchak, R., Kharlamova, G., Klimenkova, O., Lutsenko, O., Paschenko, S., Pavlenko, V. Senyk, O. (2015). *Soft Skills: Academic Guide/Teaching Materials*. Northumbria University, UK. Shoo Fly Publishing.
5. Долинська, Л. & Заушнікова, М. (2020). Психологічні особливості розвитку когнітивного компонента самостійності сучасних підлітків. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова, 12 (57)*. URL: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).03)
6. Варнавська, І. (2021). Труднощі професійного самовизначення підлітків. *1, 33-39*. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/5862/>.
7. Карпюк, Ю. & Ковальська, І. (2019). Розвиток ціннісно-орієнтаційної сфери підлітка як один із шляхів підвищення його психологічної культури. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 13(2), 126-135*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarpv_pn_2019_2_11

А.А. Яценко

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за спеціальністю «Психологія»

Житомирського державного університету імені Івана Франка

І.С. Загурська

доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка,

кандидат психологічних наук, доцент

e-mail: izagurska55@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ОБРАЗУ ТВОРЧОЇ ДИТИНИ ПРЕДСТАВНИКАМИ ТЕХНІЧНИХ ТА ГУМАНІТАРНИХ ПРОФЕСІЙ

Часто в пересічному мовленні дорослих (батьків та фахівців у різних сферах) можна почути вислів «творча дитина». Така характеристика має нетотожне семантичне наповнення для всіх дорослих, які взаємодіють із дитиною. Для розуміння того, як сприймають представники технічних та гуманітарних професій образ творчої дитини, використано спрямований асоціативний експеримент із подальшим застосуванням факторної стратегії дослідження.

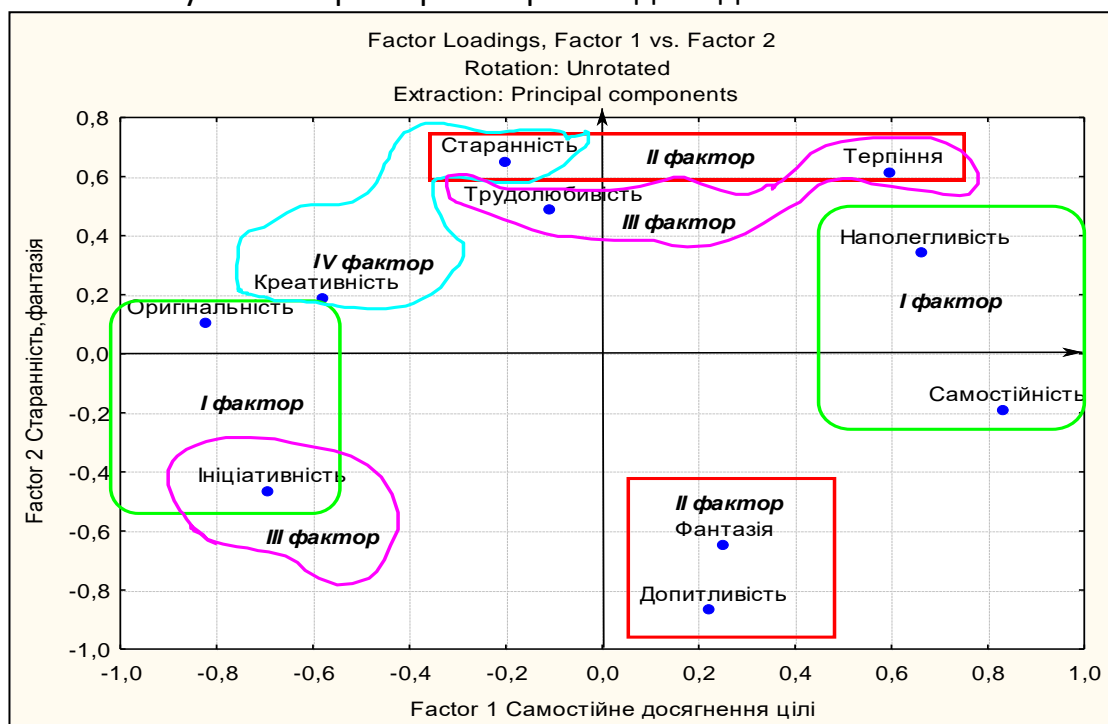


Рис.1. Факторно-семантичне поле сприймання значимих характеристик в образі творчої дитини представниками технічних професій

У структурі образу творчої дитини для представників технічних професій значимими є особистісні характеристики з діяльнісним змістом («старанність», «трудолюбивість», «ініціативність», «терпіння», «допитливість», «самостійність», «наполегливість», «ініціативність») та ті, які стосуються когнітивних процесів («креативність», «фантазія», «оригінальність»).

Взаємозумовленими є такі конструкти як «оригінальність» та «ініціативність»; «самостійність» та «наполегливість». Іншими словами, оригінальна та самостійна дитина є ініціативною та наполегливою. Взаємовиключними виявилися такі конструкти як «терпіння» та «ініціативність»; «старанність», «терпіння» та «допитливість»; «самостійність» та «оригінальність»; «наполегливість» та «оригінальність». В уявленні цієї підгрупи досліджуваних ініціативній, допитливій, оригінальній дитині не обов'язково докладати терпіння, старанність та наполегливість, щоб досягнути бажаного результату.

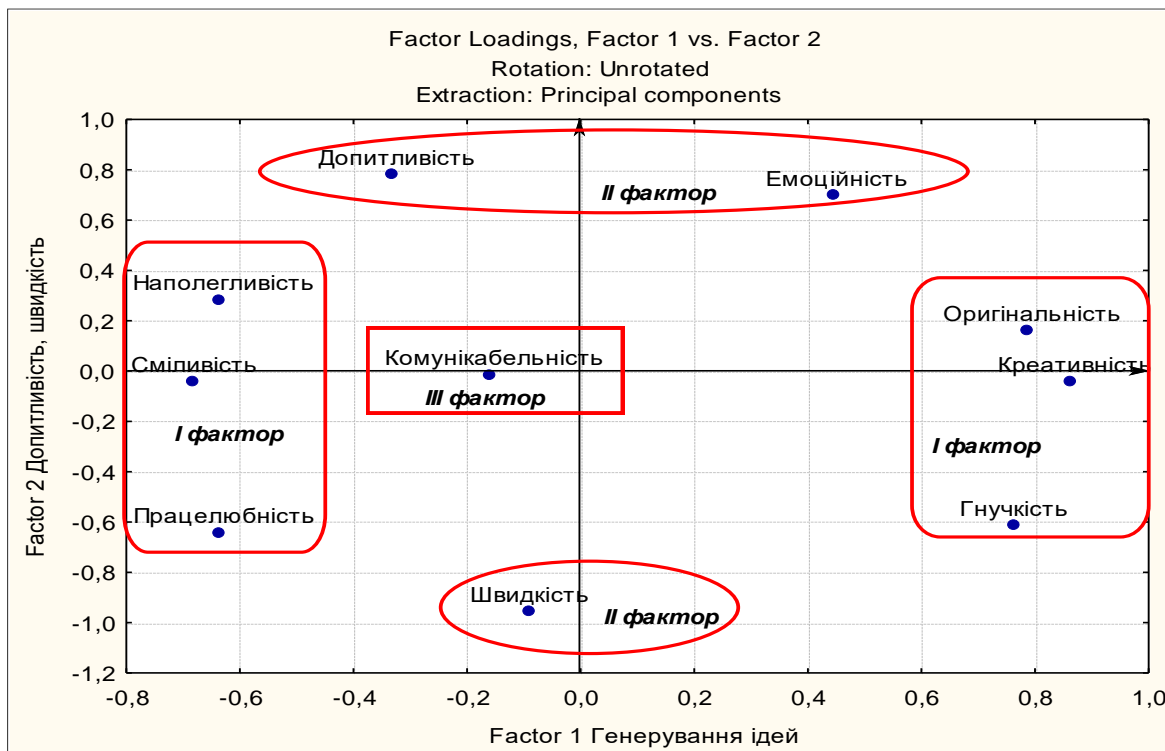


Рис 2. Факторно-семантичне поле сприймання значимих характеристик в образі творчої дитини представниками гуманітарних професій

У структурі образу творчої дитини для представників гуманітарних професій значимими є особистісні характеристики з моральнісним («сміливість») та діяльнісним змістом («наполегливість», «працелюбність», «допитливість», «комунікбельність») та ті, які стосуються когнітивних процесів («креативність», «оригінальність», «гнучкість»). Віднесення конструктів-якостей до когнітивних, діяльнісних та моральнісних відбувалось на основі аналізу їх семантичного значення для досліджуваних.

Взаємозумовленими є такі конструкти-якості як «оригінальність», «креативність» та «гнучкість»; «сміливість» та «працелюбність». Іншими словами, оригінальність та креативність передбачає гнучкість, а сміливість передбачає працелюбність дитини.

Взаємовиключними є такі конструкти-якості як «оригінальність» та «сміливість»; «оригінальність» та «працелюбність»; «оригінальність» та «наполегливість»; «креативність» та «наполегливість»; «креативність» та «сміливість»; «креативність» та «працелюбність»; «гнучкість» та «наполегливість»; «гнучкість» та «сміливість», «допитливість» та «швидкість».

Взаємовиключність окремих конструктів-якостей також є ознакою того, що представники гуманітарних професій вважають, що чим більше дитина є оригінальною, креативною та гнучкою при вирішенні певних задач, тим менш значимими та вирішальними для неї є якості працелюбності, наполегливості та сміливості. Іншими словами, в уявленні цієї підгрупи досліджуваних творчій дитині потрібно докладати менше зусиль, щоб досягнути бажаного результату.

Спільним для представників гуманітарних та технічних професій є виділення у структурі образу творчої дитини конструктів-якостей із діяльнісним змістом (наприклад, «наполегливість», «допитливість») та тих, які описують когнітивні процеси (наприклад, «креативність», «оригінальність»). На відміну від представників технічних професій, представники гуманітарних професій виокремили ще конструкти-якості із моральнісним змістом (наприклад, «сміливість»).

Виявлено, що як у представників гуманітарних професій, так і у представників технічних професій конструкт моральнісного змісту «креативність» має позитивну валентність. Примітною ознакою є те, що для обох груп досліджуваних конструкти «оригінальність», «креативність», «гнучкість» протиставляються наполегливості, терпінню, працелюбності. Тобто в уявленні досліджуваних творчій дитині не потрібно докладати особливих зусиль, щоб отримати гарний результат у певній діяльності.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність та досконалість. Перспективи дослідження вбачаються у розширенні вибірки за кількісними та якісними показниками.