

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КОВАЛЬ МИКИТА СЕРГІЙОВИЧ

УДК 378.094.015.3:[159.955.61](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У
ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

13.00.07 – теорія і методика виховання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ М.С. Коваль

Науковий керівник: Акімова Ольга Вікторівна, доктор педагогічних наук,
професор

Вінниця – 2018

АНОТАЦІЯ

Коваль М. С. Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.07 «Теорія і методика виховання» (011 – освітні, педагогічні науки). – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, МОН України, Вінниця, 2018.

У дисертації з'ясовано сутність ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах, котра визначається як процес цілеспрямованого, творчого зростання майбутнього фахівця, що опосередковується потребою в особистісному самовдосконаленні на основі особистісно-професійних цінностей та завдяки сформованості мотиваційної сфери особистості.

Основу ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів – майбутніх учителів – становлять концептуальні положення психологів про сутність обдарованості, котра визначається як сукупність усіх якостей людини, що визначають продуктивність її діяльності та містять не тільки інтелект, але й усі інші властивості й особливості особистості. Розглядаючи обдарованість з позиції розвитку, визначаємо її як взаємодію в певний фіксований момент внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх чинників (соціального оточення), що обумовлюють виникнення потенціалу самореалізації у напрямі видатних досягнень.

Визначено, що передумовами здійснення ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді є фундаментальні досягнення теорії і практики гуманістичної педагогіки. Основою ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів є положення аксіології, гуманізму, демократизму, особистісної центрованості та свободи особистості. У сучасній педагогічній науці

обдарованість розуміється як детермінанта самореалізації, її передумова, котра може як сприяти, так і протидіяти цьому процесу залежно від внутрішньої позиції особистості.

Доведено, що в сучасних умовах євроінтеграції та глобалізації освіти ефективними є наступні підходи до розробки напрямів роботи з розвитку обдарованості студентів: прискорення (темпу розвитку), поглиблення (в конкретну сферу), збагачення (змісту навчання), проблематизація (змісту навчання), включення (в предметну діяльність).

На основі вивчення теоретичних основ і педагогічного досвіду з'ясовано розуміння самореалізації як виявлення і розвитку індивідом особистісних здібностей у всіх сферах діяльності, максимальне розкриття особистісного творчого потенціалу у соціокультурному контексті, максимальне використання власних здатностей, можливостей, талантів щодо розкриття себе, а в педагогічному – як найбільш повне виявлення особистістю індивідуальних і професійних можливостей. Таким чином, самореалізація завжди пов'язана з діяльністю, в якій реалізуються потреби зростання, розвитку, самовдосконалення та особистісних здібностей і професійних можливостей. Доведено, що проблема самореалізації в педагогіці пов'язана з формуванням установок і ціннісних орієнтацій особистості під впливом освіти. Домінантними процесами у здійсненні самореалізації в досліджуваній галузі є процеси побудови ціннісних особистісних смислів, морального самовиховання, самопізнання.

Зроблено висновок, що ціннісна детермінація особистісної самореалізації характерна для обдарованих людей, які регулюють власний розвиток, керуючись здебільшого стійкими внутрішніми ціннісними критеріями. Дослідження детермінант становлення обдарованої особистості має бути спрямоване, в першу чергу, на виявлення ціннісних характеристик, пов'язаних з основними характеристиками розвитку обдарованості, що є спільними для обдарованої молоді та таких, що відрізняють обдарованих студентів від решти.

Ціннісну детермінацію особистісної самореалізації студентської молоді визначаємо як процес цілеспрямованого, творчого зростання майбутнього фахівця, що опосередковується потребою в особистісному самовдосконаленні на основі особистісно-професійних цінностей та завдяки сформованості мотиваційної сфери особистості.

На основі аналізу психолого-педагогічної теорії та практики здійснення ціннісної детермінації особистісної самореалізації студентської молоді визначено критерії, показники, рівні й сучасний стан досліджуваного феномену. Основними критеріями визначення рівня особистісної самореалізації визначено: ціннісно-мотиваційний, пізнавально-інтелектуальний, рефлексивно-діяльнісний. *Ціннісно-мотиваційний критерій мотиваційного компоненту* відображає рівень сформованості цінностей та мотивації до опанування обдарованими студентами системою знань з метою особистісної самореалізації. Цей критерій конкретизовано в показниках: ціннісно-пізнавальні мотиви; професійно-педагогічна мотивація; мотивація досягнення. *Ціннісно-мотиваційний критерій* відображає систему ціннісних орієнтацій студентів, він розглядається як здатність виконувати професійні завдання, базуючись на комплексі існуючих цінностей, стимулів та потреб. *Пізнавально-інтелектуальний критерій гносеологічного компоненту* характеризує обсяг знань, умінь і навичок і систему уявлень про суть особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді. Цей критерій конкретизовано в показниках: пізнавальна активність; педагогічна креативність; самоефективність та відображає продуктивну діяльність, в якій проявляється їхнє ставлення до змісту, характеру навчально-пізнавальної діяльності та прагнення мобілізувати свої вольові зусилля. *Рефлексивно-діяльнісний критерій діяльнісного компоненту* ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою особистісної реалізації обдарованої студентської молоді. Цей критерій характеризує здібності до самопізнання, праці та спілкування, що передбачає спроможність обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати,

контролювати її, аналізувати, оцінюючи результат. Цей критерій конкретизовано в комплексі показників: рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності; самоорганізація – самоуправління – саморозвиток; діяльнісно-професійна самореалізація.

Для визначення рівнів особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді засобами ціннісної детермінації використовувалися якісні характеристики рівнів: високого, середнього та низького відповідно до сформованості ціннісно-мотиваційного; пізнавально-оцінного; рефлексивно-діяльнісного критеріїв.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

-вперше визначені й обґрунтовані педагогічні умови ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах (забезпечення ціннісного контексту психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів; конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу; розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації);

-уточнено сутність, критерії, показники й рівні особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічних університетів;

-дістали подальшого вдосконалення форми й методи здійснення ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних університетах.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що опубліковано методичні рекомендації «Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних університетах»; розроблено курс лекцій для кураторів академгруп та молодих викладачів на тему «Сучасні підходи щодо ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді»; розроблена авторська методика діагностики ефективності ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів.

Ключові слова: ціннісна детермінація, особистісна самореалізація, обдаровані студенти, сучасні технології ціннісної детермінації особистісної самореалізації.

Summary

Koval M.S. Value determination of personal self-realization of gifted student youth in higher pedagogical educational establishments. – Qualifying scientific work as a manuscript.

The thesis for obtaining the academic degree: Candidate of pedagogic sciences (doctor of philosophy) in specialty 13.00.07 “Theory and methodology of upbringing” (011 – Educational, pedagogical sciences). – Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Ministry of Health of Ukraine, Vinnytsia, 2017.

The thesis has found the essence of value determination of personal self-realization of gifted student youth in higher pedagogical educational establishments, that is defined as a process of the purposeful, creative growth of a future specialist, caused by the need for personal self-improvement based on personal and professional values and due to the formed person's motivational sphere.

The foundation for value determination of personal self-realization of gifted students – future teachers – is psychologists' conceptual provisions on the essence of giftedness that is defined as a totality of all human qualities, which the productivity of a person's activities depends on, and contains not only the intelligence, but also all other personality traits and features. Considering the giftedness from the perspective of development, we define it as an interrelation of internal (personal) characteristics and external factors (social environment), determining the emergence of self-realization potential in the direction of outstanding achievements, at a certain fixed moment.

It has been found out that the preconditions of value determination of personal self-realization of gifted student youth are the fundamental achievements of the theory and practice of humanistic pedagogy. The foundation for value

determination of personal self-realization of gifted students are the provisions of axiology, humanism, democracy, personal centrality, and personal liberty. In modern pedagogical science, the giftedness is understood as a determinant of self-realization, its precondition, which can both facilitate and counteract this process, depending on the internal position of an individual.

It has been proven that in the modern conditions of European integration and globalization of education the following approaches to the elaboration of the work directions for the development of students' giftedness are effective: acceleration (development rate), deepening (into a definite sphere), enrichment (content of education), problematization (content of education), inclusion (in the substantive work).

Based on studying theoretical foundations and pedagogical experience, the understanding of self-realization is determined as an individual's identification and development of personality abilities in all the fields of activities, the maximum realization of personal creative potential in the socio-cultural context, the maximum use of own abilities, possibilities, talents relating to the realization of oneself, and in pedagogical context – as the most complete identification of individual and professional possibilities. Thus, self-realization is always associated with the activities in which the needs of growth, development, self-improvement, personal abilities, and professional possibilities are realized. It has been proven, that in pedagogics the problem of self-realization is connected with the formation of the affirmations and value orientations of an individual under the influence of education. The dominant processes of self-realization in the examined field are the processes of constructing personal value meanings, moral self-education, self-knowledge.

It has been concluded that the value determination of personal self-realization is characteristic for gifted people, who regulate their own development, being guided mostly by stable internal value criteria. The examination of the determinants of development of a gifted personality should be aimed, first of all, at determining value characteristics, related to the main characteristics of giftedness

development, that are common to gifted youth and those that distinguish gifted students from the rest.

Value determination of personal self-realization of student youth is determined as a process of purposeful, creative growth of a future specialist, caused by the need for personal self-improvement based on personal and professional values and due to the formed person's motivational sphere.

Based on analysis of the psychological and pedagogical theory and practice of the value determination of personal self-realization of student youth, the criteria, indicators, levels and current status of the examined phenomenon have been found out. The following main criteria for determining the level of personal self-realization have been found: value-motivational, cognitive-intellectual, reflective-activity. *A value-motivational criterion of the motivational component* reflects the level of formedness of values and motivation of gifted students to mastering the knowledge system with the purpose of personal self-realization. This criterion is specified in the following indicators: value-cognitive motives; professional-pedagogical motivation; achievement motivation. A value-motivational criterion reflects a system of value orientations of students, it is considered as the ability to perform professional tasks, based on a complex of existing values, incentives and needs. *A cognitive-intellectual criterion of the gnoseological component* characterizes the scope of knowledge, skills and abilities and a system of ideas about the essence of personal self-realization of gifted student youth. This criterion is specified in the following indicators: cognitive activity; pedagogical creativity; self-efficacy and reflects the productive activity, in which their attitude towards the content, character of the learning and cognitive activity and the wish to mobilize their volitional efforts under the conditions manifests itself. *A reflective-activity criterion of the activity component* is based on the recognition of activity as a basis, means and crucial factor of personal realization of gifted student youth. This criterion characterizes the capacities for self-knowledge, work, and communication, and involves the ability to choose a goal, to plan activities, to organize, to perform, to regulate and to control them, to analyze, evaluating the result. This criterion is

specified in a set of indicators: a reflection of quasi-professional (pedagogical) activity; self-organization – self-management – self-development; activity-professional self-realization.

In order to determine the levels of personal self-realization of gifted student youth, the quality characteristics of the levels: high, medium and low - have been used as the means of value determination.

Scientific novelty of the study is as follows:

- the pedagogical conditions of value determination of personal self-realization of gifted student youth in higher pedagogical educational establishments (the provision of the value context of psychological and pedagogical support of gifted students; the construction of socio-cultural space of a pedagogical university on the basis of axiological approach; development of creative abilities of students on the basis of built-up personal strategies for self-realization) have been determined and substantiated *for the first time*;
- the essence, criteria, indicators, and levels of personal self-realization of gifted students of pedagogical universities have been *specified*;
- the forms and methods of value determination of personal self-realization of gifted student youth in pedagogical universities *have been further improved*;

Practical value of the study is that methodological recommendations “Value determination of personal self-realization of gifted student youth in higher pedagogical educational establishments” have been published; a course of lectures for curators of academic groups and young teachers on the topic "Modern technologies of value determination of personal self-realization of gifted student youth" has been developed; the proprietary methodology of diagnostics of the effectiveness of the value determination of personal self-realization of gifted students has been developed.

Key words: valuedetermination, personal self-realization, gifted students, modern technologies of value determination of personal self-realization.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, що розкривають основний зміст дисертації

1. Коваль М.С. Самореалізація обдарованих студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу / М.С. Коваль // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXXIII. Том 2. Херсон – 2016. – С.17-21.
2. Koval N. (Ukraine) The personal realization of gifted students as a psychological and pedagogical problem / Коваль Н.С. (Україна) Личностная реализация одаренных студентов как психолого-педагогическая проблема // International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education // International Scientific Review № 3 (13) (New York. USA, 2016). – P. 207-209.
3. Коваль М.С. Суб'єктно-особистісний потенціал обдарованих студентів як психолого-педагогічний ресурс / М.С. Коваль // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 47 / редкол. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – С.183-186.
4. Koval N. (Ukraine) The pedagogical ways of the talented students' self-realization in the educational environment of the higher educational establishment / Коваль М.С. (Україна) Педагогічні підходи до самореалізації обдарованих студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу // European Research : Innovation in Science, Education and Technology // European research № 1 (24) / (United Kingdom, London, 2017). – P. 80-82.
5. Коваль М.С. Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищому навчальному закладі / М.С. Коваль // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 49. / Редкол. : В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 30-36.
6. Коваль М.С. Педагогічна обдарованість як психологічна передумова розвитку здібностей до професій соціономічного типу / М.С. Коваль //

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 49 / редкол. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2017. – С.49-52.

7. Коваль М.С. Саморозвиток педагогічного працівника як умова професійної реалізації / М.С. Коваль // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXXIX. Том 2. Херсон. – 2017. – С.134-138.

8. Коваль М.С. Соціокультурні основи самореалізації особистості в трансформаційному суспільстві / М.С. Коваль // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXXX. Том 1. Херсон – 2016. – С.89-93.

Опубліковані праці апробаційного характеру

9. Коваль М.С. Здібності, знання, уміння, навички як взаємообумовлені поняття педагогічної обдарованості. / М.С. Коваль // Український психолого-педагогічний науковий збірник. Наукове періодичне видання. № 11 (11) липень 2017. – С. 39-45.

10. Коваль М.С. Особливості обдарованих студентів як предмет педагогічного аналізу / М.С. Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce I edukacji» (30.01.2016-31.01.2016) – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – s. 28-31.

11. Коваль М.С. Особистісна самореалізація обдарованої студентської молоді як педагогічна категорія / М.С.Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2016» (30.12.2016) – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – s.65-68.

12. Коваль М.С. Навчально-пізнавальна діяльність обдарованих студентів у вищих навчальних закладах / М.С. Коваль // Актуальні наукові дослідження в сучасному світі : XXI Міжнар. наук. конф., 26-27 січня 2017 р., Переяслав-Хмельницький. // Зб. наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 1 (21), ч. 6 – С. 89-93.

13. Коваль М.С. Формування готовності майбутнього учителя до роботи з обдарованими учнями / М.С. Коваль // Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст. : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27-28 січня 2017 року). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 103-106.

14. Коваль М.С. Аксіологічний підхід до організації навчально-виховного процесу обдарованих студентів / М.С.Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne problem i perspektywy rozwoju» (30.01.2017 – 31.01.2017) – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – s. 6-9.

15. Коваль М.С. Особистісна спрямованість професійної діяльності викладача у роботі з обдарованими студентами / М.С. Коваль // Materiály XIII mezinárodní vědecko – praktická conference «Moderní vymoženostivědy – 2017». (27 ledna – 05 února 2017 roku) – Díl 4. Pedagogické vědy. : Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o – s. 46–50.

16. Коваль М.С. До питання обдарованості студентської молоді: вітчизняний та зарубіжний контекст / М.С. Коваль // Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (16-17 червня 2017 р., м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. – С. 55-58.

17. Коваль М.С. Використання зарубіжного досвіду в навчанні обдарованих студентів / М.С.Коваль // Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 червня 2017 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 63-67.

18. Коваль М.С. Педагогічна обдарованість як різновид соціальної обдарованості / М.С.Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji

Miedzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. East European Conference» (29.06.2017 – 30.06.2017) – Warszawa : Wydawca : Sp. zo.o. «Diamond trading tour», 2017. – s. 31-34.

19. Коваль М.С. Суб'єктно-особистісний потенціал обдарованих студентів як психологічний ресурс / М.С. Коваль // Сучасні педагогіка та психологія : перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 14-15 липня 2017 року). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – С. 82-85.

20. Коваль М.С. Феноменологія поняття обдарованості студентської молоді / М.С. Коваль // International scientific-practical conference «Personality, family and society : issue of pedagogy, politology and sociology» : Conference Proceedings, June 16-17, 2017. Shumen : Konstantin Preslavsky University of Shumen. – p. 52-55.

21. Коваль М.С. Педагогічна обдарованість як психологічна передумова розвитку професійної креативності / М.С. Коваль // Materiály XIII Mezinárodní vědecko – praktická conference, «Aplikované vědecké novinky – 2017», 22-30 červencú 2017 r. Volume 2 : Praha. – s. 67-71.

22. Коваль М.С. Філософсько-освітній розгляд проблеми самореалізації / М.С. Коваль // Педагогіка в системі гуманітарного знання. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 8-9 вересня 2017 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 95-98.

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 16 |
| РОЗДІЛ 1. ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 23 |
| 1.1. Феноменологія поняття обдарованості студентської молоді | 23 |
| 1.2. Особистісна самореалізація обдарованої студентської молоді як філософська, соціологічна, психологічна та педагогічна категорія | 50 |
| 1.3. Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді..... | 73 |
| Висновки до першого розділу..... | 89 |
| Список використаних джерел у першому розділі..... | 92 |
| РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ | 130 |
| 2.1. Компоненти, критерії, показники та рівні особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді | 130 |
| 2.2. Стан сформованості рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету..... | 154 |
| Висновки до другого розділу..... | 172 |
| Список використаних джерел у другому розділі..... | 175 |
| РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ ЦІННІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇХ ЕФЕКТИВНОСТІ..... | 187 |
| 3.1. Модель ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді | 187 |
| 3.2. Педагогічні умови ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді та методика їх | |

| | |
|---|-----|
| | 15 |
| реалізації | 196 |
| 3.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді | 224 |
| Висновки до третього розділу..... | 244 |
| Список використаних джерел у третьому розділі..... | 246 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ | 261 |
| ДОДАТКИ..... | 264 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. У нових умовах євроінтеграції вищої освіти вивчення особливостей особистісної самореалізації обдарованих студентів визнано одним із пріоритетних наукових напрямів. Підтримка та соціалізація обдарованих студентів постає першочерговим завданням суспільства та держави. Тому на часі є завдання виявити найбільш значимі і сформулювати ті вимоги до обдарованої особистості, її соціально-психологічних і духовних ресурсів, котрі дозволять реалізувати свій потенціал на користь суспільства. Одним із пріоритетних шляхів вирішення цієї проблеми визначається ціннісна детермінація процесу особистісної самореалізації обдарованих студентів. Особливої значущості ця проблема набуває, коли йдеться про майбутнього вчителя, який має набути за період навчання у закладах вищої освіти відповідних навичок щодо виховання обдарованих учнів.

На значимість проблеми вказують науковці (О. Акімова, О. Антонова, Н. Кічук, О. Куцевол, С. Сисоєва, Г. Тарасенко), які зауважують, що на сучасну систему вищої педагогічної освіти покладається відповідальність щодо підтримки обдарованих студентів, котра передбачає осмислення цінності максимального виявлення талановитих учнів і набуття уміння працювати з ними.

Теоретико-методологічні засади проблеми професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів усебічно висвітлені в працях А. Алексюка, В. Андрущенко, Є. Барбіної, Г. Васяновича, С. Гончаренка, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, І. Зязюна, А. Коломієць, В. Кременя, О. Лавриненка, Н. Мозгальнової, В. Шахова, В. Штифурак та ін.

Важливої ролі у формуванні сучасних педагогічних і психологічних підходів до вирішення завдання виховання обдарованих студентів набули дослідження в галузі теорії педагогіки (В. Андреев, І. Бех, О. Коберник, А. Савенков, В. Харкін та ін.), порівняльної педагогіки (Б. Вульфсон, М. Кларін, З. Малькова, Н. Нікандров, Л. Пуховська, Є. Тищенко та ін.),

педагогічної психології (Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Мухіна, В. Панов, М. Холодна та ін.).

Різні змістові аспекти особистісної самореалізації обдарованих студентів досліджували: П. Торренс, К. Хеллер, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Шадріков (підходи до розуміння структури обдарованості); С. Гончаренко, В. Слуцький (виділення сфер та видів обдарованості); А. Брушлинський, О. Кульчицька, Н. Лейтес (розвиток обдарованості на різних вікових етапах); Ю. Гільбух, О. Кульчицька (виявлення і розвиток обдарованості студентів).

Метою української системи виховання є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь, здатних навчатися упродовж життя. Особливо гостро проблема самореалізації постає перед педагогами, для яких здатність до саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації є показниками професіоналізму, майстерності, готовності до компетентного здійснення професійної діяльності на демократичних і гуманістичних засадах. В останні роки проблемі самореалізації особистості присвятили свої дисертаційні дослідження науковці, а саме філософи: Ф. Базаєва, В. Муляр, Г. Нарядько, Г. Нестеренко, Н. Петренко, Є. Підвисоцька; психологи: О. Баришева, М. Барна, Г. Вівчарик, П. Горностай, В. Гупаловська, Л. Коростильова, Л. Мова, О. Музика, М. Садова; педагоги: В. Байлук, О. Бевз, Ж. Воронцова, С. Гармаш, В. Гомонюк, Ю. Гришко, Н. Громова, Н. Комісаренко, І. Краснощок, Л. Левченко, Н. Лосєва, О. Савчук, Н. Самохіна, Т. Северіна та ін.

Проте, як засвідчує практика закладів вищої освіти, у вирішенні проблеми ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді спостерігаються *суперечності* між:

- вимогами суспільства щодо створення умов для ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів і недостатнім її теоретико-концептуальним забезпеченням;

- потребою в ціннісній детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді та невизначеністю педагогічних умов, що сприяють ефективності досліджуваного феномену;

- необхідністю цілеспрямованої роботи викладачів щодо ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів і недостатньою розробленістю методичного забезпечення цього процесу.

Актуальність проблеми та недостатня її розробленість у наукових дослідженнях зумовили вибір теми дисертації: **«Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах»**.

У зв'язку із термінологічними змінами, що відбулися з прийняттям нової редакції Закону України «Про вищу освіту» (2017 р.) у подальшому в роботі термін *«вищий навчальний заклад»* замінено терміном *«заклад вищої освіти»*, змінено також інші терміни відповідно до Закону.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження входить до плану науково-дослідної роботи Вінницького державного педагогічного університету за темою «Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти» (державний реєстраційний номер 0115U002571).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 8 від 28.01.2015 р.), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук (протокол № 2 від 24.03.2015 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних вищих закладах освіти.

Об'єкт дослідження – особистісна самореалізація обдарованої студентської молоді у педагогічних вищих закладах освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови, що сприяють ціннісній детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти.

Гіпотеза дослідження – ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді буде ефективною за дотримання таких педагогічних умов:

- забезпечення ціннісного контексту психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів;
- конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу;
- розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації.

Для досягнення мети й перевірки гіпотези визначено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати сутність ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді як психолого-педагогічної категорії.
2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді.
3. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і моделі ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді.
4. Розробити методикку реалізації педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети в роботі було використано такі загальнонаукові **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз, синтез з метою комплексного ретроспективного та перспективного аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури для теоретичного обґрунтування

проблеми; узагальнення, абстрагування, класифікація та проектування для визначення сутності та структурного аналізу основних понять; моделювання для розроблення експериментальної моделі та педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів; *емпіричні* – спостереження, анкетування, опитування, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання, педагогічний експеримент з метою апробації педагогічних умов; методи математичної статистики (критерій Пірсона χ^2) для перевірки достовірності результатів експериментального дослідження.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилося у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, Житомирському державному університеті імені Івана Франка, Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника, Ізмаїльському державному гуманітарному університеті. В експерименті взяли участь 365 студентів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* визначено й обґрунтовано педагогічні умови ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти (забезпечення ціннісного контексту психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів; конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу; розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації); створено модель ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді;

- *уточнено* сутність, структурні компоненти, критерії, показники й рівні особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічних університетів;

- *подальшого розвитку* набули форми й методи здійснення ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних університетах.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована методика діагностування сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів; розроблена методика реалізації педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти; розроблено та впроваджено методичні рекомендації «Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних університетах» для викладачів та студентів закладів вищої освіти.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/68 від 08.12.2017 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/11 від 09.01.2018 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-15/03/1888 від 26.12.2017 р.); Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка 1-7/884 від 26.12.2017 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (довідка № 05/78 від 19.12.2017 р.).

Апробацію результатів дослідження здійснено на конференціях – міжнародних науково-практичних: «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce i edukacji» (Warszawa, 2016); «International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education», (New York, USA, 2016); «Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2016» (Warszawa, 2017); «Актуальні наукові дослідження в сучасному світі», (Переяслав-Хмельницький, 2017); «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.», (Львів, 2017); «Pedagogika. Współczesne problem i perspektywy rozwoju», (Warszawa, 2017); «Moderní vymoženostivědy – 2017», (Praha, 2017); «Дослідження різних напрямів розвитку психології та педагогіки», (Одеса, 2017); «Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології», (Львів, 2017); «Pedagogika. East European Conference», (Warszawa, 2017); «Сучасні

педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень», (Київ, 2017); «Personality, family and society: issue of pedagogy, politology and sociology», (Shumen, 2017); «Aplikované vědecké novinky – 2017», (Praha, 2017), «Педагогіка в системі гуманітарного знання», (Одеса, 2017); основні положення та результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2014-2018 рр.)

Публікації. Основні результати дослідження опубліковано в 22 працях, з яких 6 – у фахових виданнях, 9 – у зарубіжних виданнях, 4 – у виданнях, індексованих міжнародною наукометричною базою (Index Copernicus), 3 статті – в інших виданнях.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел до кожного розділу, додатків. Повний текст дисертації складає 314 сторінок, основний зміст роботи викладений на 199 сторінках. Робота містить 12 таблиць та 11 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ЦІННІСНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Феноменологія поняття обдарованості студентської молоді

Феномен обдарованості й творчості є предметом наукових досліджень протягом багатьох століть, у той же час в останні десятиліття інтерес до проблеми обдарованості набуває характеру стійкої тенденції.

У науковій літературі визначені історичні характеристики сутності поняття обдарованості. Ця проблема була предметом дослідження давньогрецьких філософів Демокріта (460-370 до н.е.), Плутарха (46-120 н.е.) Платона (427-347 до н.е.), Арістотеля (384-322 до н.е.), Сократа (469-399 до н.е.) [217]. Так, теоретичний пріоритет в осмисленні зазначеної проблеми належить Арістотелю, який наголошував на підпорядкуванні таланту праці, що згодом зумовило ієрархію загальних чинників художньої творчості: ремісництво – професіоналізм – власне творчість, а також висунув ідею «природних здібностей» та «натхнення», які були розвинені у поглядах його учня – Теофраста [14, с. 14].

Теоретичні підходи до історичної періодизації проблеми обдарованості, здійснені О. Антоновою, визначено такі: *трансцендентальний* (Я. Коменський), котрий пояснює походження обдарованості даром Божим; *соціогенний* (К. Гельвецій, Д. Дідро, Дж. Локк, В. Ефроїмсон та інші), прихильники якого наполягають на виключному значенні оточуючого середовища, соціуму, у формуванні видатних здібностей; *спадково-еволюційний (біогенний)* (Ф. Гальтон, Г. Айзенк та ін.), сутність якого полягає у прямому наслідуванні дітьми видатних здібностей від своїх талановитих предків; *психо-генетичний* (Ч. Ломброзо, В. Ефроїмсон та інші), що пов'язує прояви талановитості з глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості; *фізіологічний* (І. Павлов, І. Сеченов та ін.), у межах якого

причини обдарованості пояснюються специфікою будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема функціональною спеціалізацією півкуль головного мозку; *теорія здібностей* (Б. Ананьєв, Г. Гарднер, Г. Костюк, В. Моляко, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), згідно з якою існують анатомо-фізіологічні й функціональні особливості людини (задатки), що створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, котрі відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності [14, с. 14].

Обдарованість, котра розуміється науковцями як найзагальніша характеристика здібностей, представлена в історичному аспекті комплексно на міждисциплінарному рівні. Відповідно до етапів становлення педагогіки проблеми обдарованості дітей розглядались у різних аспектах: природа індивідуальних особливостей та їхні прояви впродовж вікових періодів життєдіяльності людини (Д. Дідро та ін.); окреслення обсягу знань з обґрунтуванням їх впливу на розвиток і виховання різнобічних обдарувань кожної дитини з опертям на її вроджені сили й здібності (Я. Коменський, А. Дістервег, Й. Песталоцці та ін.); пошуки витоків здібностей людини (А. Біне, Ф. Гальтон, Т. Сімон та ін.) тощо [77, с. 898].

У наступні періоди проблема обдарованості розглядалася у контексті дискурсу геніальності, що став об'єктом теоретичного аналізу А. Шефтсбері, І. Канта, Ф. Шіллера, Ф. Шеллінга, А. Шопенгауера, О. Гюйо, Ч. Ломброзо, З. Фрейда, Л. Виготського, В. Роменця, М. Гончаренка та ін. Друга половина ХІХ ст. актуалізувала питання спадковості у процесі аналізу явища таланту, що було спричинено теоретичним дослідженням Ф. Гальтона «Спадковість таланту. Закони і наслідки» і мало вплив на концепцію «трагічної самотності митця» та наукові розробки З. Фрейда. Цей період виокремлює ще один аспект феномену обдарованості та таланту – стимули художньої творчості, що легалізуються у психоаналітичній теорії, здобуваючи у подальшому низку авторських інтерпретацій (К. Юнг, А. Адлер). В умовах другої

половини ХХ ст. потужного розвитку набуває проблема співвідношення таланту і вікового чинника, що, зокрема, конкретизується на питанні дитячої обдарованості. Цей напрямок ще більше активізує процес міжнаукового зв'язку, долучаючи до нього досвід педагогіки [77, с. 898].

Представимо огляд сучасних концепцій обдарованості.

Обдарованість як якісне поєднання здібностей (Б. Теплов). Головна ідея Б. Теплова полягає в наступному: обдарованість – це «...якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї або іншої діяльності» [277, с. 22]. Здібностями автор називає лише індивідуально-психологічні особливості, котрі мають відношення до успішності виконання тієї або іншої діяльності, та підкреслює, що цю можливість створюють не окремі здібності як такі, а лише їх своєрідне поєднання, що характеризує дану особистість [248, с.61].

Важливим для нашого дослідження є характерне для цієї концепції заперечення механістичного уявлення про спадковий характер обдарованості. Замість положення про константність рівня обдарованості, прийнятого більшістю дослідників першої половини ХХ століття, Б. Теплов відстоював уявлення про те, що обдарованість – динамічна характеристика особистості. Обдарованість науковець пропонує розуміти як якісно своєрідне поєднання здібностей, кожна з яких змінюється, набуває принципово іншого характеру залежно від наявності розвитку інших здібностей [248, с. 61-63].

Модель «Структура інтелекту» (Дж. Гілфорд). Американський психолог Дж. Гілфорд описував проблематику обдарованості у термінах, прийнятих текстологічною парадигмою. Науковець знаходить декілька загальних фундаментальних засад для класифікації багаточисельних виявлень (факторів) інтелекту. Були визначені три фундаментальних блоки, що об'єднують інтелектуальні фактори: операції; результати мислення; зміст. У перший блок включені основні види інтелектуальних процесів і відповідно інтелектуальних здібностей (пізнання, пам'ять, конвергентне мислення, дивергентне мислення, оцінка). Другий спосіб класифікації інтелектуальних

факторів, за Дж. Гілфордом, відповідає виду матеріалу та його змісту (зображення, символи, поведінка (соціальний інтелект). Застосування до змісту тієї чи іншої операції дає не менше шести видів кінцевого розумового продукту: елементи, класи, відношення, системи трансформації, передбачення) [248, с. 64-65].

Вікова обдарованість (Н. Лейтес). Автор цієї концепції розглядає розумову обдарованість крізь призму вікового розвитку, з цією метою вводить поняття «вікова обдарованість». Цим терміном Н. Лейтес визначає передумови розумового зростання, обумовленого властивостями дитячого віку. Головними ознаками обдарованості, що виявляється в роки шкільного дитинства, він вважає: підвищену здатність до навчання; більш швидкий темп просування; більш виражені творчі прояви. Підвищений інтерес до проблеми вікових особливостей виявлення обдарованості пояснюється питаннями щодо прогнозування розвитку обдарованої особистості. Тому дослідник концентрує увагу на ознаках обдарованості, що виявляється при поступовому переході від віку до віку [248, с. 66-67].

Інтелектуальна і творча обдарованість (Е. Торренс). В основі цієї концепції – твердження Е. Торренса про те, що показники навчальної успішності та високий інтелект важливі, але вони не є єдиними та визначальними умовами високих досягнень у майбутньому. Для успіху потрібно дещо інше, а саме креативність. У запропонованій Е. Торренсом концепції творчої обдарованості присутні такі складові: творчі здібності, вміння, мотивація. Проблема диференціації інтелектуальних та творчих здібностей стала предметом спеціальних наукових досліджень [248, с. 69].

Вивчення проявів обдарованості тривалий час було спрямоване переважно на інтелектуальні здібності. Е. Торренс дійшов висновку, що у вирішенні складних проблем найуспішніші не ті діти, які добре вчаться, і навіть не ті, у кого високий коефіцієнт інтелекту, тобто ці показники не визначають обдарованості. Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх

своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності [34].

Концепція творчої обдарованості (А. Матюшкін). Творча обдарованість у цій концепції розглядається як загальна передумова психічного розвитку й становлення творчої особистості. А. Матюшкін визначає п'ять її структурних компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, що зреалізуються у виявленні нового, у постановці і вирішенні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування та передбачення; здатність до створення еталонів [171, с. 23-33].

Концепція інтелектуальної обдарованості (М. Холодна). Інтелектуальну обдарованість як виявлення своєрідності ментального досвіду особистості вивчала М. Холодна. Психологічна сутність цього феномену розуміється нею таким чином: «У загальному вигляді інтелектуальна обдарованість – це такий стан індивідуальних психологічних ресурсів (у першу чергу розумових ресурсів), що забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно та об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розробки проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку рішень у тій чи іншій предметній галузі, відкритістю до інновацій і т. ін.» [307, с.168].

Вирізняючи багатозначність цього поняття та відповідно існування різних критеріїв, на основі яких особистість ідентифікується як «інтелектуально обдарована», М. Холодна визначає шість типів інтелектуальної поведінки, котрі в межах різних дослідницьких підходів співвідносяться із виявленням інтелектуальної обдарованості:

1) люди з високим рівнем розвитку «загального інтелекту», що мають показники $IQ > 135 - 140$ одиниць, виявляються за допомогою психометричних тестів інтелекту («кмітливі»);

2) люди з високим рівнем академічної успішності у вигляді показників навчальних досягнень, виявляються з використанням критеріально-орієнтованих тестів («блискучі учні»);

3) люди з високим рівнем розвитку дивергентних здібностей у вигляді показників швидкості та оригінальності створюваних ідей, виявляються на основі тестів креативності («креативи»);

4) люди з високою успішністю у виконанні тих чи інших конкретних видів діяльності, які мають великий обсяг предметно-специфічних знань, а також значний практичний досвід роботи у відповідній предметній галузі («компетентні»);

5) люди з екстраординарними інтелектуальними досягненнями, які знайшли своє втілення у деяких реальних, об'єктивно нових, у тій чи іншій мірі загально визнаних формах («талановиті»);

б) люди з високим рівнем інтелектуальних можливостей, пов'язаних з аналізом, оцінкою й прогнозом подій звичайного життя («мудрі») [307, с.169].

М. Холодна розглядає різні підходи до проблеми інтелектуальної обдарованості також на основі аналізу психологічних механізмів: *компетентності, таланту та мудрості*. Проведені нею дослідження *компетентних* людей, або «експертів» довели, що вони відрізняються надзвичайною ефективністю у своїх судженнях щодо різних аспектів відповідної предметної галузі й високою успішністю у вирішенні проблем, котрі виникають при цьому. Іншими словами, вони реально демонстрували свою інтелектуальну обдарованість у певному, предметно-специфічному виді інтелектуальної діяльності. Спираючись на результати дослідження Р. Глезера (Glaser, 1984), М. Холодна доводить, що компетентні люди або «експерти», по-перше, опираються на узагальнені, категоріальні знання, причому ці загальні принципи і категорії виводяться із знань самого суб'єкта; по-друге, їх знання включають інформацію про можливості застосування власного досвіду; по-третє, всі складові частини наявного знання взаємно

впливають один на одного [307, с. 174-175]. Не менший інтерес для виявлення природи інтелектуальної обдарованості становлять дослідження талановитих людей, чия обдарованість не потребує спеціального виявлення, оскільки її підтверджують створені ними теорії, ідеї, літературні твори, філософські праці тощо.

Важливим для нашої роботи є напрямок дослідження обдарованості щодо пояснення кореляційних взаємозв'язків між різними параметрами, зокрема, між інтелектом і віком людини; пошуками методик дослідження й аналізу проявів індивідуальних особливостей; оцінюванням розумових здібностей і обґрунтуванням тестологічної парадигми в дослідженнях інтелекту. У середині минулого століття погляди науковців щодо обдарованості сходяться на тлумаченні обдарованості як інтегрованого утворення з інтелекту й творчості, що обумовлює продуктивність діяльності індивіда [149, с. 6].

У сучасній психолого-педагогічній науці феномену обдарованості присвячено дисертаційні дослідження науковців: О. Музика (мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків, 2001) [190]; О. Зазимко (психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості, 2003) [82]; Н. Куліш (розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності, 2003) [143]; В. Коваленко (формування образного мислення в обдарованих учнів, 2004) [108]; О. Бобир (особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості, 2005) [30]; І. Любовецька (психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями, 2006) [164]; А. Мітлош (психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань, 2007) [184]; Б. Шаповалов (формування мотивації досягнення успіху у спортивно обдарованій молоді, 2007) [317]; Н. Карпенко (генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості, 2009) [100]; Л. Чорна (стратегіальна організація мислення як показник обдарованості, 2010) [311]; М. Янковчук (психологічні особливості розвитку обдарованої дитини в сім'ї, 2011) [332]; О. Мазяр (концептуалізація проблеми

обдарованості у працях І. Сікорського, 2013 [166]); Ю. Паненкова (психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи, 2014) [207]; Т. Яценко (психологічні особливості розвитку творчої уяви обдарованих дітей старшого дошкільного віку, 2016) [333]; О. Антонова (теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах, 2008) [14]; М. Федоров (педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми, 2000) [289]; Л. Прокопів (навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.), 2005) [226]; Л. Руденко (формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва, 2004) [243]; Н. Теличко (організація навчання обдарованих молодших школярів у США, 2005) [276]; Н. Завгородня (педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, 2006) [79]; Я. Рудик (організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам, 2006) [244]; Н. Лазарович (навчально-виховна робота з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах (кінець ХХ – початок ХХІ століття), 2006) [149]; А. Лякішева (соціально-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей у центрах науково-технічної творчості, 2007) [165]; Ю. Клименюк (підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи, 2009) [106]; Л. Радзіховська (педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів математики до роботи з обдарованими учнями, 2009) [234]; В. Демченко (підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами, 2010) [71]; О. Бевз (педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків у школах США, 2012) [26]; О. Ващук (формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу, 2014) [44]; Г. Голубова (інтегративний підхід

до роботи з педагогічно обдарованими студентами в освітньо-виховному просторі вищого навчального закладу, 2014) [60]; Л. Мерва (підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями, 2014) [179]; С. Кириченко (організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії, 2016) [104].

Більшість авторів визначають обдарованість як системну (що розвивається протягом життя) якість психіки, котра обумовлює можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, неабияких) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми.

Психологічну теорію здібностей та обдарованості на сучасному рівні розробляли такі науковці Б. Ананьєв [9], Г. Балл [22], Б. Богоявленська [32; 33], Л. Виготський [47; 48], О. Матюшкін [171; 172; 173; 174], С. Рубінштейн [239; 240; 241; 242] та ін. Поняття «обдарованість» було введено в науковий обіг у середині ХІХ століття англійським психологом Ф. Гальтоном, який доводив природне походження здібностей людей. На початку ХХ століття відбувається посилення інтересу до проблеми обдарованості з боку зарубіжних і російських науковців. Серед зарубіжних дослідників проблемою обдарованості займалися Д. Галлахер, А. Таненбаум, Р. Стернберг, Р. Пломін, Д. Рензуллі, Д. Фрімен, К. Келлер та ін. У сучасній науці склалося два напрями в розумінні природи обдарованості. Представники першого напрямку вважають, що обдарованість відноситься до вроджених характеристик особистості. Представники другого напрямку вирішальне значення в розвитку обдарованості віддають культурно-виховному середовищу [330, с. 6].

Для розуміння психологічної сутності категорії обдарованості важливе значення мають положення С. Рубінштейна [239] щодо загальної обдарованості та спеціальних здібностей. Він акцентує на історичній диференціації спеціальних здібностей до різних видів діяльності та загальних здібностей. Загальні здібності він визначає терміном «обдарованість», натомість у зарубіжній науці їх зазвичай ототожнюють з інтелектом. Якщо

під загальною обдарованістю автором розуміється сукупність усіх якостей людини, від яких залежить продуктивність його діяльності, то вона, тобто людина, містить не тільки інтелект, але й інші властивості й особливості особистості [239, с. 540]. С. Рубінштейн наголошує на дискусійному характері питання про загальну та спеціальну обдарованість, зауважуючи, що одні науковці, як Е. Торндайк, схильні зводити обдарованість до суми спеціальних здібностей, зовсім відкидаючи загальну обдарованість, інші, як Ч. Спірмен, В. Штерн та А. П'єрон, визначають загальну обдарованість, але протиставляють її спеціальним здібностям. Так, Ч. Спірмен потрактовує її як спеціальну функцію центральної нервової системи, перетворюючи таким чином обдарованість у біологічно закріплену константну властивість [239, с. 540].

Аналітичні теорії обдарованості, визначені науковцем, мають недоліки, обумовлені їх механістичними тенденціями, котрі пов'язні з тим, що для вирішення питання про обдарованість втрачається реальна єдність людської особистості, а саме її інтелектуального образу. Спеціальні здібності визначаються відносно окремих спеціальних галузей діяльності: внутрішні спеціальні здібності виявляють загальну обдарованість індивіда. Таким чином, на думку С. Рубінштейна, однозначно невиправданими є і спроби звести обдарованість до механічної суми спеціальних здібностей, так і спроба звести загальну обдарованість до зовнішнього протиставлення спеціальним здібностям [239, с. 540-541].

Єдино правильним вирішенням питання сутності обдарованості та її зв'язку із спеціальними здібностями, на думку С. Рубінштейна, є єдність загальних і спеціальних властивостей у їх взаємопроникненні. При цьому загальна обдарованість є не тільки передумовою, але й результатом всебічного розвитку особистості. Взаємовідносини загальної обдарованості й спеціальних властивостей для різних здібностей різні. Чим більш високого порядку та чи інша спеціальна здібність, тим тіснішим є її взаємозв'язок із загальною обдарованістю. Внаслідок цього, у однієї людини можна

констатувати загальну обдарованість, котра виявляється за різними напрямками, за відсутністю спеціалізованого таланту; у іншого здібності в одному будь-якому напрямі виявляються як талант [239, с. 541]. Узагальнюючи, Л. Рубінштейн зауважує: «Відношення між загальною обдарованістю та спеціальними здібностями не є, таким чином, певним статичним відношенням двох зовнішніх сутностей, а результатом розвитку, що змінюється». І далі: «Конкретне відношення між загальною і спеціальною обдарованістю або загальними і спеціальними компонентами обдарованості людини, їх різниця та єдність складаються у процесі розвитку і в процесі розвитку змінюється. Розвиток спеціальних здібностей людини є виявленням індивідуального шляху його розвитку» [239, с. 542].

Під час цієї дискусії обговорювалося і таке теоретичне положення, як розподіл здібностей на два різновиди. А. Леонтьєв [155] виокремлював: 1) природні, в основі своїй біологічні і 2) специфічно людські, вищі здатності, суспільно-історичні за своїм походженням. Перший вид безпосередньо пов'язаний з вродженими задатками. Здібності формуються на їх основі у процесі діяльності індивіда. Щодо вищих людських здібностей, то вони, на думку А. Леонтьєва, мають іншу детермінацію, в якій вихідним внутрішнім умовам – спадковим задаткам – не відводиться суттєвої ролі. Вищі здібності формуються у процесі опанування індивідом суспільно-історичного досвіду людства. А. Леонтьєв писав, що «цей досвід лежить не в спадковій організації людини, не всередині, а зовні – в зовнішньому об'єктивному світі... Цей світ – світ промисловості наук і мистецтв – висловлює в собі справді людську природу, підсумок її суспільно-історичні перетворення: він несе в собі, людині, – людське» [155, с. 11].

В. Моляко [334], досліджуючи проблеми обдарованості, виокремлює такі її види: психологія творчості, психологія конструкторської діяльності, технічна обдарованість. Особливо цінна його розробка підходу до вивчення обдарованості, де він структурував це психологічне явище, виділяючи шість основних параметрів: сферу реалізації обдарованості, її переважний тип;

вияви творчості; вияви інтелекту; динаміку діяльності; рівні досягнень; емоційну забарвленість. На думку В. Моляко, обдарованість – це міра генетичних та зумовлених досвідом можливостей людини адаптуватися до життя, оскільки здібності – це різні грані обдарованості, а не автономні складові [334].

Д. Богоявленська [88] запропонувала свою класифікацію обдарованості: *явна та прихована*. Форма прояву обдарованості виявляється як явна, що спостерігається в діяльності дитини яскраво й чітко та прихована – виявляється в прихованій, завуальованій формі. *Потенційна й актуальна*. Ступінь сформованості обдарованості може бути потенційним тому, що представляє певні можливості, потенціал для високих досягнень, але не реалізований у момент діяльності та в силу їхньої функціональної недостатності, актуальним – виявлена, очевидна обдарованість, тобто помічена психологами, батьками. Дітей, які демонструють цей вид обдарованості, називають талановитими. *Рання та пізня*. Особливості вікового розвитку говорять про те, що обдарованість може проявлятися як у дитинстві, так і зрілому віці, тому є рання – пізня обдарованість. *Загальна та спеціальна*. Критерій широти проявів у різних видах діяльності припускає поділ за індивідуально-психологічними особливостями людини, що виражають її готовність до оволодіння видами діяльності, успішного засвоєння та виконання – за здібностями [88, с. 147-152].

Обдарованість розуміється як інтегральний прояв різних здібностей з метою конкретної діяльності. Один і той же вид обдарованості може носити неповторний, унікальний характер, оскільки окремі компоненти обдарованості у різних людей можуть бути виражені по різному. Обдарованість може відбутися тільки в тому випадку, якщо резерви різних здібностей людини дозволять компенсувати відсутні або недостатньо виражені компоненти, необхідні для успішної реалізації діяльності [33].

Д. Богоявленська [33] обґрунтовує критерії виділення і систематизації обдарованості. Це, передусім, «вид діяльності і відповідна сфера психіки». За

цим критерієм види обдарованості виділяються на перетині традиційних видів діяльності: практичної, теоретичної (пізнавальної діяльності), художньо-естетичної, комунікативної і духовно-ціннісної. Наступні критерії пов'язані зі ступенем сформованості і формами прояву обдарованості.

За критерієм «ступінь сформованості обдарованості» диференціюється: актуальна обдарованість; потенційна обдарованість. Актуальна обдарованість – це психологічна характеристика дитини з такими (вже досягнутими) показниками психічного розвитку, які проявляються на більш високому рівні виконання діяльності в конкретній предметній області в порівнянні з віковою і соціальною нормами [33].

Потенційна обдарованість – на користь виділення потенційної обдарованості слід розглядати той момент у визначенні обдарованості, який передбачає її формування протягом всього життя. Отже, на певному відрізку життя людини можна говорити про етап її становлення. Крім того, шляхом виділення потенційної обдарованості знімається постійна альтернатива: «всі діти є обдарованими» – «обдаровані діти зустрічаються вкрай рідко». Вона властива багатьом дітям, тоді як актуальну обдарованість демонструє лише частина дітей [33].

За критерієм «форма прояву» можна говорити про: явну обдарованість; приховану обдарованість. Явна обдарованість виявляє себе в діяльності дитини досить яскраво і чітко («сама по собі»), в тому числі і при несприятливих умовах. Досягнення дитини настільки очевидні, що його обдарованість не викликає сумніву. Тому фахівцям в галузі дитячої обдарованості з великим ступенем ймовірності вдається зробити висновок про наявність обдарованості або високі можливості дитини. Вона може адекватно оцінити «зону найближчого розвитку» і правильно намітити програму подальшої роботи з такою «перспективною дитиною» [33]. Прихована обдарованість – виділення цієї форми можна пояснити тими ж причинами, що і виділення потенційної обдарованості.

За критерієм «широта проявів у різних видах діяльності» можна виділити: загальну обдарованість; спеціальну обдарованість. Загальна обдарованість – проявляється по відношенню до різних видів діяльності і виступає як основа їх продуктивності. Розумова активність і саморегуляція – її основоположні передумови. Як психологічне ядро загальної обдарованості виступає результат інтеграції розумових здібностей, мотиваційної сфери і системи цінностей, навколо яких вибудовуються емоційні, вольові та інші якості особистості. Загальна обдарованість визначає, відповідно, рівень розуміння того, що відбувається, глибину мотиваційної та емоційної залученості в діяльність, ступінь її цілеспрямованості. Спеціальна обдарованість виявляє себе в конкретних видах діяльності і визначається щодо окремих областей (поезія, математика, спорт, спілкування і т. ін.) [33].

Оскільки в нашому дослідженні ми вивчаємо специфічні особливості обдарованої студентської молоді, важливо було врахувати співвідношення загальної (яка була обрана для подальшого експериментального дослідження), інтелектуальної та педагогічної обдарованості.

Обдарованість загальна – рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон інтелектуальних можливостей людини і забезпечує досягнення значних успіхів у виконанні різних видів діяльності; є основою для формування багатьох здібностей і результатом розвитку спеціальних здібностей. Припущення про можливість існування обдарованості загальної вперше висловив у середині XIX ст. Ф. Гальтон. На початку XX ст. Ч. Спірмен запропонував двофакторну теорію інтелекту, що ґрунтувалась на припущенні про існування фактора обдарованості загальної і фактора спеціальних здібностей. Це викликало гостру дискусію між прихильниками існування загального фактора (Г. Айзенк та ін). і множинності первинних інтелектуальних здібностей (Е. Торндайк, Л. Терстоун). У сучасній науці більшість дослідників визнають існування обдарованості загальної. Вони виокремлюють два види обдарованості загальної: *інтелектуальну і творчу обдарованість* (креативність). У факторних дослідженнях інтелекту було

виявлено два незалежні типи: художню і практичну обдарованість. Більшість людей має риси обох типів. Обдарованість загальна є своєрідним поєднанням вродженого і набутого досвідом [231, с. 228].

Інтелектуальна обдарованість – стан індивідуальних психологічних ресурсів (розумових), який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності. Ця діяльність пов'язана зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розробки проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних способів пошуку рішень в певній предметній області, відкритістю будь-яким інноваціям.

Як зауважує О. Загребельна, структура інтелектуальної обдарованості включає сукупність психічних властивостей та індивідуальний психологічний досвід. До психічних властивостей зараховують: інтелектуальні здібності, інтелектуальний контроль, інтелектуальні критерії; до форм індивідуального психологічного досвіду – когнітивні психічні структури, базу знань людини, суб'єктивний ментальний простір [81, с. 64].

Поняття «обдарованість» означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку, внутрішню установку, спрямованість особистості, яка розвивається. Разом з тим, це й індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Ідентифікувати явище обдарованості складно, оскільки для цього потрібна спеціальна підготовка фахівців, цілеспрямований, постійний супровід і підтримка на державному рівні. Нині обдарованість тлумачать як складне і багатозначне поняття. Так, одні науковці обдарованість розглядають як загальні здібності, що зумовлюють широкі можливості людини для різних видів діяльності, інші – сукупність задатків, що є своєрідними природними передумовами здібностей. Іноді цим терміном позначають індивідуальну характеристику пізнавальних можливостей і здібностей до учіння. Так, зокрема, обдарованість – високий рівень розвитку здібностей, котрі дозволяють індивіду досягати певних успіхів в різних сферах діяльності. Окремі науковці під обдарованістю розуміють своєрідне

поєднання здібностей у людини, єдність, яку вони утворюють у своїй взаємодії, котра сприяє високим досягненням [212, с.7].

В. Панов [209] розглядає обдарованість як підвищений рівень розвитку однієї або кількох здібностей людини, на основі яких з'являються можливості досягати високих результатів в соціально-значимих видах діяльності. Обдарованість – індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. У педагогіці виокремлюють кілька типів обдарованості: раціонально-мислительний (необхідний вченим, політикам, економістам); образно-художній (необхідний дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам); раціонально-образний (необхідний історикам, філософам, учителям); емоційно-почуттєвий (необхідний літераторам) [209, с. 30-43].

В. Щорс [324] розрізняє такі види обдарованості дітей: художня обдарованість у галузях авторської майстерності, літератури, музики, мистецтва, скульптури тощо; творча обдарованість; лідерська обдарованість (інтелект вище середнього; вміння приймати рішення, планувати майбутнє; гнучкість; здатність пристосовуватися; почуття відповідальності; впевненість у собі; наполегливість та ентузіазм; вміння чітко висловлювати думки); інтелектуальна та академічна обдарованість (гострота мислення; спостережливість; виняткова пам'ять; виняткові здібності до розв'язання задач). Названі вище види обдарованості проявляються по-різному й зустрічають специфічні бар'єри на шляху свого розвитку залежно від індивідуальних особливостей та зовнішнього оточення [324, с. 53-61].

О. Музика [224] вважає, що на початкових етапах становлення обдарованої особистості її соціальне буття визначається загальними, спільними для всіх людей механізмами соціальної регуляції. На шляху розвитку із звичайної, пересічної до творчо обдарованої особистості зростає значення і питома вага специфічних моментів у загальних механізмах психологічної регуляції. Такий підхід дозволив йому використати теорії традиційно-звичаєвої регуляції поведінки та еволюційні теорії для

моделювання філогенетичних аспектів виникнення творчості й обдарованості (Д. Кемпбелл, Л. Леві-Брюль) [224, с.117].

Класифікують обдарованість за фаховою спрямованістю, інтересами і нахилами людини. Згідно цього підходу виділяють наступні види обдарованості: художня обдарованість (обдарованість у галузях акторської майстерності, літератури, музики, вокалу, скульптури тощо); творча обдарованість (здібність створювати щось нове у різних сферах людської життєдіяльності); соціальна обдарованість або лідерська обдарованість (здатність вибудовувати довготривалі конструктивні взаємовідносини з іншими людьми). Деякі дослідники окремо виділяють інтелектуальну й академічну обдарованість [140, с. 205-209]; спортивну обдарованість (полягає у здатності до виконання понаднормових навантажень, досягнення рекордних спортивних результатів, виняткових здібностей у певній спортивній ігровій діяльності та ін.) [181, с. 42-45].

Ю. Гільбух вирізняє загальну (розумову) і спеціальну (художню, соціальну, спортивну) обдарованість [58, с. 44]. О. Кульчицька вважає, що основу обдарованості складають здібності до конкретної професійної або допрофесійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку: сенсорні, інтелектуальні, вольові (загальна обдарованість) [145, с. 4].

Г. Тарасова [275] розумову обдарованість поділяє на академічну і творчу. Дослідниця визначає ознаки різних видів розумової обдарованості. Так, ознаки академічної обдарованості – це незвичайний інтерес до предмета; концентрація уваги до систематизації; повна віддача сил, енергії досягненню високих результатів у галузі свого наукового інтересу, розуміння причиннонаслідкових зв'язків, що забезпечує його розвиток; бажання поповнити недостатність інформації шляхом екставертності (спілкування з дітьми широкої ерудиції) або інтравертності (робота з навчальною або популярною літературою, відеоматеріалами, системи Інтернет), що пов'язано з бажанням зберегти статус сильного учня; тяжіння до логічних умовиводів,

абстрактних понять, класифікації, колекціонування; розгадування кросвордів, копіювання заданих учителем зразків; сильна залежність від оцінок та думок оточуючих дорослих; вияв готовності брати участь у заходах, що дозволяють перевірити свої можливості; заучування; спрямованість інтенсивності розумової праці на засвоєння готового знання, котре пропонує вчитель; доведення розпочатої справи до кінця («знайки») [275, с. 50-53]. С. Олексюк дотримується думки про існування таких видів обдарованості: інтелектуальної, творчої, академічної [198, с. 6]. Г. Тарасова звертає увагу на роль різних компонентів у діяльності академічно і творчо обдарованої особистості. Стосовно мотиваційного компонента, то у творчо обдарованих висока внутрішня мотивація пізнавальної діяльності, спрямована на прагнення до новизни. У академічно обдарованої молоді висока внутрішня мотивація пізнавальної діяльності, спрямована на навчальні досягнення, на визнання. Стосовно когнітивного компонента: молодь з академічною обдарованістю намагається запам'ятати інформацію, а творчі – інформацію використовують у даний момент. Щодо процесуального компонента, «носіям як академічної, так і творчої обдарованості характерний прискорений розвиток мови, мислення й пам'яті, випередження віку розумового розвитку [275, с. 66].

Дослідники В. Чудновський та В. Юркевич зауважують, що проведені спостереження та експерименти свідчать про те, що творчі та інтелектуальні типи обдарованості проявляються надзвичайно рано [312, с. 57]. О. Моляко, досліджуючи проблему творчої обдарованості, виокремив у системі творчого потенціалу такі компоненти: задатки, схильності, що проявляються у підвищеній чутливості, а також у динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота та систематичність, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, створення нового, схильність до вирішення та пошуку нових проблем; швидкість освоєння нової інформації; схильність до постійних порівнянь, зіставлень; прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення; емоційність окремих процесів;

цілеспрямованість, рішучість, систематичність у роботі; вміння комбінувати, знаходити аналоги; здібності до вироблення власних стратегій [187, с. 5].

Так, О. Матюшкін визначив таку структуру творчої обдарованості: домінуючу роль пізнавальної мотивації; дослідницьку творчу активність, що відображається у знаходженні нового, в постановці та рішенні проблеми; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування; здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні та інтелектуальні оцінки [173, с. 88-97].

Окремі науковці [237] визначають обдарованість як орієнтир розвитку, розуміючи її як детермінанту розвитку (передумови розвитку; умови розвитку, котрі можуть як сприяти, так і протидіяти розвитку; внутрішня позиція особистості) та орієнтир розвитку. Відповідно виділяються такі підходи до розробки змісту освіти в роботі з розвитку обдарованості: прискорення (темпу розвитку); поглиблення (до конкретної сфери); збагачення (змісту навчання); проблематизація (змісту навчання); включення (до предметної діяльності). В організації педагогічної роботи з розвитку обдарованості продуктивною вважається «ідея послідовних кроків» в побудові конкретних освітніх практик: включення дитини в продуктивні види діяльності, пов'язані з віковими особливостями розвитку; поєднання навчання в діяльності з інтересами і здібностями дитини; виведення на рівень самостійного дослідження (пізнання) [237].

Обдарованість студентів О. Савенков розглядає як систему, що характеризується динамікою та цілісністю, співвідноситься певною мірою з якісними характеристиками інтелекту, визначається антропологічними цінностями, котрі формують потреби, у тому числі специфічні потреби обдарованої людини. Окремі сучасні педагогічні технології для обдарованих студентів розвивають здібності, інші закріплюють та підсилюють ті психічні функції та риси характеру, котрі дозволяють особистості більш повно та яскраво себе проявити, досягаючи поставленої мети; треті – розвивають соціально-комунікативні навички. Вітчизняна педагогічна наука розглядає

поняття «обдаровані діти», але не розглядає поняття «обдаровані студенти» чи «обдаровані дорослі». Як правило, обдарованість дорослих людей розглядалася як продовження дитячої обдарованості. А. Швед і Р. Стенберг вважають, що обдарованість дорослої людини пов'язана з досвідом раннього дитинства, відповідно, обдарованість постає як поступово розвивальна якість в спеціально створених для цього умовах [247, с. 183]. Такої ж думки дотримується М. Холодна, яка зауважує, що дитяча обдарованість далеко не завжди переходить у обдарованість дорослої людини. Це пов'язано з тим, що діти, відповідно до вікових особливостей, виявляють обдарованість до багатьох видів діяльності. Дослідниця вважає, що в основі обдарованості дитини і дорослого лежать різні психічні ресурси [306, с. 70].

Обдарованість дорослої людини – цілеспрямована. Доросла людина усвідомлено мотивує себе на певний вид діяльності, яка може набути форми професійної. Особливу соціальну значущість набуває обдарованість дорослої людини у випадках її реалізації в професійній діяльності. В іншому випадку дитяча обдарованість не переходить у обдарованість дорослої людини або виявляє себе на рівні здібностей. Вирішальну роль у переході від дитячої обдарованості у обдарованість дорослої людини відіграє мотив до заняття певним видом діяльності, що підвищує ймовірність вибору дитиною майбутньої професії [178].

У науковій літературі виокремлено особливості прояву обдарованості у студентському віці, до яких належать: зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей; позитивний образ «Я»; впевненість у своїх здібностях; сила характеру; наявність чітких домагань (у тому числі професійний вибір); енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами; гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику; несприйняття рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці; високий рівень

розвитку навичок спілкування, відкритість, доброзичливість, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; емоційність; характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій тощо [14, с. 8].

Значущим чинником у рівні професіоналізму педагога є *педагогічна обдарованість*, яка є визначальною для обдарованої студентської молоді, яка навчається у педагогічному університеті. Окремі науковці [136] розглядають педагогічну обдарованість як комплекс здібностей, що дозволяють найбільш ефективно здійснювати педагогічну діяльність [136].

Педагогічну сутність категорії обдарованості вчителя досліджували О. Акімова, О. Антонова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Куцевол, Н. Кичук, Б. Кобзар, М. Поташник, С. Сисоєва та ін. Різні аспекти проблеми обдарованості у своїх монографічних дослідженнях розглядали: О. Антонова «Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу», 2005 [12]; О. Антонова «Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів», 2007 [15]; Г. Балл «Психологія розвитку творчої особистості», 1996 [22]; Д. Богоявленська «Психологія творчих здібностей», 2009 [32]; І. Булах «Психологія особистісного зростання підлітка», 2003 [40]; Р. Семенова, Д. Корольов та ін. «Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості», 2008 [46]; В. Волощук «Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості», 2009 [50]; Л. Кунгурцева, В. Бажанюк, В. Камишин. «Психологічна допомога обдарованим дітям в умовах школи-інтернату», 2014 [146]; А. Лучинкіна «Психологічні особливості соціалізації обдарованих дітей у віртуальному просторі», 2014 [162]; А. Мітлош «Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги», 2014 [185]; К. Постова «Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих учнів», 2014 [223]; «Синергетика і творчість» / за ред. В. Кременя, 2014 [259]; Б. Шаповалов, В. Бажанюк та ін. Психологічні особливості роботи зі спортивно обдарованими дітьми, 2014 [316].

Сутність педагогічної обдарованості деякі науковці часто розкривають через її структуру. Так, С. Теряєва [279] представляє її трьома компонентами: мотиваційним, креативним і рефлексивним. Мотиваційний компонент складають: здатність надавати особистісний сенс подій і власної діяльності, відносин з людьми, активна професійна спрямованість особистості викладача на розвиток сутнісних сил учня; інтерес до творчої та професійно-пізнавальної діяльності; потреба в самовираженні і саморозвитку. Креативний компонент включає в себе: творчість, пов'язану зі сприянням розвитку іншої людини; здатність до виявлення і постановки проблем; здатність до нестандартних рішень навчально-професійних завдань; ініціативність, самостійність. Рефлексивний компонент визначається спрямованістю особистості на усвідомлення свого «Я», виходом за його межі; активним пошуком шляхів творчого саморозвитку [279, с. 118].

Педагогічна обдарованість презентує собою складне психічне утворення, в якому нерозривно переплетені пізнавальні, емоційні, волеві, мотиваційні, психофізіологічні та інші сфери психіки. Ознаки педагогічної обдарованості можуть проявлятися у вигляді високого рівня розвитку як загальних, так і спеціальних здібностей, вони можуть бути постійними, але можуть мати і тимчасовий характер, можуть бути явними, але можуть бути представлені в прихованій, потенційній формі. Розуміння обдарованості як динамічної системи, розгляд даного феномену з позиції розвитку під час постійної взаємодії зовнішніх впливів і внутрішніх родових структур дозволяє розглядати обдарованість не лише як результат, але як процес. Обдарованість розглядається як динамічна система, що має певну структуру, яка розвивається у часі [224, с. 117].

О. Антонова [15] у монографії «Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів» під педагогічною обдарованістю розуміє якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності її мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника,

котрі дозволяють їй досягати значних успіхів у творчій професійній діяльності [15, с. 72]. Для виділення чинників, що сприяли розвитку педагогічної обдарованості обраних для аналізу осіб, О. Антоною застосовано біографічний метод, що дозволяє узагальнити фактичний матеріал і знайти те спільне, що може бути притаманним обдарованим особистостям. Результати проведеного дослідження уможливили їй дійти ряду важливих висновків стосовно такої детермінації: сприятливе освітнє середовище (сімейне і шкільне), яке прищепило жагу до знань, освіти, самовиховання; ґрунтовна вища освіта, при цьому не завжди педагогічна; широкий світогляд, енциклопедичні знання; працездатність, наполегливість; прагнення до самоосвіти; здатність все розпочати з початку, долати труднощі, сила; вплив референтних осіб; ораторський дар; літературний дар; любов до дітей [12, с. 5].

Дослідження проблеми педагогічної обдарованості передбачає вивчення питання про роль біологічних та соціальних чинників у її розвитку. У сучасній науці й дотепер залишається відкритим питання щодо ролі вроджених задатків в психічному розвитку дитини, у формуванні її здібностей. Чимала кількість науковців вважає, що у формуванні здібностей першочергове значення належить вродженим задаткам, що характеризують індивідуальні особливості морфології та динаміки нервової системи людини. Ці задатки лежать в основі успішного оволодіння тими або іншими здібностями [224, с. 115].

Педагогічна обдарованість розуміється [308] як один із видів професійної обдарованості. Педагогічна обдарованість виступає як психологічна передумова розвитку здібностей до професій соціономічного типу. Вона сприяє розвитку професійних здібностей в цілому ряді областей людської діяльності, пов'язаних з відносинами в системі «людина – людина».

Педагогічна обдарованість – це комплекс специфічної чутливості, що дозволяє вчителю при вирішенні виховних і дидактичних завдань спиратися на загальні (спостережливість, пам'ять, мислення, уява, мова) і спеціальні

(математичні, лінгвістичні, музичні, артистичні) здібності. У талановитого вчителя вирізняють такі критерії досягнення мети освітнього процесу, що безпосередньо впливають на трансформацію повідомлення, його адаптацію до конкретних умов діяльності: психологічні особливості засвоєння предмета; соціально-психологічні особливості дидактичної взаємодії; аутопсихологічні особливості самого викладача (його знання, вміння, навички). Ухвалення рішення та вибір методу, стратегія впливу відбуваються з урахуванням цих критеріїв. Досить високий рівень сформованості психологічних компонентів знань дозволяє вчителю переструктурувати всю систему раніше придбаних знань і перекодувати нові знання таким чином, щоб засвоєння цих знань стало засобом розвитку здібностей самих учнів [28].

Педагогічна обдарованість є єдністю мотиваційного і когнітивного компонентів. Позиція особистості майбутнього вчителя, що координує взаємодію між компонентами педагогічної обдарованості і додає їм якісної своєрідності, включає наступні характеристики: сприйнятливості до ідей, відчуттів, вчинків учня; прагнення до створення умов для розвитку його етичного, творчого, інтелектуального потенціалу; надання педагогічної підтримки на всіх етапах становлення учня як особистості. Наповнення кожного компонента педагогічної обдарованості розкривається через характеристики компонентів загальної обдарованості, що відображають специфіку педагогічної діяльності (здібностей вище середнього рівня і мотивації, спрямованої на рішення задачі), і особливих, власне людських властивостей і якостей, необхідних для педагогічної діяльності. Педагогічна обдарованість майбутніх вчителів розглядається в єдності індивідуально-типологічних проявів. Виділено гуманістичний, когнітивний і креативний типи, базою для визначення яких є якісна своєрідність структури педагогічної обдарованості. Кожен тип педагогічної обдарованості вирізняється певною педагогічною позицією, що відбиває ставлення до професії, яке активізує саморозвиток суб'єкта. Для студентів *гуманістичного типу* рушійною силою розвитку педагогічної обдарованості є становлення

особистості. Для студентів *когнітивного типу* важливий предмет дослідження, саме він активізує комунікативні та інші мотиви. Студенти *креативного типу* в педагогічній професії бачать можливість власного саморозвитку, творчості [107, с. 23].

Творча природа педагогічної діяльності в педагогіці розглядається багатьма дослідниками, і розвиток цієї проблеми є достатньо продуктивним. Питання теорії творчості, філософські і соціологічні аспекти її сутності вивчали Г. Батищев, В. Біблер, О. Клепиков, П. Кравчук, І. Кучерявий, Л. Сохань, В. Цапок та ін. Проблему взаємозв'язку між процесуальними аспектами творчого мислення і його мотиваційними механізмами вивчали П. Гальперін, Я. Пономарьов, А. Матюшкін, Ю. Кулюткін, О. Тихомиров, Д. Богоявленська, О. Брушлинський та ін. При цьому справедливо відзначалося, що, незважаючи на посилення інтересу до цієї проблеми, вона ще далека від розв'язання [7, с. 9-13].

О. Акімова [5; 6] основними чинниками, що зумовили розробку авторської системи формування творчого мислення майбутнього вчителя в процесі університетської підготовки визначає наступні:

1. *Стратегічно-цільовий*, який пов'язаний з оновленням стратегічних орієнтирів розвитку освіти. Інтеграція вітчизняної освіти у світовий освітній простір вимагає її удосконалення і передбачає формування професійної особистісної готовності майбутнього вчителя до роботи в сучасному, посткризовому, динамічному та інтегрованому суспільстві. Вища педагогічна освіта має забезпечити формування у майбутніх педагогів, насамперед, глобальне, поліфункціональне і, що найголовніше, творче мислення, готовність до особистісного і професійного саморозвитку.

2. *Навчально-визначальний*. Розвиток творчого мислення як визначальна мета професійного розвитку майбутнього вчителя передбачає зміну освітніх парадигм: від традиційного навчання до розвивальної освіти.

Зміна освітніх парадигм розуміється як тенденція підпорядкування завдань навчання цілям інтелектуального розвитку студентів, розвитку у них

творчого мислення. Перспектива розвитку творчого мислення вимагає використання нової системи методів навчання і збільшення частки творчого засвоєння знань та вироблення компетентностей. В якості основної мети нової концепції виступає завдання формування таких властивостей особистості студента, як уміння вирішувати творчі педагогічні задачі, самостійно критично мислити, виробляти та захищати свою професійну точку зору, своє педагогічне кредо, безперервно поповнювати свої педагогічні знання і застосовувати їх [5, с. 7-12].

Чимало науковців поділяють думку, що основним показником педагогічних здібностей є *педагогічна креативність* – здатність учителя до творчого виконання своїх професійних обов'язків. Педагогічна креативність у методичній сфері професійної діяльності вчителя виявляється в таких формах: усвідомленні й подоланні бар'єрів, стереотипів, змістових та поведінкових шаблонів; пластичній модифікації досвіду за допомогою перекомбінації вже відомих елементів, прийомів, методів навчальної діяльності та створенні нових цілей і засобів їх втілення; педагогічній імпровізації під час втілення педагогічного задуму; прагненні до особистісного самовираження у творчій діяльності, вироблення індивідуально-творчого стилю роботи; бажанні забезпечити сприятливі умови для творчого розвитку учнів; здатності швидко адаптуватись у динамічних обставинах навчально-виховного процесу [147, с. 104].

О. Куцевол [147] у монографії «Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури» зауважує, що креативність учителя літератури – це динамічна інтегративна характеристика особистості, що визначає здатність гнучко й адекватно змінювати педагогічний досвід методичної діяльності, який перестав би бути продуктивним за даних умов, а також створювати нові цілі, оригінальні засоби й способи навчальної взаємодії з учнями з метою їх творчого розвитку за допомогою мистецтва слова. Наявність в індивіда такої характеристики є умовою його

самовираження та самореалізації, здатності швидко й ефективно адаптуватися в змінюваних мікросоціальних обставинах [147, с. 142].

В. Лісовська [148] потрактує педагогічну креативність як внутрішню передумову, потенційну готовність до продуктивно-перетворювальної діяльності, що включає комплекс загальних, спеціальних, прикладних і творчих здібностей. О. Яковлева [331] розуміє її як здатність народжувати оригінальні ідеї, відмовлятися від стереотипних способів мислення.

За В. Андрєєвим [10], педагогічна креативність – це готовність суб'єкта до педагогічної творчості, здатність бачити, ставити й оригінально вирішувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в нових педагогічних ситуаціях, передбачати результати. Співзвучне визначення дають В. Сластьонін і Л. Подимова [265]. О. Щербакова [323] розглядає педагогічну креативність як «певну психологічну й соціальну готовність учителя, котра дозволяє змінити ситуацію спілкування таким чином, що він й учень досягають ефективного взаєморозуміння в педагогічному процесі». Основними компонентами педагогічної креативності, на її думку, є педагогічна творчість і творче самопочуття (натхнення). Показниками педагогічної творчості виступають винахідливість, здатність комбінувати, дивергентне мислення, візуальна творчість, здатність асоціювати. До творчого самопочуття належать саморегуляція, самоконтроль, емоційна стійкість, вольові якості, почуття радості, рівень працездатності, любов і добре ставлення до людей [323, с. 63].

Педагогічна майстерність у структурі особистості – це система, здатна до самоорганізації, системоутворюючим фактором якої є гуманістична спрямованість. Фундаментом професійної майстерності [213, с. 31] є професійна компетентність (спрямованість і професійні знання становлять ту основу високого професіоналізму в діяльності, котра забезпечує цілісність самоорганізовується); педагогічні здібності забезпечують швидкість самовдосконалення; техніка, котра опирається на знання і здібності, дає

можливість виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізуючи структуру педагогічної діяльності.

Таким чином, *авторська позиція* щодо розуміння основного поняття базується на прийнятті того, що обдарованість – динамічна характеристика особистості, яка набуває особливих ознак у різні вікові періоди. Щодо студентського віку, обдарована студентська молодь як феномен виявляється у кожній конкретній особистості поєднанням здібностей, інтелекту, креативності в діяльності, що дозволяє досягти значних успіхів у професійній діяльності. До характеристик обдарованості студентської молоді відносимо: активність, наполегливість, несприйняття одноманітної роботи, критичне та творче мислення, схильність до складних завдань тощо.

1.2. Особистісна самореалізація обдарованої студентської молоді як наукова категорія

Одним з найважливіших ресурсів суспільства є його інтелектуальний потенціал. Аналіз наукової літератури доводить, що здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства, яке існує в умовах глобалізації та інформатизації XXI століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованої молоді та теоретико-методологічна розробка проблеми самореалізації обдарованих студентів у вітчизняній науці [215, с. 23].

Ідея самореалізації має давню історію у філософії. «В якості найвищої цінності самореалізація трактується у філософії Упанішад (з VIII ст. до V ст. до Р. Х.) і в даосизмі (VI – V ст. до Р. Х.). На заході вчення про самореалізацію сягає, принаймні, до Арістотеля і частково Платона, будучи не лише теоретичним аналізом цього феномену, але і практичними рекомендаціями шляхів індивідуального самоздійснення» [309, с. 3].

Оскільки проблема самореалізації в цілому має комплексний, міждисциплінарний характер, доцільно зупинитися на особливостях

використання поняття «самореалізація» в таких науках, як педагогіка, соціологія, філософія, які вплинули на теоретико-методологічні передумови становлення проблеми самореалізації особи в психології.

Виділяють дві основні філософські концепції в історико-культурному контексті відносно проблеми самореалізації: есенціалістську (реалізація сутнісної природи) і екзистенційну (яку можна розуміти як самостворення сенсу власного буття). Перший підхід був сформульований ще в античності, але в період раннього середньовіччя став найуживанішим в теорії мислення про людину. У цій концепції самореалізація розуміється як «реалізація людської сутнісної природи, що об'єктивно передує особовому буттю і ... протистоїть реальному індивіду в якості ідеалу». Ця установка протилежна до екзистенційного підходу, виходячи з якого, людина «початково позбавлена якої-небудь природи, що визначає її особистісне буття і ... є такою, якою вона зробить себе сама...» [309, с. 26].

Історичний огляд та аналіз праць філософів минулого і сучасних дослідників здійснено у праці Л. Рибалко «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя», який свідчить про те, що теорія самореалізації особистості мала тривалий шлях становлення. Про це йдеться в працях давньокитайських і давньоіндійських філософів, античних мислителів, середньовічних теологів і арабських філософів, філософів епохи Відродження (XIV–XV ст.), у висунутих ідеях представників матеріалізму, ідеалізму (XVII –XVIII ст.), німецької філософії (кінець XVIII ст. – початок XIX ст.) та в положеннях філософії життя (кінець XIX ст. – початок XX ст.). Близькими за темою дослідження є ідеї філософів-гуманістів, екзистенціалістів. Відзначено, що провідними гуманістичними ідеями філософів епохи Відродження (Д. Аліг'єрі, Дж. Бруно, М. Лютер, Дж. Мірандолла, Ф. Петрарка, Е. Роттердамський та інші) були такі: визнання мети самореалізації, як досягнення людиною власної найвищої досконалості; сприйняття людини як творця самої себе; встановлення зв'язку людини з природою; розуміння природи людини «як рівної Богу». Науковці доводили,

що здійснення самореалізації особистості вимагає допомоги іззовні. На розкриття сутності самореалізації особистості вплинули ідеї філософів-екзистенціалістів (М. Бердяєв, А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та інші), а саме: екзистенція є реальною можливістю людини реалізувати власний потенціал, якість самореалізації особистості залежить від свободи вибору, а вихід за межі можливого (трансценденція) – найвищий ступінь самореалізації особистості [236].

Важливе значення для нашого дослідження мають філософські положення про те, що самореалізація особи пов'язана з саморозвитком людини як переважно духовної істоти. В цьому випадку одним з основних для індивіда є питання про те, як залишитися активним членом суспільства і, в той же час, досягти глибинних рівнів свого «Я». Традиційно в науковій соціальній філософії самореалізація розглядається як реалізація сутнісних сил людини, ядром яких є здібності і потреби. Питання в тому, якою мірою суб'єкт є джерелом самореалізації, хто вирішує, що необхідне або можна реалізувати, які здібності необхідно розвивати і актуалізувати, які потреби задовольняти, до яких цілей прагнути. На основі ролі індивіда в цьому процесі виділяють *пасивний* і *активний* типи самореалізації. Пасивна самореалізація припускає орієнтацію на репродукцію, адаптацію, імітацію, на проходження традиції, на відтворення «соціально успадкованих» способів дії і ментальних схем. Пасивна, латентна самореалізація протікає відносно незалежно від суб'єкта, тобто лише наскільки індивід включений в ту або іншу діяльність. Тобто сам індивід і його сутнісні сили не є в даному випадку предметом рефлексії, вибору, оцінки [90]. Активна самореалізація, відповідно, припускає наявність уявлень суб'єкта про свої здібності і потреби, присутність певних ментальних інструментів і практичної техніки, що дозволяють формувати і культивувати одні індивідуальні сутнісні сили і нехтувати іншими. Саме активна самореалізація знаходить аксіологічний і етичний вияв. Лише про неї можна говорити як про творчість і самотворчість. В даному випадку індивід позиціонується як центр, що організовує себе і

своє життя, виробляє власні оцінки і погляди, робить відносно вільний ідентифікаційний вибір, залучаючись до тих соціальних груп, які на даний момент найбільшою мірою відображають його інтереси, цінності і цілі. Проте, необхідно зважати на діалектичний характер зв'язку пасивної і активної самореалізації. Пасивна самореалізація є необхідною передумовою активної [90].

У теоретичному плані наше дослідження базується на урахуванні різних підходів до розуміння сутності самореалізації особистості, а саме: фундаментальних ідеях про механізми персоналізації і самореалізації особистості (К. Абульханова-Славська, А. Маркова, А. Маслоу, А. Петровський, К. Роджерс і ін.), просуб'єктної сутності людини (А. Брушлинський, В. Петровський та ін.), про єдність зовнішніх впливів і внутрішніх позицій особистості (С. Рубінштейн та ін.), про закономірності становлення обдарованості (А. Матюшкін, С. Рубінштейн, П. Торренс та ін.) [35, с. 3].

Для обґрунтування теоретичних засад дослідження були використані фундаментальні наукові підходи, що окреслюють самореалізацію у контексті соціальних норм та власного самоздійснення, зарубіжних науковців (А. Адлер, Е. Берн, Дж. Роттер, Е. Еріксон, К. Левін, В. Франкл, Ф. Хоппе, К. Юнг), вітчизняних науковців (С. Рубінштейн, О. Тихомиров, О. Леонт'єв, Б. Ломов, В. Чудновський). Міждисциплінарні аспекти цілепокладання у царині самореалізації особистості вивчали В. Олійник, О. Семашко, О. Яценко та ін. Мотиваційно-сміслові структури процесу самореалізації у вигляді життєвих сенсів та пріоритетів розглядаються у роботах таких авторів, як Н. Анциферова, О. Асмолов, В. Роменець, М. Бахтін, Д. Леонт'єв. У дисертаційному дослідженні Н. Петренко [215], присвяченому самоактуалізації та самореалізації особистості, узагальнено основні підходи до визначення цілей самореалізації через процеси самопізнання, самопрогнозування, самоусвідомлення. У контексті духовно-морального зростання людини самореалізацію досліджували такі вчені, як

Л. Божович, Н. Бондар, Є. Головаха, О. Запорожець, Л. Виготський, М. Гінзбург, Б. Кайгородов, І. Кон, Л. Регуш, Г. Костюк, В. Рибалка та інші. Автор проаналізував основи сучасної філософської інтерпретації ідеї самореалізації, котру у різних формах розвивали К. Хорні (як повна реалізація справжніх наших можливостей); К. Гольдштейн і А. Маслоу (як бажання людини стати тим, ким вона може стати); К. Роджерс (як прагнення людини до найбільш повного виявлення та розвитку власних здатностей і можливостей); Ф. Перлз (як активна внутрішня тенденція саморозвитку, дійсне самовираження). Теорію самореалізації доповнюють також ідеї «відповідальності за право свободи» (Е. Фромм), «сенсу життя» (В. Франкл), «актуалізаторської діяльності» (Е. Шостром) [215, с. 32].

Н. Петренко на основі аналізу наукових досліджень розглядає процес самореалізації у кількох планах: як свідому трансформацію особистості при реалізації прагнення зберегти власну «самість», при цьому людина визначає для себе цілі, напрями та способи необхідних змін (Г. Цукерман, Б. Мастеров); як самостійне визначення власної стратегії життя (К. Абульханова-Славська); як діяльність особистості суб'єкт-суб'єктного характеру, спрямовану на конструктивну зміну власних якостей на основі самоврядування, самовдосконалення, самопізнання, самовизначення, творчої самореалізації (В. Андрєєв); як формування активної, діючої людини, яка здатна до глибокого самовизначення та оптимального самоздійснення на основі самоосвіти з вираженою потребою в самоактуалізації й самореалізації усього спектру креативних здатностей пізнавальних, комунікативних, організаційних тощо (Д. Фельдштейн). Різноманітні аспекти самореалізації, які виступають як явища, що пов'язують індивідуальні, культурні, соціальні засади у житті конкретної людини, розглянуто у роботах М. Недашківської, А. Ідінова, В. Муляра та інших авторів. Серед зарубіжних дослідників важливими для нашої роботи є праці А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Є. Фромма. У їхніх роботах розглядається сутність поняття самореалізації, акцентується увага на значущості творчого та духовного потенціалу людини,

необхідності максимальної реалізації всіх її здатностей. У вітчизняній філософії й педагогіці існує тісний зв'язок між концептами «самоактуалізація», «самореалізація» та процесами саморозвитку і самоствердження особистості (С. Березін, Л. Коган, Д. Леонтьєв) [215].

Досліджувана проблема представлена у дисертаційних роботах, присвячених філософському осмисленню особливостей особистісної самореалізації, наприклад: М. Ватковська «Самореалізація особистості в освітньому просторі», 2010 [42]; В. Муляр «Самореалізація особистості як соціальний процес: методолого-соціологічний аспект», 1990 [191]; Г. Нестеренко «Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства», 2003 [195]; Н. Петренко «Самоактуалізація та самореалізація як виміри саморозвитку особистості в освітньому просторі медійно-інформаційного суспільства», 2016 [215]; Є. Підвисоцька «Проблема самореалізації в соціально-філософських концепціях», 2016 [218]; І. Чхейло «Самореалізація особи (соціально-філософський аналіз)», 2000 [314]; Н. Юхименко «Гуманістичні параметри самореалізації особистості: потреби, інтереси, цінності», 2003 [328].

Ідеї етики самореалізації пронизують праці філософів різних напрямів (А. Адлер, Б. Бонзакет, Ф. Бредні, Дж. Маккензі, М. Колкінз, У. Хогінг та інші). Прихильники концепції етики самореалізації вважають, що вона здійснюється як діяльність, яка сприяє реалізації людиною внутрішнього «Я» – абсолютно унікального, неповторного, відмінного та непізнанного, а вчинки людини відбивають її індивідуальне і завжди мають етичне значення. У становленні теорії самореалізації особистості заслуговує на увагу зв'язок її з пошуком сенсу життя (М. Бахтін, Г. Батищев, Г. Сковорода, В. Соловйов, С. Франк, В. Франкл та інші) [236, с. 45].

Спираючись на національні традиції, ідеї самобутніх українських мислителів Г. Сковороди та П. Юркевича, переосмислюючи гуманістичний спадок світової культури і специфіку самобутнього розвитку України, звертаються до цієї проблематики представники вітчизняної гуманістичної

традиції – сучасні українські філософи. В українській філософії процес самореалізації має на увазі реалізацію людиною власних здібностей, що одночасно є і метою, до якої рухається людина, і процесом цього руху. «Прагнення до самореалізації – це вищий рівень мотивації особистості, природній, закономірний і необхідний процес життя» [310, с. 248]. Зачинателями гуманістичної культури в Україні і найбільш видатними гуманістами XV-XVI ст. були Ю. Дрогобич, П. Русин, С. Ореховський-Роксолан, К. Транквіліон-Ставровецький та ін. Подальший розвиток в історії філософської думки України вчення про самопізнання отримало в творчості Григорія Сковороди – самобутнього мислителя, метафізика, мораліста, письменника. Центральне місце в його роздумах займає людина. Згідно Г. Сковороді, сенс людського існування – в подвигу самосвідомості. Для досягнення щастя людині необхідно пізнати себе і знайти той спосіб життя, що відповідає своїй природі. Теорія самопізнання Г. Сковороди була не лише пантеїстичною філософською конструкцією, але також формою теологічного вчення. Філософ вважав, що знання законів природи, звільнення від помилок і злої волі в результаті «самопізнання» та «самовдосконалення» підносить людину, робить її «богоподібною» [220].

У своїх працях Г. Сковорода неодноразово акцентував увагу на тому, що кожна людина – окремий світ, «мікрокосмос», зі своїми творчими силами та здібностями. Мета виховання – підготовка вільної, щасливої, гармонійно розвинутої, корисної для суспільства людини, здатної жити й боротися. Завдання педагога полягає в тому, щоб ці здібності розпізнати та сприяти їх розвитку: «Клубок сам собою покотиться з гори, прибери тільки камінь, що заважає. Не вчи його котитися, а лише помагай. Яблуню не вчи родити яблука, уже сама натура її навчила...» [16, с. 129].

Прагнення до самопізнання, саморозвитку є основою розробленого О. Духновичем інтелектуального, морального й фізичного виховання дітей та молоді. На думку мислителя, тільки освічена, цілеспрямована людина здатна до позитивної трансформації суспільства, його удосконалювання. Така

благородна місія – суть особистісної самореалізації. Погляди Г. Сковороди та О. Духновича були співзвучними освітнім концепціям таких видатних діячів вітчизняної педагогічної науки XVIII – XIX ст., як М. Пирогов, Т. Шевченко, П. Куліш, К. Ушинський, М. Драгоманов, І. Франко, Леся Українка та ін. У своїх педагогічних працях науковці неодноразово підкреслювали значимість вільного виховання, шанобливого ставлення до особистості дитини, сприяння прагненню до реалізації внутрішнього «Я» вихованця. Дослідники були переконані, що людина за її природою – істота з вільною волею, яка відчуває потребу в самовираженні та самоздійсненні [253, с. 88-91].

На соціокультурні основи проблеми вказував Є. Борінштейн, який вважав, що самореалізацію у трансформаційному суспільстві доцільно аналізувати, спираючись на соціокультурні основи, тому що дослідник, використовуючи такий підхід, має можливість приділити першочергову увагу цінностям особистості, системі її ціннісних орієнтацій, структурі ціннісного середовища українського суспільства [218, с.13].

Соціологічний рівень має об'єктом соціум і вирішує питання про шляхи і способи самореалізації людини в конкретних соціальних, економічних умовах її існування. Об'єктом психологічного рівня аналізу вказаної проблеми є окремий індивід в його зв'язках з довкіллям. На цьому рівні аналізуються особистісні властивості і умови, що сприяють продуктивній самореалізації, вивчається мотиваційна основа самореалізації, досліджується зворотний вплив процесу і результату самореалізації на особистість, її діяльність, світогляд, самосвідомість та ін. [156, с. 150].

Існують різні визначення поняття «самореалізація». Одні фіксують увагу на єдності соціального та індивідуального в процесі самореалізації і підкреслюють необхідність її соціального вираження (Л. Коростильова, Г.Чернявська). Так, Л. Коростильова розглядає самореалізацію як «здійснення можливостей розвитку «Я» шляхом власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми, соціумом і світом в цілому». Г.Чернявська під самореалізацією розуміє «практичну реалізацію людиною її

здатків, здібностей, дарувань і рис характеру через ту чи іншу сферу соціальної діяльності з користю для самої себе, колективу і суспільства в цілому». Визначення підкреслюють єдність індивідуального і соціального в самореалізації. Це не просто реалізація себе, а реалізація в соціумі [133].

Інші дослідники акцентують увагу на індивідуальному аспекті самореалізації як самовираження потенціалу особи (Р. Зобів, Н. Кебіна, В. Келасьєв). Р.Зобів і В. Келасьєв визначають самореалізацію як «найбільш повне використання здібностей, талантів і можливостей людини» і зауважують, що самореалізація може розгортатися одночасно в декількох напрямках: в аспекті виконання вимог соціальних структур: вільного розгортання здібностей; в аспекті реалізації ціннісних установок [102].

Термін «самореалізація» (self-realization) вперше наводиться у словнику з філософії й психології, виданому в 1902 р. в Лондоні: «самореалізація – здійснення можливостей розвитку «Я». Таке визначення відповідає доктрині, згідно з якою вищим, кінцевим результатом розвитку слугує самореалізація або самовтілення [339, с. 97].

В «Оксфордському словнику» термін потрактовується так: «самореалізація – реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку «Я» [340]. Це визначення містить дві додаткові характеристики даної категорії: її зв'язок з активністю людини і її розвитком, який певною мірою сприймається як синонім самореалізації. У сучасному філософському енциклопедичному словнику самореалізація визначається як «процес покладання – здійснення людиною свого «Я» у світі. Самореалізація передбачає найоптимальнішу для конкретної людини взаємодію сутнісних сил, розгортання яких є мірилом людинотворчого потенціалу конкретно-історичних типів соціуму і культури. Самореалізація невіддільна від усвідомлення людиною самої себе, хоча не вичерпується останнім, містить неусвідомлювальне» [298, с. 563-565]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» (2004 р.) самореалізація визначається як реалізація свого творчого, людського потенціалу [45, с. 1291]. У

педагогічному словнику поняття «самореалізація особистості» розуміється як якнайповніший вияв особою індивідуальних і професійних можливостей [123]. У деяких сучасних психологічних та педагогічних словниках «самореалізація» тлумачиться «як більш або менш неспеціальне значення – реалізація власного потенціалу» [130, с. 219], «як одна із цілей педагогічного процесу, яка полягає в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити нахили і здібності» [228, с. 253]. У Соціологічному словнику пропонується розуміння самореалізації як виявлення і розвиток індивідом особистісних здібностей у всіх сферах діяльності, а в педагогічному – як повне виявлення особистістю індивідуальних і професійних можливостей [123, с.133]. Так, самореалізація пов'язана з діяльністю, в якій реалізуються потреби розвитку, самовдосконалення та особистісних здібностей, і професійних можливостей [309, с. 8].

За твердженням багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів (У. Джеймс, Ф. Перлз, К. Роджерс, Г. Салліван, Р. Скіннер, П. Флоренський, С. Франк, К. Юнг), самореалізація та самоактуалізація особистості неможливі без визначення поняття самості. Сучасні дослідники також вказують, що «без визначення «самості» людина не здатна самореалізовуватися» [83, с.182]. Об'єднуючою рисою розуміння самореалізації у всіх науково-освітніх підходах є те, що вона завжди пов'язана з діяльністю, у якій реалізуються потреби зростання, розвитку, самовдосконалення як особистісних здатностей, так і професійних можливостей [215, с. 82].

Визначення поняття самореалізація розширюється потрактуванням частинки «само»: «само... – частина ряду складних слів – самобутність, самоорганізація, самодетермінація, самостояння». Спостерігається складність і багатозначність трактування поняття «самореалізація», що обумовлене різноманітним взаємозв'язком індивіда з соціальним середовищем і виявляється в прагненні активного перетворення цього середовища відповідно до своїх потреб, інтересів, можливостей [94].

У сучасному науковому дискурсі З. Фройд звернув увагу на самореалізацію та пов'язав її з доміантними інстинктами. Самореалізація, за З. Фройдом, локалізується у підсвідомості людини та проявляється у «прагненні до задоволення», що має вроджений характер. Ця інстинктивна потреба в самореалізації протистоїть нав'язаним суспільством імперативним вимогам норм, традиції, правил. У сучасному розумінні термін самореалізації «само» або «самість» був уведений К. Юнгом для характеристики та опису найвищого піку особистісного зростання людини як форма реалізації самості, що представляє собою «центр тотальної, безмежної, що не піддається визначенню психічної особистості» [325, с. 157].

Це підтверджують інші автори. Категорії «самоствердження», «самовираження», «самосвідомості» не потребують увиразнення та виокремлення, їх цілком доцільно пов'язати у термінологічний ряд зв'язки «самореалізація» і «самоактуалізація». Вони виступають мірами самореалізації і самоактуалізації, а іноді і індикаторами правильності спрямованості самореалізації індивіда. А. Гевирт розмежовує ці поняття, на його думку «self-fulfilment» є вищою мірою «self-actualization» і має ряд відмінностей від самого терміну «self-realization». Якщо термін «self-realization» пов'язаний з ідеєю «побудови плану», силою особистості, то термін «self-fulfilment» – її творчою, діяльнісною реалізацією [215, с. 10].

Узагальнюючи різні підходи можна стверджувати, що самореалізація розуміється як процес найповнішого виявлення і здійснення особою своїх можливостей, досягнення намічених цілей у вирішенні особисто значущих проблем, що дозволяє максимально повно реалізувати свій творчий потенціал. Таким чином, поняття «самореалізація особи» визначається як а) реалізація сутнісних сил або людської природи, б) максимальне розкриття її творчого потенціалу, в) якнайповніше використання своїх здібностей, талантів, можливостей в прагненні розкрити себе з відчуттям повноти життя. Крім того, уживається цілий ряд близьких понять, таких як «саморозвиток» (І. Кант, К. Ушинський, П. Каптерев, С. Гессен), «сенс життя» (С. Франк,

В. Франкл, А. Москаленко, В. Сержантів і ін.), «особовий сенс» (А. Леонтьєв), «життєва стратегія» (К. Абулханова-Славська), «самоактуалізація» (Д. Роджерс, А. Маслоу), «самоствердження», «доля» (Л. Коган), «самодетермінація» (Т. Ярошевський), «шлях до себе», котрі пов'язані з поняттям самореалізації особи. Не дивлячись на смислову близькість цих понять, вони не рівнозначні, тому необхідно провести їх аналіз з метою розмежування і визначення зв'язку з процесом самореалізації особи. Поняття «самореалізація особистості» визначається як «свідомий процес розкриття і визначення сутнісних сил особистості», як «різноманіття соціальної діяльності» [122, с. 5-13]. В. Муляр розглядає самореалізацію як соціальний процес [191, с. 16]. Розгляд суті самореалізації особи з позицій різних соціогуманітарних наук, в контексті соціальної життєдіяльності, дозволяє прослідкувати вплив ціннісної системи на цей процес [135, с. 72].

Потреба у самореалізації з'являється з прагнення до самореалізації та самоідентичності [129, с. 35]. Для нашого дослідження ми використали таке тлумачення процесу самореалізації студентів вищих навчальних закладів, що здійснюється у двох напрямках: як основу самовизначення особистості майбутнього фахівця; як критерій ефективності підготовки до життя в соціумі. Самореалізація полягає у здійсненні можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, спільної діяльності та співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом в цілому. Самореалізація передбачає гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття індивідуальних і особистісних потенціалів [133].

Як зауважує у своєму дослідженні М. Ситникова, сучасні підходи до інтерпретації поняття «самореалізація особистості» неоднозначні, у зв'язку з чим автор намагається дати узагальнююче визначення: «самореалізація особистості є процес переходу її індивідуального в соціальне, що проявляється в основних сферах життєдіяльності, під час якого здійснюється розкриття набутих особистістю сутнісних сил» [263, с. 44]. У процесі самореалізації особистість самовизначається, здійснює власну самість.

Відтак можна вважати, що у філософсько-освітньому вимірі поняття «самореалізація особистості» має розглядатися як реалізація сутнісних сил або людської природи; максимальне розкриття особистісного творчого потенціалу у соціокультурному контексті; максимальне використання власних здатностей, можливостей, талантів щодо розкриття себе. Процес самореалізації особистості здійснюється як усвідомлене ціннісне відношення до свого вільного вибору, результатом чого є позитивна динаміка саморозвитку у поєднанні зі станом гармонії людини з собою, так і з навколишнім світом. Оцінювання результатів самореалізації має здійснюватися на основі появи комплексу особистісних новотворів, як цілеспрямованість, підвищення самооцінки, ініціатива тощо [215, с. 60].

Л. Рибалко, здійснивши вивчення питань самореалізації особистості як актуальної психолого-педагогічної проблеми дійшов висновку, що дослідники цей феномен пов'язують: з усвідомленням особистістю власної значущості, сенсу життя, потенційного призначення, доцільності розкриття й реалізації власних сутнісних сил; із самоздійсненням власної природи самоті, самотворенням власного потенціалу, самоствердженням власного «Я»; зі здійсненням творчих задумів у професійній діяльності; максимально повним розкриттям і реалізацією закладених у людині потенційних можливостей саморозвитку, особистісно-професійного зростання; з реалізацією власних здібностей, якостей [236, с. 5].

Найбільш важлива концепція, яку гуманістичні психологи взяли з екзистенціалізму, – це концепція становлення. Людина повинна бути тим, чим вона може бути. А. Маслоу зауважує, що справжня творчість проявляється у людини не тільки в мистецтві або науці, але і в повсякденному житті, щоденному виборі життєвих ситуацій. Саме на цьому вищому рівні ієрархії потреби люди відрізняються одна від одної [245].

«Наша моральна проблема, – за словами Е. Фромма, – це байдужість людини до самої себе. Вона полягає в тому, що ми втратили почуття

значущості і унікальності людини, перетворили себе в знаряддя зовнішніх цілей, ставимося до себе як до товарів, а наші сили відчужені від нас...» [52].

Джерелом формування повноцінної особи є здібність людини до самореалізації, а результативність залежить від активності і готовності індивіда до самовиховання, а також від правильного визначення цілей, способів, методів і засобів, вживаних в процесі виховання. У роботах з психології аналізуються внутрішні механізми дії потреби в самореалізації, котра розуміється як процес реалізації власних можливостей. Увага акцентується на суб'єктності, «саморозвитку як фундаментальній здатності людини бути справжнім суб'єктом власного життя; здатності перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення» [193].

У психології склалися два підходи до визначення феномену самореалізації. Перший (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм та ін.) розглядає самореалізацію як «пошук себе» і припускає самопізнання особою своїх можливостей, задатків, здібностей і їх реалізацію. К. Роджерс, один з основоположників теорії самореалізації, вважав, що завдання особистості – «відшукати себе». Він поєднував самореалізацію з самоактуалізацією і розглядав їх як процес реалізації людиною свого потенціалу, метою якого є становлення повноцінно функціонуючої особи. Процес особистісного зростання розглядався ним як умова реалізації особистого потенціалу [200]. Серед основних передумов, що сприяють самоактуалізації особи, К. Роджерс виокремлює такі, вони дістали назву «Триади Роджерса»: 1) безумовно позитивне ставлення і прийняття себе та інших, 2) емпатія і емпатичне сприйняття, 3) конгруентність як узгодженість і відсутність «масок» та психологічних захистів [229, с. 159-161].

Самоактуалізація та самореалізація, на думку А. Адлера, викликана прагненням до особистісно значимих цілей (реальним стимулам), досягаючи яких, людина підвищує свою самооцінку, самостверджується і знаходить своє місце у світі [4], в сферах особистості [303]. У систему соціальної самореалізації, на думку Е. Фромма, входять потреба в спілкуванні, зв'язках з

людьми, потреба в самоствердженні, потреба володіти самосвідомістю, потреба в системі орієнтації і необхідність мати предмет поклоніння. Пошук змісту свого «Я», власної ідентичності, прагнення до збереження традицій є глибинна і фундаментальна потреба особи усвідомлювати себе, свою екзистенційну ситуацію [167, с. 113]. Умовою успішної самореалізації є позитивна свобода, під якою розуміється єдність почуття причетності до світу і одночасно незалежність від нього. На думку А. Маслоу, самоактуалізація – це повноцінний розвиток людини, високий рівень мотиваційної сфери особистості, основний мотив її розвитку, одвічне прагнення людини «бути тим, ким він може бути» [229, с. 108]. Це «безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів як здійснення своєї місії, покликання, долі, як повніше пізнання і, отже, прийняття своєї власної первинної природи, як постійне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особи». А потреба в самоактуалізації виявляється природньою, необхідною, власне людською потребою, яка «надає людському життю яскраву спрямованість і глибокий сенс, зміцнює віру в себе і дає сили пережити життєві знегоди» [229, с. 108]. К. Ясперс підкреслює діяльнісний характер самореалізації, підтвердженням чого слугують його висловлювання: «Людина стає тим, чим вона є, завдяки справі, яку вона робить своєю» [301]. Провідну роль в самореалізації відіграє соціально-історичний контекст, що являє собою основу формування самосвідомості і самовираження людини. На відміну від нього С. К'єркегор і М. Хайдеггер приділяють увагу особистісним передумовам самореалізації, таким як самість. На думку С. К'єркегора, самість передує здійсненню себе у світі, і виглядає як самостійне буття і свобода. В цілому з ним солідарний М. Хайдеггер, який зауважує, що самість – це буття Я (самобуття), таке суще, яке може сказати: «Я» [293]. Тим самим людина через самість і відкриття сенсу буття, що опосередковують його інтенціональність, протиставляється безособовому світу. Самореалізацію як потребу розглядав Р. Мей. Його увага була зосереджена на суперечливості змісту індивідуального буття людини.

Буття розглядалося у Р. Мея як примирення амбівалентних сторін людини і сформувалося в ідею про потребу в людині, відкриваючи творчі здібності особистості [175]. Облік своєї суперечливої природи, уміння приймати себе, на думку Р. Мея, дозволяє людині стати більш цілісною. Проте на відміну від К. Ясперса і Ж.-П. Сартра індивідуальна відповідальність за своє земне буття з людини знімається, самореалізація набуває відтінку божественного, проте це дає ідеї основи гармонії. Самореалізація, за З. Фройдом, локалізується в несвідомому людської психіки, має інстинктивну природу і проявляється в прагненні до задоволення, притаманному людині з народження. Роль суспільства – «Супер Его» – обмежити інстинктивні потреби людини. Супер Его містить систему цінностей і норм, прийнятих в цьому суспільстві, воно обмежує вплив «Ід». Так, енергія, що виходить з «Ід» трансформується в діяльність, прийнятну для суспільства і людини (творчість, мистецтво, трудова активність). Цей процес називається сублімація [271].

Інший підхід (К.Абульханова-Славська, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) виходить на проблему самореалізації через мотиваційно-смісловий аспект «сміслотворчості». О. Леонтьєв вводить поняття смислоутворюючого мотиву, під яким розуміється мотив, що спонукає до діяльності і надає їй особистісного сенсу. Основна увага у даному підході приділяється життєвому вибору, життєтворчості, сенсу життя, просторово-часовим моделям життєвого шляху [1; 155; 156; 239-240].

Психологічним аспектам проблеми особистісної самореалізації студентської молоді присвячені такі дисертаційні дослідження: О. Баришева «Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі, 2001» [24]; М. Барна «Психологічні особливості побудови стратегій самореалізації студентів-інвалідів», 2013 [25]; А. Большакова «Особистісна реалізованість людини в онтогенезі», 2011 [36]; Т. Вівчарик «Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність)», 2000 [49]; Г. Гандзілевська «Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами

мистецтва», 2008 [54]; Т. Говорун «Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції», 2002 [59]; П. Горностаї «Психологія рольової самореалізації особистості», 2009 [62]; В. Гупаловська «Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки», 2005 [68]; В. Завірюха «Формування здатності до професійного самозростання студентів в умовах інноваційного навчання», 2007 [80]; В. Зарицька «Формування у старшокласників здатності до самореалізації», 2006 [85]; Л. Іванцев «Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості», 2003 [91]; О. Капустюк «Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості», 2007 [98]; Л. Мова «Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки», 2003 [186]; М. Садова «Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості», 2010 [251].

У словнику з педагогіки за редакцією Г. Коджаспирової запропоновано таке тлумачення: самість – це «погляд людини на саму себе, заснований на минулому досвіді, усвідомленні теперішнього та очікуваннях майбутнього; це вираження загальної тенденції організму вести себе таким чином, щоб підтримувати та підсилювати себе» [125, с. 303].

За Г. Олпортом [199], людині, що самоактуалізується властиве прагнення до досконалості, вона робить найкращим чином те, на що вона здатна. Вчений вважає самоактуалізацію основною умовою повноцінного розвитку особистості, збереження її здоров'я й досягнення зрілості. Він розглядає самоактуалізацію як процес «становлення», у якому індивід бере на себе відповідальність за планування свого життя, й відзначає, що будь-яка перешкода самоактуалізації збільшує ризик девіацій. У психологічній ідеї самореалізація та самопізнання знайшли своє відображення у працях С. Рубінштейна («зовнішнє через внутрішнє»), О. Леонтьєва («внутрішнє через зовнішнє»), Л. Виготського («людина ззовні опановує себе»). Різні на перший погляд принципи поєднані спільними підходами, що виявляються в системності та розвитку, взаємодії людини із оточуючим середовищем. Такі

підходи дали змогу виокремити основні характерні ознаки самореалізації особистості, котрі полягають у відображенні людиною свого існування, свого світогляду, цілісності особистості [72, с. 20].

Розвиток уявлень про самореалізацію знайшов місце в працях К. Абульханової-Славської [1; 2], на думку якої, самореалізація можлива лише тоді, коли самопізнання і випробування своїх здібностей вже закінчені, повністю сформований образ «Я» і людина готова забезпечити всі зовнішні умови для самореалізації. Якщо ж ці умови не дотримуються, то ми спостерігаємо процес не самореалізації, а самовираження. К. Абульханова-Славська [2] показує відмінності категорій «самореалізація» і «самовираження». Останнє часто знаходиться на стадії зовнішнього, показного «вираження» самого себе, коли демонструвати ще нічого. У дорослої людини це ознака «дорослого інфантилізму». Самореалізація є вища стадія розвитку зрілої особистості, результат особистісного зростання. При цьому під саморозвитком розуміється процес прилучення до постійного підвищення рівня своїх знань і активної самореалізації себе в житті [19].

Нині у науковій літературі поняття самоактуалізації подається у достатньо широкому контексті: і як прагнення людини до найповнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, і як безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, і як звернення своєї місії, або покликання долі, і як більш повне пізнання і прийняття своєї власної початкової природи, і як невпинне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [61, с. 21].

Самореалізація може бути визначена як форма, в котрій проявляється самоорганізація людини як відкритої психологічної системи. Причинна детермінація самореалізації зумовлена самим фактом відкритості психологічних систем: відкритість є не часткова ознака системи, а умова її існування [52]. Як зауважує О. Савчук, особистісна самореалізація – це процес «знайдення, пізнання себе, і як наслідок цього – розвиток своїх особистісних можливостей та здібностей, зусиль у професійній діяльності,

співтворчості, взаємодії, співдіяльності з іншими учасниками навчального процесу, збагачення особистісних і професійних сенсів діяльності і поведінки, задоволення спектру потреб, розкриття і посилення свободи індивідуального розвитку і творчості» [249, с. 236].

С. Максименко зауважує, що самореалізація особистості (а отже, і її мотивація) є «природною» і тотально-всезагальною якістю (ознакою) будь-якої особистості. Проблема полягає в тому, що люди не завжди розкривають усі свої сутнісні сили, залишаючись навіть неосвіченими щодо власного потенціалу. Автор зауважує, що аналіз основних положень вітчизняної психологічної традиції дає змогу встановити: самореалізація особистості є органічно притаманною будь-якій людині. Але соціальні обставини можуть бути такими, що сприятимуть більш активному і глибокозмистовному становленню (отже, самореалізації) особистості [169, с. 26]. Розглядаючи різні підходи до феномену самореалізації у психолого-педагогічній науці, вирізняють ключові аспекти, зокрема: ключовим поняттям у визначенні самореалізації є поняття сутнісних сил самої особистості; ключовим також є поняття опредмечування (практичного здійснення) сутнісних сил. Це пов'язано з тим, що проявляти свої здібності й реалізувати себе особистість зможе тільки в тій діяльності, яка є найбільш для неї привабливою [250, с. 29].

Звернення до проблеми самореалізації особистості характерне як для зарубіжної, так і для вітчизняної педагогіки, хоча підхід до розв'язання цієї проблеми науковцями має деякі відмінності. Так, Н. Самохіна [253] акцентує увагу на тому, що ідеї самореалізації особистості в українській педагогіці є розвитком ідей представників гуманістичного напрямку, які вважали центром педагогічного процесу унікальну цілісну особистість [16, с. 129].

Педагогічні умови та особливості самореалізації майбутнього вчителя розглядаються такими науковцями, як Ж. Воронцова «Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності», 2008 [451]; С. Гармаш «Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника у позакласній виховній роботі», 2004 [55];

Ю. Гришко «Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки», 2009 [65]; Н. Громова «Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу», 2010 [66]; А. Ковальова «Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи», 2005 [121]; Н. Комісаренко «Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи», 2003 [128]; І. Краснощок «Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету», 2003 [138]; І. Лебедик «Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін», 2007 [151]; Л. Левченко «Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу», 1999 [152]; А. Лісниченко «Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності», 2011 [158]; Н. Лосева «Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу як загальнопедагогічна проблема», 2007 [161]; Г. Мільчевська «Особистісна самореалізація старшого підлітка в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку», 2014 [183]; Л. Рибалко «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя», 2008 [236]; О. Савчук «Педагогічна підтримка особистісної самореалізації майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі навчання у ВНЗ», 2013 [250]; В. Тюска «Творча самореалізація майбутнього педагога в процесі діяльності студентського клубу», 2006 [283]; І. Тяллева «Формування готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної освіти», 2008 [284]; І. Харкавців «Розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації», 2010 [305].

Окремі науковці, досліджуючи педагогічну сутність феномену самореалізації, звертають увагу на суперечність самореалізації, яка проявляється в тому, що: з одного боку – це природна потреба будь-якої

людини, з іншої – вона елітна і доступна невеликій частині людей; з одного боку – це прояв егоїзму, з іншої – результат самореалізації спрямований на людей, суспільство [102]. Конкретизація самореалізації здійснюється через такі поняття, як самовираження, самоствердження та самоактуалізація. Аналіз поглядів на проблему самореалізації в умовах освітнього закладу здійснено у працях О. Киричука [105]. Ми поділяємо думку дослідника, що запропоновані види активності тісно пов'язані із самопізнанням, самооцінкою, самовизначенням, що є когнітивним підґрунтям рівнів самореалізації особистості в окремих видах діяльності. Визначаючи самореалізацію як «процес об'єктивації особистістю соціальних диспозицій, потреб, задатків, здатність створювати нові можливості для власного розвитку процесів взаємодії з навколишнім світом», дослідник зауважує, що саме самореалізація сприяє інновації, здійснює рух уперед [105, с. 28-29].

У педагогіці самореалізація особистості розглядається як стан у зв'язку з проявом почуттів, наприклад, задоволення, натхнення та як засіб, за допомогою якого людина може отримати високі результати в практичній діяльності. Так, В. Радул, визначає самореалізацію як процес «здійснення індивідуальних і особистісних можливостей людини у її творчій діяльності. Людина реалізує власний потенціал, сукупність знань, умінь, навичок, евристичні можливості, інтуїцію, здібності, оскільки усвідомлює свою цінність, має мету діяльності й плани її реалізації» [269, с. 31]. Досліджуючи становлення соціальної зрілості вчителів, В. Радул зауважує, що інтегративним показником інтенсивності розвитку соціальної зрілості може бути ступінь самореалізації, яка характеризує життєдіяльність конкретного вчителя щодо: а) його збагачення суспільно значущими результатами; б) більшої чи меншої узгодженості всіх рівнів соціальної зрілості [269, с. 31]. Самореалізацію особистості розглядають також як мотивовану діяльність, що спрямована на усвідомлене виявлення, реалізацію потенціалу, формування «Я»-концепції, усунення перешкод і подолання труднощів, котрі заважають досягненню максимального ступеня саморозвитку – акме [236, с. 5].

На думку І. Беха, самореалізація особистості неможлива без вольової діяльності, котра забезпечує досягнення поставлених людиною цілей, здійснення нею суспільно значущих дій і вчинків. Через цей процес особистість утверджується в думці, що вона є творцем самої себе й навколишнього суспільного середовища. Науковець зауважує, що лише сильна воля спроможна сформувати людину з незгасним прагненням активної, свідомої, творчої діяльності [29, с. 2]. Говорячи про здатність особистості до творчої самореалізації, В. Андрєєв зауважує: «Здібності особистості до творчої самореалізації – це синтез здібностей до цілеспрямованої, особисто значущої творчої діяльності, в процесі якої особистість максимально повно реалізує свій творчий потенціал» [11, с. 132]. Ми погоджуємося з думкою Г. Коджаспірової щодо визначення педагогічної сутності самореалізації особистості як найбільш повного виявлення особистістю своїх індивідуальних й професійних можливостей [124, с. 133].

У дослідженні Н. Лосєвої наголошується на тому, що самореалізація викладача ґрунтується на особистісному бажанні кожного педагога реалізувати свій потенціал і є сенсовизначальною та необхідною складовою його успішної професійно-педагогічної діяльності. Науковець стверджує, що особистісна самореалізація вчителя досягається шляхом здійснення низки послідовних «самопроцесів», а саме: самоінтересу, самопізнання, саморефлексії, самовизначення, самопроекування, самовдосконалення, саморозвитку, самоствердження. В умовах інновацій у сфері освіти, посилення впливу пріоритетних напрямів педагогічної діяльності таких як педагогіка співробітництва й педагогіка життєтворчості, поняття «самореалізація» персоніфікується. Предметом окремих досліджень визначається проблема професійної, творчої самореалізації [160, с. 27].

І. Краснощок у дисертаційному дослідженні «Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету» зауважує, що особистісна самореалізація майбутнього вчителя обов'язково передбачає його активну життєву позицію

й може ефективно формуватися лише в тісному взаємозв'язку виховання та самовиховання, в активному постійному прагненні самої особистості до швидшого досягнення вищих рівнів самореалізації, у потребі в саморозвиткові. Показано, що поняття «особистісна самореалізація» фіксує стан розвитку «соціальності» особистості майбутнього фахівця за допомогою характеру, спрямованості його діяльності на реалізацію суспільних ідеалів. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя знаходить свій вияв у двох умовних станах – як рівень розвитку самоствердження особистості і як умова самоствердження. У процесі розвитку особистості майбутнього вчителя відбувається перетин цих характеристик особистості, й на емпіричному рівні вивчення становлення особистісної самореалізації майбутнього вчителя має зв'язок із дослідженням особливостей соціально-професійної діяльності [138].

У педагогічній науці здійснений порівняльний аналіз педагогічної сутності поняття самореалізації в історичному аспекті. Самовиховання в працях К. Ушинського, А. Макаренка як самоврядування. Проте останній термін набув іншого, більш соціального сенсу. А. Макаренко у близькому контексті використовує термін «самостійність», розуміючи під ним відповідальність за свої рішення і свою поведінку. У такому застосуванні в опублікованих педагогічних працях і в практичному використанні в створених і керованих ним колоніях «самостійність» включає в себе здійснення вибору самим вихованцем і втілення його в життя [133]. Педагоги-новатори використовують також терміни «самодіяльність», «творчий зміст». Останніми роками в педагогічних дослідженнях почав використовуватися термін «самореалізація» по відношенню до педагогів. Поняття самореалізації та близькі до нього поняття стають усе більш персоніфікованими. Позначається також вплив таких напрямів у педагогічній діяльності, як педагогіка співпраці, педагогіка співтворчості [133]. Педагог, що володіє здатністю до духовної самореалізації, ставиться до педагогічної діяльності як до життєвого покликання, громадянської відповідальності,

способу життя, що виявляється в його життєвій і професійній позиції, а звідси – його захопленість, пристрасність, самовіддача [232, с.43].

На основі аналізу міждисциплінарних теоретичних положень та підходів щодо наукового трактування сутності поняття «самореалізація» правомірно підсумувати, що життєва самореалізація майбутнього вчителя виступає особистісно-духовно опосередкованим педагогічним професіоналізмом, що дозволяє здійснювати педагогічну діяльність на вищому рівні її соціальних, гуманних, моральних, власних педагогічних, наукових і спеціальних критеріїв. Головне значення самореалізації у контексті особистісно орієнтованого підходу полягає у формуванні здатності майбутнього педагога до творчого саморозвитку, гармонізації взаємин усіх учасників освітнього процесу, розвитку рефлексивного рівня свідомості. Саме у професійній діяльності формуються світоглядні уявлення, виробляється система ставлень до світу, людей та до самого себе. Професійна діяльність сприяє виявленню та розкриттю творчих можливостей людини, самоствердженню її як особистості, створює умови для досягнення певного соціального статусу, одержання морального задоволення від результатів своєї праці, самореалізації та духовного самовдосконалення [101, с. 63].

Отже, сформулюємо власне розуміння поняття «особистісна реалізація» – це процес, що передбачає найповніший вияв індивідуальних можливостей й реалізацію власного (творчого) потенціалу та передбачає виявлення та вдосконалення здібностей (талентів) у всіх сферах діяльності, яка визнається у соціокультурному контексті.

1.3. Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищому педагогічному навчальному закладі

Навчання у вищій школі спрямоване на забезпечення максимальної мобілізації можливостей та реалізації здібностей кожного студента як суб'єкта діяльності. Відтак, постає проблема ціннісної детермінації особистісної самореалізації майбутніх фахівців. Вирішення цієї проблеми

стосується визначення цінностей, як основи для формування особистісних пріоритетів. На часі є розв'язання проблеми усвідомленого прийняття майбутнім педагогом обраної професії та формування ціннісного ставлення до особистісного самовдосконалення як умови самореалізації [256].

О. Музика [189], досліджуючи ціннісну детермінацію становлення та розвитку обдарованої особистості, зауважує, що у вітчизняній науковій традиції поняття «детермінація» пов'язане з принципом детермінізму, котрий за останнє століття зазнав значних трансформацій. Причини цього криються у логіці розвитку науки загалом, і психології зокрема, у першу чергу тієї її частини, що вивчає особистість – персонології [189, с. 10]. Практична реалізація ціннісної детермінації обдарованої студентської молоді у закладі вищої освіти передбачає дослідження сутності та шляхів реалізації феномену детермінізму. Зазначаючи, що детермінізм є одним із головних принципів наукового пізнання, котре сформоване на закономірній взаємодії факторів, що піддаються емпіричному контролю, А. Петровський і М. Ярошевський акцентували на тому, що залежно від домінуючої методологічної доктрини причинне обумовлення психічних проявів інтерпретувалося з досить суттєвими відмінностями. «Детермінізм постає передусім у формі причинності (каузальності) як сукупність обставин, що передують у часі певній події і викликають її» [216, с. 291]. Ці автори виокремлюють ряд форм детермінізму: «системний детермінізм (залежність окремих компонентів системи від властивостей цілого); детермінізм типу зворотного зв'язку (наслідок діє на причину, що його викликала); детермінізм статистичний (при подібних причинах виникають різні ефекти, що підпадають під статистичну закономірність); цільовий детермінізм (ціль, що передує результату, визначає процес його досягнення)» [216, с. 291]. З. Карпенко пов'язує некласичну психологію з домінуванням взаємного імовірнісного детермінізму, постнекласичну – з переважанням пояснювальних схем, заснованих на недетермінізмі, котрий розглядається як нелінійний, системний, синергетичний. Крім того, виокремлюється інтегративна

постнекласична парадигмальність і відповідний їй вид детермінізму: холархічний (акаузальний, телеологічний, синхронічний) [99, с. 3].

Детермінізм є загальним принципом, що застосовується як до природних, зовнішніх по відношенню до людини явищ, так і до пояснення причинної обумовленості психічних процесів. О.Ткаченко аналізує види детермінізму: домеханістичний, механістичний, загальнобіологічний, біопсихічний, соціопсихічний, виокремлюючи два останні як такі, що є рівнями детермінації поведінки [280, с. 39-40]. Принцип детермінізму зазнав видозмін, коли об'єктом наукових досліджень стала людина з її здатністю до постановки віддалених цілей. Йдеться про психічний детермінізм, що пояснює вплив внутрішнього життя індивіда на зовнішні прояви його саморегуляції [189, с. 6-19]. Перераховані вище види детермінізму відносяться переважно до класичного етапу розвитку психології, котрий характеризувався певною абсолютизацією можливостей наукового пізнання, що виражалася в орієнтації дослідників на спільну методологію.

Детермінація розвитку особистості – надзвичайно складний поліфакторний процес, особливо це стосується обдарованої студентської молоді. Можна погодитися з М. Чепую, який зауважує: «Одна з версій системного бачення детермінації психіки передбачає, що можливість виникнення та існування психічних явищ обумовлена різними обставинами (детермінантами), котрі можуть виконувати функції причини, наслідку, зовнішніх та внутрішніх факторів та передумов» [211, с. 21].

Зв'язок ціннісної детермінації із особистісним розвитком студентів розглядався нами у контексті особистісного розвитку, у якому з поняттям «детермінізм» пов'язані поняття «детермінація», «самодетермінація», «регуляція», «саморегуляція», «самотворення», «самоздійснення». Їхні значення перетинаються, але мають і відмінності. Очевидно, що поняття «самотворення» і «самоздійснення» більшою мірою підходять до характеристики процесів, пов'язаних з внутрішньо детермінованими змінами

особистості, що пройшла етап становлення і виробила, за висловом С. Максименка, власну «лінію» розвитку [168, с. 40-48].

Для обдарованих людей, які регулюють власний розвиток, керуючись здебільшого стійкими внутрішніми ціннісними критеріями, особистісно-ціннісна регуляція характерна більшою мірою. Дослідження детермінант становлення обдарованої особистості має бути спрямоване в першу чергу на виявлення ціннісних характеристик, котрі: пов'язані з основними характеристиками розвитку обдарованості; є спільними для обдарованих людей; відрізняють обдарованих людей від решти [189, с.14].

Досліджуючи ціннісну детермінацію морального становлення особистості, Н. Павлик акцентує на вікових особливостях морального самовизначення особистості (за Д. Ельконіним). Саме у студентському віці закладаються ті основи, на яких будуватиметься ціннісно-моральний стрижень людини в її подальшому житті. Відповідно до культурно-історичної теорії Л. Виготського, філософсько-психологічної концепції С. Рубінштейна, головним джерелом формування ціннісно-сислової сфери є культурно-історична спадщина суспільства: цінності, ідеали, критерії добра і зла. Процес морального становлення особистості оптимізується впливом культури, котра втілює прагнення людей до вищих духовно-моральних ідеалів і формує ціннісний простір моральної свідомості (С. Болтівець, В. Малахов, Н. Ничкало). Для вітчизняної традиційної науки притаманний акцент саме на моральність і пріоритет духовних цінностей над матеріальними. Між тим, сучасна педагогічна наука характеризується дифузністю ціннісних орієнтирів внаслідок неструктурованості різноманітних типів субкультур, відсутністю чітких ціннісних критеріїв та моральних зразків у суспільстві (І. Медведева); прагматичною спрямованістю, індиферентністю стосовно духовно-морального смислового виміру буття (В. Франкл, Е. Фромм) [203, с. 5].

Питання ціннісної детермінації розглядалося в дисертаційних дослідженнях: О. Бадюл «Трансформація ціннісних установок особистості в

освітньому процесі», 2010 [18]; О. Бродецький «Ірраціональне в теоретичному знанні: антропологічно-ціннісні параметри та гуманітарно-методологічні потенції», 2007 [39]; А. Гашенко «Внутрішньофірмова система цінностей: соціально-філософський аналіз», 2004 [56]; Ю. Гришко «Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки», 2009 [65]; С. Гусаківська «Психологічні особливості формування ціннісно-сислової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів», 2014 [70]; В. Долженко «Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полі культурного простору», 2006 [74]; Н. Іванцев «Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки», 2001 [92]; Н. Максимчук «Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки», 2000 [172]; Ю. Мельник «Пізнавальні та ціннісні аспекти у соціалізації особистості», 2011 [177]; Г. Нарядько «Особистість в ціннісній парадигмі соціуму перехідного періоду», 2010 [194]; Н. Никончук «Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці», 2009 [197]; Н. Павлик «Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці», 2006 [203]; Л. Панченко «Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства», 2003 [210]; Е. Проценко «Духовно-ціннісні орієнтації особистості в контексті філософсько-релігійних традицій», 2006 [227]; О. Романець «Базові цінності становлення громадянського суспільства в Україні», 2011 [238]; Т. Северіна «Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів», 2012 [257]; В. Сметаняк «Психологічні особливості ціннісного самовизначення с старшокласників», 2003 [266]; О. Стасько «Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого «Я» особистості», 2006 [270]; Н. Сорокіна «Державне управління формування ціннісних орієнтацій сучасного українського суспільства», 2008 [267]; О. Софіщенко «Формування системи

естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу», 2002 [268]; Ю. Сугрובה «Динаміка формування ціннісного світу молодіжної культури України», 2007 [272]; І. Табачек «Формування та розвиток особистості сучасного вчителя», 2005 [273]; А. Фурман «Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів», 2009 [304]; Н. Чутова «Впливовість мас-медіа на формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді (на прикладі Дніпропетровського регіону)», 2010 [313]; М.Шевчук «Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді», 2000 [318]; Н. Шемигон «Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки», 2008 [319].

В сучасній педагогічній науці проблема самореалізації потрактовується через ціннісну детермінацію особистості. О. Музика [188], досліджуючи суб'єктно-ціннісну детермінацію творчої особистості, стверджував, що базовим поняттям, яке зумовлює існування людських уявлень про «бажане» та «належне», виступає «благо». Благом «називають або те, що є кращим для кожного суцього, або те, що робить благами інші причетні до нього речі, тобто ідею блага» [205, с. 127]. Вперше Арістотель оперує такими поняттями, як «поцінюване» та «цінне» – «ціннимі» (добродесність, душа, розум), «хвалимі» (добродесності, дії яких викликають похвалу), «можливі» (сила, краса, багатство, влада) [96, с. 8-9]. Проблема цінностей завжди виникає в епохи обезцінювання культурної традиції та дискредитації ідеологічних засад суспільства. Так, криза Афіньської демократії застала Сократа вперше поставити запитання: «Що є благо?», це і є основне питання загальної теорії цінностей. У філософії Сократа цінності стали центральною категорією, а «благо» трактується як досягнута цінність, значущість. В античній і середньовічній філософії ціннісні (етико-естетичні й релігійні) характеристики були включені в саме поняття реальності істинного буття. Традиція ідеалістичного раціоналізму йде від Платона до Гегеля й відрізняється невіддільністю онтології й аксіології, буття і цінностей.

Аксіологія як самостійна область філософського дослідження виникає тоді, коли поняття «буття» розщеплюється на два елементи: реальність і цінність як об'єкт бажань і прагнень людини [205, с. 129]. Аксіологічний аспект пізнання навколишнього світу властивий філософським поглядам Платона, який вважав, що світ речей і світ ідей не тотожні: так як ідеї є ідеалами, то в порівнянні з речами вони є більш «цінними». Платон зробив і одну з перших класифікацій цінності (блага) як категорії, розподіливши її на «добре», «прекрасне», «істинне» [214]. Платон визначив існування двох сфер буття: фізичну (природну) та ідеальну (надприродну) реальність, доступну лише розуму. Ці два світи, як вважав мислитель, пов'язуються «благом». Отже, уявлення стародавніх філософів про людські потреби, про сутність розуміння та прагнення до досягнення «блага» стали фундаментальною основою для подальшого осмислення проблеми цінностей [205, с. 128].

Методологічною основою ціннісної детермінації особистісної самореалізації студентської молоді, яка забезпечує її ефективність, є аксіологія, що досліджує проблеми цінностей та з'ясовує якості і властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольнити потреби, інтереси, запити і бажання молоді. Однією з визначальних характеристик цінностей (у т. ч. в етичних, естетичних концепціях), на думку Р.-Г. Лотце, є поняття «значення». Цінністю є все, що для людини значуще, має особистісний або суспільний смисл. Послідовники Р.-Г. Лотце розвинули, збагатили концепцію цінностей, доповнили базові категорії аксіології – «благо» і «цінність» – поняттями «оцінка», «вибір», «ціна», «успіх», «бажане», «належне», «краще», «гірше» тощо. Існують різні погляди на природу цінностей – здатності речей задовольняти людські потреби, бажання, уявлення, які породжують надії людини, очікування, сподівання [297].

Методологічне обґрунтування відповідного ключового поняття «цінності» зустрічаємо в сучасних словниках, де «цінність» трактується як духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії, суспільні ідеали й виступає критерієм оцінки людських діянь; як позитивне

та негативне розуміння речей, подій, духовних витворів суспільства або окремої людини [299, с. 569]; як термін, що вказує на людське, соціальне та культурне значення певних явищ навколишнього світу [294, с.732] тощо. Отже, цінність висвітлюється як значущість, котру людина надає певним речам, явищам і яка складає основу людського ставлення до них.

Важливим для нашого дослідження щодо обдарованої студентської молоді стало положення, що сучасна аксіологія послуговується концепцією про суб'єкт-об'єктну природу цінностей, світ яких (аксіобуття) утворює сама людина. Завдяки цьому людина наділяє навколишнє середовище значеннями культури, емоційно-психологічно «перетворює» його. Однак цінності не притаманні, не іманентні самому природному буттю, вони належать до ідеальних сфер. Предмет набуває аксіологічного значення («благо», «краще», «щастя»), якщо суб'єкт надає йому перевагу [297].

Досліджуючи освітній процес педагогічного університету та організовуючи виховну роботу зі студентами, було використано ідеї, що цінності поділяють також відповідно до їх носіїв на: індивідуальні, групові (колективні, національні), вселюдські. До вселюдських цінностей належать цінності добра (блага), свободи, істини, правди, творчості, краси, корисності, віри, надії, любові. Індивідуальними цінностями є життя (вітальні цінності), щастя, благополуччя, здоров'я, родинний добробут. Національні цінності охоплюють такі добродетності, як незалежність, добросусідство, патріотизм, гідність, соціальний спокій, мир тощо. У будь-якій сфері людського життя і діяльності функціонує своя система цінностей.

Важливим для роботи з обдарованою студентською молоддю було визначення форм існування цінностей. Так, основною формою, у якій функціонують цінності, є ідеали – уявлення про щось неіснуюче, уявне, досконале, бажане. У змісті ідеалів проявляються такі особливості цінностей, як надії, сподівання на краще майбутнє, очікування бажаного. Такими є ідеали всебічно розвиненої особистості або суспільства, у якому будуть задоволені всі розумні потреби людини [297]. Цінність не можна назвати

однозначно істинним чи хибним явищем, характеристиками її є як об'єктивна значущість, так і суб'єктивна норма, на яку теж не варто поширювати поняття істини. Критерії ціннісного вибору відносні, зумовлені поточним моментом або історичними обставинами, які переносять проблему істини в моральну площину (В. Андрущенко, І. Бойченко, І. Надольний) [296, с. 559].

Фундаментальною для проблеми ціннісної детермінації особистісної самореалізації студентської молоді є проблема функціонування цінностей у суспільстві. Так, Г. Ріккерт протиставляє світ культури як сферу панування цінностей світові природи, де панують закони. Р. Лотце та В. Віндельбальд розглядають цінності як норми, що є основою культурної діяльності; як «потойбічні духовні феномени, вічні трансцендентні сутності» [296, с. 557].

Супутнім щодо поняття цінностей у педагогіці є поняття ціннісних орієнтацій, що особливо важливо для обдарованої студентської молоді. Зокрема, Л. Панченко зауважує, що ціннісні орієнтації лежать в основі світогляду людини, її моральних, політичних, естетичних переконань і смаків, визначаючи та стимулюючи поведінку. Сформовані ціннісні орієнтації – це своєрідна «вісь» свідомості, котра забезпечує стійкість особистості та проявляється у типах її поведінки, інтересах, потребах, переконаннях, на основі яких і будується ієрархія цінностей індивіда [210, с. 4].

Поняття «цінність» пов'язане з аксіологічною категорією «оцінка» – вимірювання (поцінування чи заперечення) цінності. Вона стимулює практичне ставлення до суспільних, політичних, економічних, культурних подій життя. Німецький філософ Пауль-Фердінанд Лінке вважав, що цінність є предметом інтерпретації (витлумачення). Пояснюючи цінність як інтерпретацію, він доводить, що саме засобами інтерпретації людина надає перевагу певній речі або способу дії. Проблема інтерпретації цінностей, вибору «найкращих» з них, перетворення ціннісних уявлень на власні переконання є складною і внутрішньо суперечливою інтелектуально-вольовою процедурою. Аксіологія наголошує, що такі цінності, як істина, добро і краса, до яких людина прагне заради них самих, виявляються в

цінностях-благах культури (наука, право, мистецтво, релігія), що «нормують», «оформлюють» ціннісний зміст і повертаються до самої людини як суб'єкта ціннісних узагальнень в якості вимог належної потреби. Однією із найвищих суспільних цінностей є свобода – особливий стан зумовленості духовної реальності; універсалія культури суб'єктивного ряду, що фіксує можливість діяльності і поведінки за відсутності примусу [297].

Практично значимими для нашого дослідження є дві фундаментальні концепції: перша пов'язує цінності з вітальними потребами людства, тим, що має значення для життєвого інтересу, вимагає задоволення прагнень; друга визнає їх надвітальними утвореннями, як певний «Абсолют», найвищий вимір людської духовності [300, с. 652]. На думку Н. Юхименко, цінності слугують «світоутворювальним фактором. Вони є джерелом норм і включені в ціннісно-нормативну систему особистості, поведінка якої залежить від того, якій системі вона надає перевагу та яке місце займає та чи інша цінність у цій ієрархічній системі» [327, с. 18]. Так, будь-яка цінність включає потребу, інтерес, переживання. [17, с. 358]. Отже, цінності виростають з об'єктивних потреб людини, усвідомлено трансформуються в її інтереси й прагнення.

Для ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді важливими є традиційно-народні ідеї, поняття щодо цінностей українського народу. Цей аспект дослідження реалізовувався через аналіз історико-педагогічної проблематики вітчизняної аксіологічної думки. Так, О. Петінова [214] звертається до розвитку філософсько-педагогічної думки в Україні, адже в ній до проблеми цінностей зверталися неодноразово. Погляди щодо вищої цінності людини (після Бога) містяться ще в філософських джерелах періоду Київської Русі, коли найвищою цінністю людини вважалися її моральні якості, і навіть вчинки оцінювалися не за результатами, а за тими моральними мотивами, що спонукали до дій. У працях І. Вишенського, М. Лопатинського, М. Козачинського, Ф. Прокоповича, С. Яворського, М. Коцюбинського, М. Драгоманова та багатьох інших дана проблема займала один з провідних мотивів [96, с. 129].

До людини як цінності і на сучасному етапі звертаються багато дослідників, так, наприклад, А. Кавалеров [95, с. 28].

Для обґрунтування проблеми цінностей використовувався доробок І. Котляревського, який найважливішим аксіологічним принципом вважає правду, яка поєднується з народністю, що найбільш яскраво виражено в поемі «Енеїда» [137]. Провідною рисою аксіологічного світобачення І. Котляревського, можна також визначити утвердження позастанової цінності людської особистості, адже людська гідність – найвища морально-естетична цінність. Цю ідею у своїх поглядах, перенесених у творчу спадщину, подовжив Є. Гребінка [64]. В аксіологічних переконаннях П. Гулака-Артемівського значне місце відводиться так званій «добрості», яка осмислюється з гуманістично-просвітительським уявленням про добро та зло і «природну» рівність людини. П. Куліш [73] однією із цінностей визначав душу людини, адже саме «в цьому глибокому колодязі» прихована сутність самої людини, і це те місце, де відбувається спілкування з Богом [214].

Педагогічна сутність ідеї цінності людини і природи та їх органічної єдності відображена у творах Л. Українки. Говорячи про діалектичну єдність людини і природи, наголошується на тому, що ці взаємини складні й суперечливі, несуть з собою не лише позитивне, але й негативне; природа розкриває людині свою красу, віддає багатства, однак все одно людина залишається її часткою. До цінностей Т. Шевченко відносить категорії життя, віри та надії, волі, любові і сумління тощо. На аксіологічному ґрунті виростають такі категорії як світ українського села і світ козаччини, при чому якщо козацтво уособлює минуле України, то світ села – позачасовий [214].

Аксіологічне спрямування поглядів І. Франка [302] можна визначити рядом такими аксіологічними поняттями: герой, особистість, народ та нація. Однією з найвищих цінностей визнає віру. Повідними ідеями, що відображають ціннісне світосприйняття І. Нечуя-Левицького [196] виступає воля і правда. Для творчості П. Грабовського [63] була характерна віра в загальнолюдські цінності, і, насамперед, у красу, а також мотив, котрий

П. Грабовський вважав єдиним гідним особистості смыслом життя, а значить і цінністю, яка займає в ціннісній ієрархії одне з найвагоміших місць [214].

Дослідження педагогічних підходів до проблеми вимагає з'ясування функцій ціннісних орієнтацій. Так, А. Ручка в системі функцій ціннісних орієнтацій виділяє дві основні функції: ціннісну (орієнтує свідомість особистості на цінності, які вона сама визначає) і нормативну (визначає відповідність ціннісних орієнтацій реальній поведінці особистості), які, на його думку, зумовлюють усі інші [246, с. 39-42]. Т. Любімова зауважує, що представники західної аксіології звертають увагу на виділення Т. Парсонсом регулятивної функції ціннісних орієнтацій і функції альтернативної дії, а Г. Фелдінгом – організуючої та інтегруючої функцій ціннісних орієнтацій [163, с. 65]. До основних функцій ціннісних орієнтацій особистості належать: світоглядна, пізнавальна, адаптаційна, регулятивно-комунікативна, інтегруюча та організуюча (спонукаюча до діяльності) функції [103].

Особливе місце серед функцій ціннісних орієнтацій особистості займає світоглядна функція, котра розкривається через з'ясування сутності світогляду. Традиційно світогляд визначається як узагальнена система поглядів людини на світ у цілому, на місце окремих явищ у світі і на її власне місце в ньому, як розуміння й емоційна оцінка людиною сенсу її діяльності і долі людства, як сукупність наукових, філософських, політичних, правових, моральних, релігійних, естетичних переконань та ідеалів людей [292, с. 454]. За думкою М. Федосєєва, світогляд – це система узагальнених уявлень про світ у цілому, про природні та соціальні процеси, що відбуваються в ньому, про ставлення людини до дійсності, яка її оточує [290, с. 39-40].

Ціннісні орієнтації виконують функцію адаптації особистості до природного й соціокультурного середовища, до умов життєдіяльності, до професійної діяльності. Процес адаптації обумовлений системою об'єктивних і суб'єктивних факторів. До об'єктивних факторів процесу адаптації належать стан і ефективність економічних, соціальних, політичних і духовних процесів суспільної життєдіяльності; зміст та особливості

професійної діяльності. Серед суб'єктивних факторів процесу адаптації провідне місце належить ціннісним орієнтаціям [182, с.18-28].

Ціннісні орієнтації особистості виконують регулятивно-комунікативну функцію. Людина в процесі взаємодії з навколишнім світом у межах конкретної системи суспільних відносин повинна зіставляти свої вчинки з інтересами соціальної спільноти та інших людей, їх прагненнями та очікуваннями. Останні здатні набувати для індивіда й соціальних спільнот статусу об'єктивної реальності та самостійної цінності й виконувати роль соціального контролю. Організуюча функція ціннісних орієнтацій особистості полягає в детермінації соціальної активності [21, с. 37].

Серед функцій ціннісних орієнтацій особистості окремо виділяється інтегруюча функція. На особистісному рівні ціннісні орієнтації інтегрують пізнавальну, емоційну, вольову сфери свідомості індивіда, створюють важливий зв'язок життєдіяльності індивіда з потребами та інтересами, з одного боку, і його цілями – з іншого. Ціннісні орієнтації особистості виконують пізнавальну функцію. Ціннісні орієнтації ініціюють пізнавальну діяльність, забезпечують сталість пізнавальної активності, сприяють активізації процесу набуття і збагачення знань [103].

Розвиток ціннісного світу людини, на думку Н. Худякової, характеризується послідовним виникненням основних типів ціннісних систем: «цінностей індивідуально-корисного», «цінностей суспільно-значущого»; «цінностей особистісно-значущого» і «цінностей сімейно-значущого», що супроводжується виникненням і зростанням ціннісної боротьби між людьми, а також ідеалізованим її подоланням на завершальному етапі. О. Музика, розглядаючи суб'єктно-ціннісну детермінацію творчої обдарованості зауважує, що категорія цінностей має неоднакове змістовне наповнення в різних галузях науки. «Явище цінності уявляється феноменом двох різних родів: ціннісними характеристиками предметів, які протистоять людині, і ціннісними уявленнями, що складаються в свідомості людини. Насправді ж, це два полюси одного і того ж відношення:

відношення між людиною і предметом» – зазначає О. Дробницький [225, с. 32]. Більшість же авторів погоджується з визначенням цінностей, запропонованим В. Тугаріновим: «цінності суть ті явища (або сторони, властивості явищ) природи і суспільства, які корисні, потрібні людям як цілі, ідеали чи дійсність» [225, с. 15]. Отже, аксіологічна сутність проблеми ціннісної детермінації включає питання ціннісного відображення в масовій свідомості об'єктивних характеристик реальності з одного боку і відображення феноменів масової свідомості в індивідуальній свідомості людини – з іншого. Цінність розглядається як необхідний момент переходу від теоретичних уявлень щодо практичного ставлення до світу [188].

Діяльнісний характер феномену цінностей передбачає вивчення питання про роль цінностей у регуляції діяльності. О. Здравомисловим і М. Ядовим досліджувались ціннісні орієнтації, котрі розглядаються як ланка, що поєднує світоглядний і функціональний рівні особистості. Визначаючи поняття «ціннісна орієнтація» як фіксовану в психіці індивіда і соціально обумовлену загальну спрямованість на цілі і засоби діяльності в певних сферах, М. Ядов робить наголос саме на праксеологічний аспект відношення «людина – світ». Зокрема, Ю. Саарнійт, окрім цінностей – зовнішніх за відношенням до людини об'єктів, – виділяє також поняття ціннісні уявлення. Під першими розуміються узагальнені схеми певних ціннісних уявлень, котрі функціонують у психіці особистості як відносно самостійні одиниці, що регулюють поведінку в певних сферах діяльності [188].

У психології відносно недавно цінності почали розглядати як феномен індивідуальної свідомості. Під цінностями розуміють усвідомлені смисли, які є найбільш значимими компонентами в структурі свідомості, оскільки визначають головне та відносно постійне ставлення людини до основних сфер життя [38]. Таким чином, цінності – це індивідуально-своєрідні смислові утворення свідомості, які відображають життєву значимість для людини як зовнішніх щодо неї (предметний світ, соціальне оточення), так і внутрішніх явищ (емоції, здібності, світогляд тощо) [188].

Досліджуючи зміст поняття ціннісна детермінація В. Караківський визначає систему, до якої відносить такі цінності: *Людина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Вітчизна, Земля, Світ*, що представляє особливий інтерес для проблеми особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді. В даний час поняття «цінність» застосовується для позначення властивостей різних проектів, явищ, теорій і ідей [264].

Педагогічний аспект проблеми у дослідженні ціннісної детермінації особистісної самореалізації пов'язується дослідниками із сучасними вимогами, коли зростає орієнтація педагогічного процесу на загальнолюдські цінності, що знаходять своє відображення в освіті та вихованні підростаючого покоління, а також ідеологічної, моральної та професійної позиції самих педагогів. У зв'язку з цим актуальним стає впровадження концепції ціннісного підходу в педагогічний процес – освіту, виховання та саморозвиток людини. Педагогічна аксіологія значною мірою впливає на характер суб'єкт-об'єктного співробітництва. У центрі уваги не просто знання, вміння, навички, а цілий комплекс життєво важливих цінностей у студентської молоді. Освітнє середовище визначає вміння орієнтуватися в навколишньому світі, зокрема, сприймати його ціннісну неоднорідність. Ступінь розвитку у особистості такого вміння стає одним з найважливіших показників рівня його вихованості. Педагогічні дослідження зацентровані на вирішення актуальних завдань освітнього закладу стосовно визначення, обґрунтування та впровадження ряду цінностей, що необхідні для особистісної самореалізації майбутніх вчителів [204]. Сукупність сталих цінностей, ціннісних орієнтацій сприяє формуванню ціннісної свідомості, забезпеченню стійкості особистості, спадкоємності певного типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів [192].

Аналіз педагогічної літератури та практики виховання у вищій школі свідчить, що процес самореалізації студентів багато в чому визначається націленістю вузівської практики на повноцінний розвиток особистості як найважливішого завдання вищої школи. Визначальною цінністю для вищої

школи постає особа, яка розвивається, яка вже існує, розгортає свої життєві устремління і плани в просторі і часі [321, с. 33-36]. Підготовка майбутніх вчителів передбачає створення умов проектування студентами свого суб'єктивно значимого образу «Я» в майбутній професії і культурі, сприяє становленню студента, його особистісного потенціалу [262, с. 143].

Питання ціннісно-сміслового розвитку особистості майбутнього вчителя у межах освітнього процесу університету розглядається у дисертаційному дослідженні Ю. Гришко «Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки». Так, ціннісно-сміслова сфера особистості – складне цілісне утворення, компонентами якого є ціннісні орієнтації та система особистісних смислів. Дослідник тлумачить ціннісні орієнтації майбутнього вчителя як систему інтегрованих смислових установок, що визначають ставлення до сутнісних сторін педагогічної діяльності, до її суб'єктів та рівень професійної активності вчителя, забезпечуючи його самореалізацію [154, с. 184].

Для нашого дослідження важливим було визначити особливості ціннісної детермінації особистісної реалізації саме обдарованої студентської молоді. У цьому плані науковці стверджують, що формування, розвиток та ефективна самореалізація обдарованих майбутніх вчителів зумовлена їх концентруванням навколо мотиваційного ядра особистості. Також науковці звертають увагу, що структура ціннісних орієнтацій обдарованої студентської молоді має значні відмінності від структури ціннісних орієнтацій необдарованих студентів. Ціннісні орієнтації перших відображають ієрархію цінностей культури, в якій домінують духовні та професійні цінності. Ціннісні орієнтації інших студентів демонструють зміни в структурі ціннісних орієнтацій молоді, пов'язані з соціальними змінами. Найпрестижнішими у них є матеріальні цінності, цінності індивідуалізму, гедонізму. У деяких дослідженнях йдеться про те, що високообдаровані особистості в сучасних умовах є носіями національної культури [150].

Самоусвідомлення, внутрішня активність та система ціннісних орієнтацій обдарованих студентів є суб'єктивними детермінантами особистісного самовдосконалення студента у закладі вищої освіти. Вони сприяють формуванню у майбутнього вчителя потреби в постійному самовдосконаленні. Проблема ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення майбутніх учителів знайшла своє висвітлення у сучасних дослідженнях. Так, Т. Северіна зауважує, що ціннісні орієнтації належать до стійких мотиваційних утворень і є стимулюючим чинником самоактивності особистості щодо самовдосконалення, обґрунтовує зміст поняття «ціннісно-мотиваційна домінанта» як функціонального смислового утворення у структурі особистості майбутнього педагога, що визначає його зорієнтованість на розвиток та самовдосконалення у діяльності [150].

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати *власне визначення* основного поняття дослідження. *Ціннісну детермінацію особистісної самореалізації студентської молоді визначаємо як процес цілеспрямованого, творчого зростання майбутнього фахівця, що опосередковується потребою в особистісному самовдосконаленні на основі особистісно-професійних цінностей та завдяки сформованості мотиваційної сфери особистості.*

Висновки до першого розділу

Доведено, що під педагогічною обдарованістю розуміється якісно своєрідне поєднання педагогічних здібностей особистості, інтелекту, креативності мислення й діяльності та свідомої наполегливої спрямованості до здійснення функцій педагогічного працівника, котрі дозволяють досягати значних успіхів у професійній діяльності (О. Антонова, О. Акімова, О. Куцевол). Виявлено, що розуміння сутності обдарованості та її зв'язку зі спеціальними здібностями розкривається через єдність загальних і спеціальних властивостей у їх взаємопроникненні. При цьому загальна обдарованість є не тільки передумовою, але й результатом всебічного розвитку особистості. Взаємовідносини загальної обдарованості й спеціальних здібностей для різних здібностей різні. Чим більш високого

порядку та чи інша спеціальна здібність, тим тіснішим є її взаємозв'язок із загальною обдарованістю. У результаті у однієї людини можна констатувати загальну обдарованість, котра виявляється за різними напрямками, за відсутністю спеціалізованого таланту; у іншого здібності в одному будь-якому напрямі виявилися як талант (С. Рубінштейн, Д. Богоявленська).

На основі вивчення теоретичних основ і педагогічного досвіду з'ясовано розуміння самореалізації як виявлення і розвитку індивідом особистісних здібностей у всіх сферах діяльності, максимальне розкриття особистісного творчого потенціалу у соціокультурному контексті, максимальне використання власних здатностей, можливостей, талантів щодо розкриття себе, а в педагогічному – як найбільш повне виявлення особистістю індивідуальних і професійних можливостей. Доведено, що проблема самореалізації в педагогіці пов'язана з формуванням установок і ціннісних орієнтацій особистості під впливом освіти. Домінантними процесами у здійсненні самореалізації є процеси побудови ціннісних особистісних смислів, морального самовиховання, самопізнання.

Основу ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів – майбутніх учителів – становлять концептуальні положення про сутність обдарованості, котра визначається як сукупність усіх якостей людини, що визначають продуктивність її діяльності. Розглядаючи обдарованість з позиції розвитку, визначаємо її як взаємодію в певний фіксований момент внутрішніх характеристик і зовнішніх чинників, що обумовлюють виникнення потенціалу самореалізації.

Визначено, що передумовами здійснення ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді є фундаментальні досягнення теорії і практики гуманістичної педагогіки. Основою ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів є положення аксіології, гуманізму, демократизму, особистісної центрованості та свободи особистості. У сучасній педагогічній науці обдарованість розуміється як детермінанта самореалізації, її передумова,

котра може як сприяти, так і протидіяти цьому процесу залежно від внутрішньої позиції особистості. Доведено, що в сучасних умовах євроінтеграції освіти ефективними є наступні підходи до розробки напрямів роботи з розвитку обдарованості студентів: прискорення (темпу розвитку), поглиблення (в конкретну сферу), збагачення (змісту навчання), проблематизація (змісту навчання), включення (в предметну діяльність). Самореалізація завжди пов'язана з діяльністю, в якій реалізуються потреби зростання, розвитку, самовдосконалення та особистісних здібностей і професійних можливостей. Доведено, що проблема самореалізації в педагогіці пов'язана з формуванням установок і ціннісних орієнтацій особистості під впливом освіти. Домінантними процесами у здійсненні самореалізації в досліджуваній галузі є процеси побудови ціннісних особистісних смислів, морального самовиховання, самопізнання. Зроблено висновок, що ціннісна детермінація особистісної самореалізації характерна для обдарованих людей, які регулюють власний розвиток, керуючись здебільшого стійкими внутрішніми ціннісними критеріями. Дослідження детермінант становлення обдарованої особистості має бути спрямоване, в першу чергу, на виявлення ціннісних характеристик, пов'язаних з основними характеристиками розвитку обдарованості, що є спільними для обдарованої молоді та таких, що відрізняють обдарованих студентів від решти.

Ціннісну детермінацію особистісної самореалізації студентської молоді визначаємо як процес цілеспрямованого, творчого зростання майбутнього фахівця, що опосередковується потребою в особистісному самовдосконаленні на основі особистісно-професійних цінностей та завдяки сформованості мотиваційної сфери особистості.

Матеріали третього розділу дисертації відображено у публікаціях автора [109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 336].

Література до першого розділу

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1991. – 299 с.
3. Адакин Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза / Е.Е. Адакин. // Автореф. дисс. докт. пед. наук. 13.00.08. Теория и методика профессионального образования. Кемерово.– 2006. – 28 с.
4. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2002 // [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://refdb.ru/look/2105180.html>
5. Акімова О.В. Інноваційна система розвитку творчого мислення майбутнього вчителя / О.В. Акімова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія. – 2012. – Вип. 38. – С. 7-12.
6. Акімова О.В. Педагогічна творчість і шляхи її формування / О.В. Акімова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія. – 2001. – №4. – С.5-9.
7. Акімова О.В. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя / О.В. Акімова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип.47. – с. 9-13
8. Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навч. посібник / Крижко В.В., Мамаєва І.О. – К. : Освіта України, 2005. – 224 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова, Фак. психологии. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.
10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан.ун-та, 1988. – 228 с.

11. Андреев В.І. Конкурентологія : навчальний курс для творчого саморозвитку конкурентоспроможності / В. І. Андреев. Казань, 2004. – 468 с.

12. Антонова О.Є. Обдарованість : досвід історичного та порівняльного аналізу / О.Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка, 2005. – 456 с.

13. Антонова О.Є. Особливості навчання обдарованих студентів у ВНЗ (аналіз досвіду педагогічних університетів України) / О.Є. Антонова // Нові технології навчання : Зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму в умовах глобалізації // Спец. Випуск № 55. Частина 1. – Київ-Вінниця : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Вінницький соціально-економічний ін-т Університету «Україна», 2008. – С.193–199.

14. Антонова О.Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореф. дис.... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.Є. Антонова. – Київ – 2008. – 42 с.

15. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [моногр.] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

16. Артемова Л.В. Історія педагогіки України : підручник / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424с.

17. Багнюк А.Л. Філософія. Ч. 2. Онтологія. Гносеологія. Соціальна філософія / А.Л. Багнюк, В.О. Стародубець. – Тернопіль : Стародубець, 2005. – 412 с.

18. Бадюл О.С. Трансформація ціннісних установок особистості в освітньому процесі : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.10 / О.С. Бадюл ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2010. – 16 с.

19. Базаева Ф.У. Самореалізація как философская, психологическая и педагогическая категория / Ф.У. Базаева // [Електронний ресурс] Режим

доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samorealizatsiya-kak-filosofskaya-psihologicheskaya-i-pedagogicheskaya-kategoriya>

20. Байлук В.В. Сущность самореализации личности и ее структура / В.В. Байлук // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 12-17.

21. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / В.С. Бакиров. – Харьков, 1988. – 284 с.

22. Балл Г.О. Психологія розвитку творчої особистості / Г.О. Балл – К., 1996. – 236 с.

23. Балл Г.О. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект / Г.О. Балл – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

24. Баришева О.І. Самовизначення та самореалізація як мотив участі старшокласників у гуртковій роботі : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.І. Баришева ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 20 с.

25. Барна М.В. Психологічні особливості побудови стратегій самореалізації студентів-інвалідів : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.В. Барна. Національна академія педагогічних наук України Інститут психології імені Г.С. Костюка. – Київ – 2013. – 22 с.

26. Бевз О.П. Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків у школах США : автореф. дис.... кандидата пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О.П. Бевз. – Суми – 2012. – 22 с.

27. Бевз О.П. Система роботи з обдарованими учнями у США / О.П. Бевз // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://intkonf.org/bevz-op-sistema-roboti-z-obdarovanimi-uchnyami-u-ssha/>

28. Бермес О.А. Педагогические способности и педагогическая одаренность / О.А. Бермес // [Електронний ресурс] Режим доступа : <http://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2015/01/27/pedagogicheskie-sposobnosti-i>

29. Бех І.Д. Психологія цінностей і виховний процес / І.Д. Бех // Пед. газ. – 1996. – №9. – С.2.
30. Бобир О.В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Бобир. – Дніпропетровськ, 2005. – 198 с.
31. Богданов І.Т. До питання про ціннісний підхід до організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі / І.Т. Богданов // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №3. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – 220 с. – С.104-112.
32. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : [монограф.] / Д.Б. Богоявленская. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
33. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности: Теоретические и прикладные исследования / Д.Б. Богоявленская // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/124/877/1219/03bogoyavlenskaya46-68.pdf>
34. Боднарук Т.І. Обдарованість – дар чи натхненна праця над собою? / Т.І. Боднарук // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/21770/ - Назва з екрану.
35. Большаков В.Ю. Педагогические основы развития лидерской одаренности у старших школьников / В.Ю. Большаков // Автореф. канд. дисс. 13.00.01. Общая педагогика. Москва. – 2000. – 27 с.
36. Большакова А.М. Особистісна реалізованість людини в онтогенезі: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А.М. Большакова; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 36 с.
37. Борытко Н.М., Максименкова И.А. Сущностные характеристики профессионально-личностной самореализации будущего педагога в образовательном процессе вуза / Н.М. Борытко, И.А. Максименко //

Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». № 1(44). Январь. 2016 [Электронный ресурс] Режим доступа : www.grani.vspu.ru

38.Братусь Б.С. Аномалии личности. / Б.С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.

39.Бродецький О.Є. Ірраціональне в теоретичному знанні: антропологічно-ціннісні параметри та гуманітарно-методологічні потенції: автореф. дис... канд. філос. Наук : 09.00.09 / О.Є. Бродецький ; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2007. – 20 с. – укр.

40.Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка : Монографія / І.С. Булах. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 340 с.

41.Васянович Г. П. Вибрані твори : в 7-ми т. – Т. 6 : Збірник наукових праць / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2015. – 420 с.

42.Ватковська М.Г. Самореалізація особистості в освітньому просторі: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.10 / М.Г. Ватковська ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2010. – 20 с.

43.Ващук О.В. Теоретичні підходи до визначення структури готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників / О.В. Ващук // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/13563>

44.Ващук О.В. Формування готовності вчителів природничих дисциплін до розвитку академічної обдарованості старшокласників на засадах інтегративного підходу автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.В. Ващук. – Житомир. – 2014. – 22 с.

45.Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.

46.Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості : [моногр.] / [Р.О. Семенова, Д.К. Корольов та ін.] / за ред. Р.О. Семенової. – К. : Педагогічна думка, 2008 – 144 с.

47.Выготский Л.С. Проблема сознания. Сознание как проблема психологии поведения / Л.С. Выготский. Собр. соч. в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г.Ярошевского. – М. : Педагогика, 1982. – 488 с.

48.Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

49.Вівчарик Т.П. Психологічні механізми самореалізації жінки (на прикладі жіночої молоді, включеної у творчу професійну діяльність) : Автореф. дис... канд. психол. Наук : 19.00.01 / Тетяна Петрівна Вівчарик / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2000. – 20 с.

50.Волощук В.М. Методичні основи діагностики інтелектуальної обдарованості : [моногр.] / В.М. Волощук, І.С. Волощук. – К. : Вид-тво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2009. – 167 с.

51.Воронцова Ж.В. Самореалізація особистості старшокласника у процесі диференційованої навчальної діяльності : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ж.В. Воронцова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2008. – 21 с.

52.Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности. / Э.В. Галажинский. Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 : Томск, 2002. – 320 с. [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.dslib.net/obwaja-psixologia/sistemnaja-determinacija-samorealizacii-lichnosti.html>

53.Галиця В.В., Самко А.В., Толмосова Н.М., Варванський П.А., Білий О.П. Особливості роботи викладачів вищих навчальних закладів з обдарованими студентами: досвід і перспективи / В.В. Галиця, А.В. Самко, Н.М. Толмосова, П.А. Варванський, О.П. Білий // Запорозький медичинський журнал. – 2011, том 13, № 2. – с. 64-65.

54.Гандзілевська Г.Б. Психологічна самореалізація молодшого школяра засобами мистецтва : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 /

Г.Б. Гандзілевська / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.

55. Гармаш С.А. Педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника у позакласній виховній роботі : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Гармаш Світлана Анатоліївна. – Х., 2004. – 245 с.

56. Гашенко А.В. Внутрішньофірмова система цінностей : соціально-філософський аналіз : Автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.03 / А.В. Гашенко ; Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 2004. – 16 с. – укр.

57. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433-456.

58. Гільбух Ю.З. Розумово обдарована дитина. Психологія, діагностика, педагогіка / Ю.З. Гільбух – К. : РОВО «Укрвузполіграф», 1992. – 82 с.

59. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : Автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Говорун / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 35 с.

60. Голубова Г.В. Інтегративний підхід до роботи з педагогічно обдарованими студентами в освітньо-виховному просторі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Г.В. Голубова. – Умань – 2014. – 22 с.

61. Гомонюк В.О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення / В.О. Гомонюк // *Materialy IX Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Europejska nauka XXI powieka – 2013»*. – Volume 22 : *Psychologia I socjologia. Politologija*. – Przemisl : Nauka i studia, 2013. – S. 21 – 26.

62. Горностай П.П. Психологія ролі самореалізації особистості : Автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / П.П. Горностай / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. – К., 2009. – 32 с.

63. Грабовський П. Твори / П. Грабовський. – Київ : ЦК ЛКСМУ «Молодь», 1978. – 246 с.

64.Гребінка Є., П. Гулак-Артемівський. Поетичні твори. Повісті та оповідання / Є. Гребінка, П. Гулак-Артемівський – К. : Наукова думка, 1984. – 605 с.

65.Гришко Ю.А. Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю.А. Гришко / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 20 с.

66.Громова Н.В. Творча самореалізація старшокласників в евристичному навчанні предметів гуманітарного циклу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н.В. Громова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2010. – 20 с.

67.Губанова А.В. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в образовательном пространстве инновационных школ / А.В. Губанова. – Омск. – 2007. – 232 с.

68.Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / В.А. Гупаловська ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 25 с.

69.Гуревич Р.С. Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти / Р.С. Гуревич, А.М. Коломієць, Д.І. Коломієць // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук.пр. – Київ : Інститут пед. освіти та освіти дорослих, 2001. – С.276-281.

70.Гусаківська С.С. Психологічні особливості формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / С.С. Гусаківська / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк. – 2014. – 302 с.

71.Демченко В.В. Підготовка педагогічних кадрів в обласних інститутах післядипломної освіти до роботи з обдарованими школярами : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / В.В. Демченко. – К., 2010. – 257 с.

72. Дерманова И.Б., Коростылева Л.А. Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб : СПбГУ, 1997. – С. 20-37.

73. Дніпрова хвиля. – Київ : Освіта, 1993. – 668 с.

74. Долженко В.О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полі культурного простору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В.О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 192 с.

75. Доровской А.И. 100 советов по развитию одаренности. / А.И. Доровской. М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 225 с.

76. Дьяконов І.В. Соціально-філософський аналіз ціннісних орієнтацій учнівської молоді України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І.В. Дьяконов. – Запоріжжя, 2008. – 21 с.

77. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

78. Ждан А.Н. История психологии : Учебник / А.Н. Ждан – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

79. Завгородня Н.М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н.М. Завгородня. – Київ, 2006. – 22 с.

80. Завірюха В.В. Формування здатності до професійного самозростання студентів в умовах інноваційного навчання : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.В. Завірюха / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України.– К., 2007. – 20 с.

81. Загребельна О.О. Дослідження проявів інтелектуальної та творчої обдарованості : теоретичний аналіз [Текст] / О. О. Загребельна // Обдарована дитина : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2008. – № 8. – С. 63–67.

82.Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Зазимко. – Київ, 2003. – 25с.

83.Зайнуллина Ф.К. «Самость» – необходимое условие для самореализации личности / Ф.К. Зайнуллина // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2007. – No специальный. – С. 181-184.

84.Закон України «Про вищу освіту» No 2984 –III // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

85.Зарицька В.В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.В. Зарицька ; Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2006. – 20 с.

86.Захарова Н.С. Субъектно-личностные аспекты адаптации одаренных студентов к обучению в высшей школе / Н.С. Захарова // [Електронний ресурс] Режим доступа : <http://emissia.org/offline/2013/1991.htm>

87.Зинченко В.П. Идеи Л.С. Выготского о единицах анализа психики В.П. Зинченко // Психологический журнал. – 1981. Т.1. №2. – С. 118-133.

88.Зорочкіна Т. Типи та види обдарованості особистості / Т. Зорочкіна // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Випуск 122. – С. 147-152. / [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad>

89.Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 1. – С. 11-24.

90.Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. М. : Политиздат, 1991. – 464 с.

91.Іванцев Л.І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 /

Людмила Ігорівна Іванцев ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 194 с. – Бібліогр. : С. 181–194.

92.Іванцев Н.І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.І. Іванцев / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 19 с.

93.Ізбаш С.С. Аксіологічні аспекти соціальної адаптації студентів педагогічного університету / С.С. Ізбаш // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 3. – Бердянськ : БДПУ, 2006. – 220 с. – С. 166-171.

94.Історія світової культури : Навч. посіб / керівник авт. колективу Л.Т. Левчук. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 400 с.

95.Кавалеров А.А. Найвища цінність – людина / А.А. Кавалеров // Перспективи. Одеса. – 2001. – № 3(15). – С. 28-32.

96.Кавалеров А.А. Цінність у соціокультурній трансформації / А.А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2002. – 221 с.

97.Калинина Г.П. Оценка учебной деятельности студентов / Г.П. Калинина, В.П. Ручкина // Пед. образ. – УГПУ, 2009. – №1. – С. 29–32.

98.Капустюк О.М. Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / О.М. Капустюк / АПН України. Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2007. – 19 с.

99.Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 511 с.

100. Карпенко Н.А. Генезис розуміння батьками проявів дитячої обдарованості : автореф. дис.... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.А. Карпенко. – Київ – 2009. – 22 с.

101. Качур М.М. Реалізація ідей педагогіки життєтворчості у контексті гуманізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів

музичного мистецтва / М.М. Качур // Науковий вісник Мукачівського державного університету, 2015. – Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (2) – С. 63–67. / [Електронний ресурс] Режим доступу: http://msu.edu.ua/visn1/wp-content/uploads/02_15/16.pdf

102. Кебина Н. А. Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности : Дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / Н.А. Кебина : Москва, 2004 – 432 с.

103. Квіткін П.В. Мартинюк В.М. Проблема функцій ціннісних орієнтацій особистості / П.В. Квіткін, В.М. Мартинюк [Електронний ресурс] Режим доступу : http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Philosophia/2_105819.doc.htm

104. Кириченко С.В. Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії : автореферат дис...канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 / С.В. Кириченко. – Київ – 2016. – 22 с.

105. Киричук О.В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О.В. Киричук // Рідна шк. – 2002. – № 5. – С. 28 – 29.

106. Клименюк Ю.М. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.М. Клименюк. Житомир. – 2009. – 22 с.

107. Князева О.В. Развитие педагогической одаренности будущих учителей начальных классов в художественно-творческой деятельности автореф. дис.... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О.В. Князева. – Волгоград – 2005. – 23 с.

108. Коваленко В.М. Формування образного мислення в обдарованих учнів основної та старшої школи засобами художньої літератури : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 13. 00. 02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / В.М. Коваленко. – Київ, 2004. – 22 с.

109. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навчальний посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлеб'юк – К. : ІЗМН, 1997. – 278 с.

110. Коваль М.С. Аксіологічний підхід до організації навчально-виховного процесу обдарованих студентів / М.С. Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne problemy i perspektywy rozwoju» (30.01.2017 – 31.01.2017) – Warszawa : Wydawca : Sp.zo.o. «Diamond trading tour», 2017. – 88 str. – s.6–9.

111. Коваль М.С. Використання зарубіжного досвіду в навчанні обдарованих студентів / М.С. Коваль // Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 червня 2017 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 63-67.

112. Коваль М.С. До питання обдарованості студентської молоді: вітчизняний та зарубіжний контекст / М.С. Коваль // Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки : Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (16-17 червня 2017 р., м. Одеса). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. – 108 с.

113. Коваль М.С. Здібності, знання, уміння, навички як взаємообумовлені поняття педагогічної обдарованості / М.С. Коваль // Український психолого-педагогічний науковий збірник. Наукове періодичне видання. № 11 (11) липень 2017. – 100 с. – С. 39-45.

114. Коваль М.С. Особистісна самореалізація обдарованої студентської молоді як педагогічна категорія / М.С. Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Osiągnięcia naukowe, rozwój, propozycje na rok 2016» (30.12.2016) – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – 76 str. – s. 65-68.

115. Коваль М.С. Особистісна спрямованість професійної діяльності викладача у роботі з обдарованими студентами / М.С. Коваль // *Materiály XIII mezinárodní vědecko–praktická conference «Moderní vymoženosti vědy – 2017»*. (27 ledna – 05 února 2017 roku) – Díl 4. *Pedagogické vědy*. : Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o – 88 stran. – s.46–50.

116. Коваль М.С. Особливості обдарованих студентів як предмет педагогічного аналізу / М.С. Коваль // *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne tendencje w nauce I edukacji»* (30.01.2016-31.01.2016) – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2016. – 120 str. – s. 28-31.

117. Коваль М.С. Педагогічна обдарованість як різновид соціальної обдарованості / М.С. Коваль // *Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. East European Conference»* (29.06.2017 – 30.06.2017) – Warszawa : Wydawca : Sp.Zo.o. «Diamond trading tour», 2017. – 112 str. – s.31-34.

118. Коваль М.С. Суб'єктно-особистісний потенціал обдарованих студентів як психолого-педагогічний ресурс / М.С. Коваль // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* // *Зб. наук. пр. – Випуск 47 / редкол. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – 323 с. – С.183-186.*

119. Коваль М.С. Феноменологія поняття обдарованості студентської молоді / М.С. Коваль // *International scientific-practical conference «Personality, family and society : issue of pedagogy, politology and sociology» : Conference Proceedings, June16-17, 2017. Shumen : Konstantin Preslavsky University of Shumen. 240 pages. – p. 52-55.*

120. Коваль М.С. Філософсько-освітній розгляд проблеми самореалізації / М.С. Коваль // *Педагогіка в системі гуманітарного знання. Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 8-9 вересня 2017 року).* – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. – 128 с.

121. Ковальова А.В. Педагогічні умови самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / А.В. Ковальова; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2005. – 20 с.

122. Коган Л.М. Самореализация личности как социальный процесс / Л.М. Коган // Социокультурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. Свердловск, 1983. – С. 5-13.

123. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. М., 2000. – 133 с.

124. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

125. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «Март» ; Ростов н/Д : Изд. центр «Март», 2005. – 448 с.

126. Коломієць А.М., Лапшина І.М., Білоус В.С. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя. Навчально-методичний посібник / А.М. Коломієць, І.М. Лапшина, В.С. Білоус. – Вінниця : ВДПУ, 2006. – 88 с.

127. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посібн. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

128. Комісаренко Н.О. Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Н.О. Комісаренко ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 16 с.

129. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

130. Кондаков И М. Психология : иллюстрированный словарь / И.М. Кондаков. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.

131. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. – С. 29-34.
132. Корольов Д.К. Методика аналізу потенціалу освітнього середовища навчального закладу щодо розвитку обдарованості / Д.К. Корольов) // Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О.Л. Музика, Д.К. Корольов, Р.О. Семенова та ін.; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
133. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности (Основные сферы жизнедеятельности) : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л.А. Коростылева. СПб., 2001. – 398 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://lib.ua-ru.net/diss/cont/122319.html>
134. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
135. Костюченко В.С. Классическая веданта и неоведантизм / В.С. Костюченко. М. : Мысль, 1983. – 272 с.
136. Котельникова И.М. Профессионализм и педагогическая одаренность преподавателя вуза / И.М. Котельникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 4561–4565. – URL : <http://e-koncept.ru/2014/55177.htm>.
137. Котляревський І.П. Вибрані твори / І.П. Котляревський. – К. : Наукова думка, 1982. – 318 с.
138. Краснощок І.П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / І.П. Краснощок ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2003. – 20 с.
139. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні : інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

140. Крупенко І. Психолого-педагогічні особливості впливу батьків на розвиток обдарованої дитини / Ірина Крупенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 46. – С. 205-209.

141. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : Навч. посібн. / А.І. Кузьмінський – К. : Знання, 2005. – 486 с.

142. Кулемзина А.В. Детская одаренность как предмет педагогического анализа / А.В. Кулемзина. Автореф. дисс... докт. пед. наук. 13.00.01. Томск, 2005. – С.11-16.

143. Куліш Н.М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.М. Куліш. – Київ, 2003. – 20 с.

144. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема / Е.И. Кульчицкая // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 8. – С.14-15.

145. Кульчицька О.І. Соціальне середовище у розвитку обдарованості / О.І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2004. – № 8. – С. 2-9.

146. Кунгурцева Л.В., Бажанюк В.С., Камишин В.В. Психологічна допомога обдарованим дітям в умовах школи-інтернату : монографія / Л.В. Кунгурцева, В.С. Бажанюк, В.В. Камишин. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 242 с.

147. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : Монографія. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.

148. Лавріненко В.А. Психологічні особливості становлення смислової сфери підлітків / В.А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2013. – № 1. – С. 59-74.

149. Лазарович Н.Б. Навчально-виховна робота з обдарованими дітьми 5-6 років у дошкільних навчальних закладах (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Н.Б. Лазарович. – Івано-Франківськ – 2006. – 22 с.

150. Ларионова Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития. Дисс. доктора психологических наук / Л.И. Ларионова. – Иркутск, 2002. – 19.00.07 – Педагогическая психология. – 420 с.
151. Лебедик І.В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.В. Лебедик ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 18 с.
152. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.С. Левченко ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 1999. – 19 с.
153. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. М., – 2000. – 480 с.
154. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
155. Леонтьев А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии, 1960. – № 1. – С. 7-17.
156. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу / Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 150-158.
157. Лисовская В.А. Формирование творческого потенциала личности воспитателя в педвузе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / КГПИ им. А.М. Горького. – К., 1984. – 170 с.
158. Лісниченко А.П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.П. Лісниченко ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2011. – 20 с.
159. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф. Ломов // Изд-во «Наука», Москва, 1984. – 226 с.

160. Лосєва Н.М. Самореалізація викладача-куратора : навч.-метод. посібник / Н.М. Лосєва ; Донецький національний ун-т. – 2-ге вид., переробл. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 227 с.
161. Лосєва Н.М. Самореалізація особистості викладача вищого навчального закладу загальнопедагогічна проблема : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04 / Н.М. Лосєва. – Х., 2007. – 475 с.
162. Лучинкіна А.І. Психологічні особливості соціалізації обдарованих дітей у віртуальному просторі : монографія / А.І. Лучинкіна, К.Г.Мілютіна, Т.А. Яншина ; заг. ред. : А.І. Лучинкіна, Т. А. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 252 с.
163. Любимова Т.Б. Понятіе ценности в буржуазной социологии / Т.Б. Любимова. – М., 1991. – С. 63-71.
164. Любовецька І.Й. Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. Й. Любовецька. – Київ, 2006. – 204 с.
165. Лякішева А.В. Соціально-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей у центрах науково-технічної творчості : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А.В. Лякішева. – Київ – 2007. – 22 с.
166. Мазяр О.В. Концептуалізація проблеми обдарованості у працях І.О. Сікорського : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія / О.В. Мазяр. – Київ – 2013. – 22 с.
167. Маклаков А.В. Общая психология / А.В. Маклаков. – СПб. : Питер, 2006. – 113 с.
168. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : наукова монографія / С.Д. Максименко. – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
169. Максименко С.Д. Психологія особистості : підручн. Для студ. вищ. навч. закл. / Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М. В. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

170. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Петрівна Максимчук. – К., 2000. – 221 с. – Бібліогр. : С. 191–212.

171. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. 1989. – № 6. – С. 29-34.

172. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество : [моногр.] / А.М. Матюшкин. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.

173. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопросы психологи. – 1988. – № 4. – С. 88–97.

174. Матюшкин А.М. Психология мышления : Пер. с нем. и англ. / Под ред. и с вступ. статьей А.М. Матюшкина. – М., 1965. – 533 с.

175. Мэй Р. Любовь и воля / Р.Мэй. М. : «Рефл-бук» К. : «Ваклер», 1997. – 435 с.

176. Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике / Э. Мейман. М., 1911. Ч.1. – 659 с.

177. Мельник Ю.М. Пізнавальні та ціннісні аспекти у соціалізації особистості : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Ю.М. Мельник ; Одес. нац. ун-т ім. І.І. Мечникова. – О., 2011. – 15 с. – укр.

178. Мельникова Л.А., Суслонов П.Е. Одаренность как предмет психолого-педагогического анализа / Л.А. Мельникова, П.Е. Суслонов // Личность, семья и общество : вопросы педагогики и психологи : сб. ст. по матер. XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 3 (38). – Новосибирск : СибАК, 2014.

179. Мерва Л.С. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями / Л.С. Мерва // Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль – 2014. – 24 с.

180. Миронова А.М. Интеллектуальная одаренность школьников: сущность, проблемы, тенденции развития / А.М. Миронова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологи : сб. ст. по матер. XXXV междунар. науч.-практ. конф. № 12 (35). Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2013 // [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://sibac.info/conf/pedagog/xxxv/35735>.

181. Мисовська Г. Зміст і процес інформаційної підготовки обдарованої дитини / Галина Мисовська // Рідна школа. – 2012. – № 8-9. – С. 42-45.

182. Михайльченко М., Шайгородський Ю. Цивілізаційна чи ціннісна розколотість України? // Політичний менеджмент. – 2006. – № 6. – С. 18 – 28.

183. Мільчевська Г.С. Особистісна самореалізація старшого підлітка в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку [Текст] : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Мільчевська Ганна Сергіївна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 20 с.

184. Мітлош А.В. Психологічний аналіз лідерської обдарованості членів молодіжних громадських об'єднань : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А.В. Мітлош. – Київ. – 2007. – 22 с.

185. Мітлош А.В., Моляко В.О., Бажанюк В.С. Психологічні особливості лідерської обдарованості : Концепції, діагностика, тренінги / А.В. Мітлош, В.О. Моляко, В.С. Бажанюк, В.В.Камишин. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 290 с.

186. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.В. Мова / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

187. Моляко В.А. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В.А. Моляко // Обдарована дитина : науково-практичний освітньо популярний журнал. – 2005. – № 6. – С. 2-9.

188. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісна детермінація творчої обдарованості / О.Л. Музика // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/7421/86/>

189. Музика О.Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості / О.Л. Музика // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості. – Випуск 11. – Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 6-19.

190. Музика О.О. Мотивація творчої активності технічно обдарованих підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.О. Музика. – Київ, 2001. – 14 с.

191. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальний процес : Методолого-соціологічний аспект : Автореф. дис. ... канд. філос. наук. / В.І. Муляр. Київ, 1990. – 16 с.

192. Мурзіна О.А. Класифікація понять «цінність» і «ціннісні орієнтації» у психології, педагогіці та юридичній літературі / О.А. Мурзіна // КПУ. – 2015. – 15 с.

193. Надольний Я.І. Філософія. Підручник / Я.І. Надольний. – К. : Вікар, 2000. – 584 с.

194. Нарядько Г.Я. Особистість в ціннісній парадигмі соціуму перехідного періоду : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Г.Я. Нарядько ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – О., 2010. – 20 с. – укр.

195. Нестеренко Г.О. Синергетичний вимір самореалізації особистості в умовах трансформації суспільства : Автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Г.О. Нестеренко ; АПН України. Ін-т вищ. освіти. – К., 2003. – 20 с.

196. Нечуй-Левицький І. Вибрані твори / І. Нечуй-Левицький. – К. : Наукова думка, 1985. – 637 с.

197. Никончук Н.О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці : автореф. дис... канд.

психол. наук : 19.00.07 / Н.О. Никончук ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 20 с. – укр.

198. Олексюк С.В. Освітня програма «Обдарована дитина» приватної школи «Європейський колегіум» : [систематизація роботи з обдарованими учнями на основі розвитку їх індивідуальних креативних здібностей : досвід роботи навч. закл. м. Києва] / С.В. Олексюк // Обдарована дитина. – 2008. – № 5. – С. 4-13.

199. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с.

200. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практика / А.Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.

201. Основні цілі і принципи роботи з обдарованими дітьми / [Електронний ресурс] Режим доступу : http://stud.com.ua/76588/psihologiya/osnovni_tsili_printsipi_roboti_obdarovanimi_ditmi#150

202. Остапйовська І. Діагностика обдарованості в умовах інклюзивного підходу / І. Остапйовська // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/9281/1/The%20Diagnostics%20of%20the%20Talent%20in%20the.pdf>

203. Павлик Н.В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.В. Павлик / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2006. – 24 с.

204. Падалка О.І. Виявлення сформованості пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки / О.І. Падалка // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету Випуск 9 (52), 2014. – С. 112-116.

205. Пазенок В.С. Філософія : навчальний посібник / В.С. Пазенок. – К. : Академвидав, 2008. – 280 с.
206. Палий А.А. Дифференциальная психология. Типы интеллектуальной одаренности / А.А. Палий // [Электронный ресурс] Режим доступа : https://uchebnikionline.com/psihologia/diferentsialna_psihologiya_-_paliy_aa/tipi_intelektualnoyi_obdarovanosti.htm
207. Паненкова Ю.В. Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю.В. Паненкова. – Острог. – 2014. – 241 с.
208. Панов В.И. К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей / В.И. Панов // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 4. – С. 34-38.
209. Панов В.И. Одаренные дети : выявление – обучение – развитие / В.И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С.30-43.
210. Панченко Л.М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Л.М. Панченко. – К., 2003. – 20 с.
211. Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному контексті: колективна монографія / За ред. М.-Л.А.Чепи. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 220 с.
212. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии. / Ред. С.А. Смирнов. М. : 1999. – 467 с.
213. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К., 1997. – 349 с.
214. Петінова О.Б. Проблема цінності в філософії / О.Б. Петінова // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75816/47-Petinova.pdf?sequence=1>

215. Петренко Н.В. Самоактуалізація та самореалізація як виміри саморозвитку особистості в освітньому просторі медійно-інформаційного суспільства : Дис... канд. філософ. наук : 09.00.10 / Н.В. Петренко Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Дніпропетровськ. – 2016. – 228 с. // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/files/Diser_foto/07/petrenko/dis_petrenko.pdf].

216. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История и теория психологии. Том 1 / Петровский А.В., Ярошевский М.Г. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 416 с.

217. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов, – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

218. Підвисоцька Є.О. Проблема самореалізації в соціально-філософських концепціях : Автореф. дис. ... канд. філософ. наук / Є.О. Підвисоцька. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені Д. Ушинського. – Одеса, 2016. – 22 с.

219. Платонов К. Проблема способностей / К. Платонов. – М., 1972. – 312 с.

220. Подвысоцкая Е.А. Генезис понятия «Самореализация личности» в европейской философской мысли / Е.А. Подвысоцкая // Актуальные проблемы философии та социологии С.119-121 // [Электронный ресурс] Режим доступа : http://apfs.in.ua/v7_2015/31.pdf

221. Поликарпов В.А. Психология личности : курс лекций / В.А. Поликарпов, О.Г. Ксёнда. – Минск : БГУ, 2015. – С. 80

222. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Я.А. Пономарев. – М. : Просвещение. – 1960. – 350 с.

223. Постова К. Психологічні умови розвитку дослідницьких здібностей обдарованих учнів : монографія / К. Г. Постова. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 96 с.

235. Рензулли Дж., Рис С.М. Модель обогащенного школьного обучения: практическая программа стимулирования одаренных детей / Дж. Рензулли, С.М. Рис // Современные концепции одаренности и творчества / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М, 1997. – С. 214-226.

236. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л.С. Рибалко. – Харків. – 2008. – 45 с.

237. Розвиток обдарованості в освіті / [Електронний ресурс] Режим доступу:http://stud.com.ua/60812/psihologiya/rozvitok_obdarovanosti_osviti#annot_7

238. Романець О.В. Базові цінності становлення громадянського суспільства в Україні : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / О.В. Ременець ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 16 с. – укр.

239. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»)

240. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1959. – 356 с.

241. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. М., – 1973. – 424 с.

242. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л. Рубінштейн Т. 2. 1989. – 358 с.

243. Руденко Л.С. Формування творчих здібностей учнів 5-9 класів у позаурочній роботі засобами музичного мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання музики і музичного виховання» / Л.С. Руденко. – Київ, 2004. – 24 с.

244. Рудик Я.М. Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я.М. Рудик. – К., 2006. – 20 с.

245. Румянцева О.М. Ценностные ориентации как фактор самореализации личности в спорте. / О.М. Румянцева. Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Москва, 2001. – 174 с. // [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/tsennostnye-orientatsii-kak-faktor-samorealizatsii-lichnosti-v-sporte>

246. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания / А.А. Ручка. – К. : Наукова думка, 1987. – 154 с.

247. Савенков А.И., Карпова С.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков, С.И. Карпова // Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2012. – №5. – С. 180-187.

248. Савенков А.И. Психология детской одаренности : Монография / А.И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 440 с. – (Учебник XXI века).

249. Савчук О.П. Особистісна самореалізація майбутніх учителів природничих дисциплін як шлях до професійного розвитку / О.П. Савчук // Витоки педагогічної майстерності. – 2011. – Вип. № 8. – Ч. 2.– С. 235-238.

250. Савчук О.П. Педагогічна підтримка особистісної самореалізації майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі навчання у ВНЗ : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.П. Савчук. – Одеса. – 2013. – 254 с.

251. Садова М.А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості : Автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М.А. Садова ; Волин. нац. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2010. – 16 с.

252. Сазонова О.В. Поняття «Національні цінності» як педагогічна проблема / О.В. Сазонова. // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2399

253. Самохіна Н.М. Проблема самореалізації особистості в дослідженнях українських педагогів-науковців / Н.М. Самохіна / Збірник наукових праць. Випуск 11. – С. 88-91 / [Електронний ресурс] Режим доступу : [znppo_2012_11_17%20\(1\).pdf](#)

254. Сампара О.В. Робота з обдарованими і творчими дітьми в процесі вивчення географії / О.В. Сампара // Обдарована дитина. – 2007. – № 8. – С. 43-46.

255. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – это гуманізм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богів. М., – 1990. – С. 315-345.

256. Северіна Т.М. Педагогічні умови ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів / Т.М. Северіна // [Електронний ресурс] Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?...2

257. Северіна Т.М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т.М. Северіна / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. – Умань. – 2012. – 41 с.

258. Синенко В.Я. Ведущие проблемы работы с интеллектуально одаренными детьми / В.Я. Синенко // Сибирский педагогический журнал, – 2012. – № 3. – С. 189-191.

259. Синергетика і творчість : монографія / За ред. В. Кременя. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.

260. Сиргалина Л.Р. Ценность как онтологическая основа ценностных ориентаций: автореферат на соиск. уч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Л.Р. Сиргалина. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.

261. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : Монографія / С.О. Сисоєва. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 400 с.

262. Ситаров В.А., Шутенко А.И., Шутенко Е.Н. (2008) Самореализация студенческой молодежи как ценность вузовского обучения / В.А. Ситаров, А.И. Шутенко // Знание. Понимание. Умение. № 2. – С. 143-

152. // [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008-2/Sitarov&Shutenkos.pdf>

263. Ситникова М.И. Формирование культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя высшей школы : автореф. дис... докт. педаг. н. / М.И. Ситникова. – Белгород, 2008. – 44 с.

264. Сівашінська Є.Ф., Журлова І.В. Поняття «цінність», «аксіологія», «педагогічна аксіологія» / Є.Ф. Сівашінська, І.В. Журлова // Педагогіка сучасної школи : курс лекцій для студентів пед. спеціальностей вузів; під заг. ред. Є.Ф. Сівашінської. – Мінськ : Екоперспектива. – 212 с., 2009 // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://socio.125mb.com/pomyatiya-tsennost-aksiologiya-18122.html>

265. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика : Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

266. Сметаняк В.І. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.І. Сметаняк / Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.

267. Сорокіна Н.Г. Державне управління формування ціннісних орієнтацій сучасного українського суспільства : автореф. дис... канд. наук з держ. упр. : 25.00.01 / Н.Г. Сорокіна ; Дніпропетр. регіон. ін-т держ. упр. Нац. Акад. держ. упр. при Президентіві України. – Д., 2008. – 20 с. – укр.

268. Софіщенко О.В. Формування системи естетичних цінностей у студентів педагогічного навчального закладу : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Софіщенко. – Херсон, 2002. – 233 с.

269. Соціально-професійне становлення особистості : монографія / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір ; за ред. В.В. Радула. – Кіровоград : Полігр.-вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 263 с.

270. Стасько О.Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого «Я» особистості [Текст] : дис. ... канд.

психол. наук : 19.00.07 / Олена Григорівна Стасько ; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2006. – 369 с. : рис. – Бібліогр. : С. 176-209.

271. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология личности / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 575 с.

272. Сугрובה Ю.Ю. Динаміка формування ціннісного світу молодіжної культури України : Автореф. дис... канд. філософ. наук : 09.00.04 / Ю.Ю. Сугрובה ; Таврій. нац. ун-т ім. В.І. Вернадського. – Сімф., 2007. – 18 с. – укр.

273. Табачек І.В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя [Текст] : дис... канд. філос. наук : 09.00.10 / Ірина Володимирівна Табачек ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2005. – 173 с. – Бібліогр. : С.158-173.

274. Тарасенко Г.С. Середовищний підхід до виховання дітей: аспект інноватики / Г.С. Тарасенко // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту, педагогіки, психології і мистецтв. – 2014. – № 3. – С.8-15.

275. Тарасова Г.В. Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тарасова Галина Викторовна. – Казань, 2005. – 267 с.

276. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка історія педагогіки» / Н.В. Теличко. – Івано-Франківськ, 2005. – 21с.

277. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т 1. / Б.М. Теплов. – М. «Педагогика», 1985. – 328 с.

278. Терепищій С.О., Антонова О.Є., Науменко Р.А. Обдарована молодь України : оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / С.О. Терепищій, О.Є. Антонова, Р.А. Науменко та ін. – Київ : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. – 156 с. : іл. ISBN 978 966 7865 89 4. – С. 7.

279. Теряева С.А. Профессионализм педагога и педагогическая одаренность / С.А. Теряева // Педагогическое образование : история, современность, перспективы. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Казань : Отечество, 2012. –118 с.

280. Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології / О.М. Ткаченко. – К. : Вища школа, 1979. – 200 с.

281. Ткачова Н. Роль і зміст освітніх цінностей в умовах трансформації українського суспільства / Н. Ткачова // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 12–17.

282. Туркова Д. Специфіка підготовки майбутніх практичних психологів з ознаками обдарованості / Д. Туркова // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія і практика : Збірник наукових праць. Випуск 12 // І.С. Волощук (головний редактор) та інші. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 158 с. – С.139–144.

283. Тюска В.Б. Творча самореалізація майбутнього педагога в процесі діяльності студентського клубу : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.Б. Тюска ; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2006. – 20 с.

284. Тяллева І.О. Формування готовності вчителів іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності в системі післядипломної освіти : Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.О. Тяллева ; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. Освіти» АПН України. – К., 2008. – 20 с.

285. Уварова А.М. Творча самореалізація майбутнього вчителя в процесі оволодіння майстерністю педагогічної розповіді / А.М. Уварова / Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології, 2012, № 7 (25) – С. 138-145.

286. Уйсімбаєва Н. Особистісне самовдосконалення як форма усвідомленого саморозвитку майбутнього вчителя / Н. Уйсімбаєва // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2-mizhnarodna-internet->

konferentsiya-2014/section-3/1266-

osobistisne_samovdoskonalennya_yak_forma_usvidomlenogo_samorozvitku_majbutnogo_vchitelya

287. Ушаков Д.В. Интеллект : структурно динамическая теория / Д.В. Ушаков. – М. : Изд -во «Институт психологии РАН», 2003. – 264 с.

288. Ушаков Д.В. Психология одаренности и проблема субъекта / Д.В. Ушаков // [Электронный ресурс] Режим доступа : http://creativity.ipras.ru/texts/ushakov_subject.pdf

289. Федоров М.П. Педагогічні умови підготовки студентів до роботи з обдарованими дітьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / М.П. Федоров. – Луганськ, 2000. – 21 с.

290. Федосеев Н.П. Философия, мировоззрение, наука / Н.П. Федосеев // Проблемы мира и социализма. – 1978. – № 12. – С. 39 – 40.

291. Фесенко М.В. Социализация одаренных учащихся в образовательном пространстве университета. / М.В. Фесенко // Автореф. канд. дисс. специальность 13.00.01. Оренбург. – 2005. – 23 с.

292. Философская энциклопедия. – М., 1964. – Т. 3. – С. 454.

293. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

294. Философский энциклопедический словарь / [редкол. С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев]. – 2 изд. – М. : Энциклопедия, 1989. – 815 с.

295. Філософія. Навч.-метод. посібник / Л.В. Афанасьєва, В.В. Букреєв, Л.С. Воробйова, Л.Ф. Глинська, Т.С. Троїцька. – К. : Акцент, 2003. – 200 с.

296. Філософія : навч. посібник / [за ред. І.Ф. Надольного]. – К. : Вікар, 1999. – 624 с.

297. Філософська теорія цінностей (аксіологія)
http://pidruchniki.com/1087070452085/filosofiya/filosofska_teoriya_tsinnostey_aksilogiya
298. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002.– 743 с.
299. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкарука]. – К. : АН УРСР, 1973. – 578 с.
300. Філософський словник соціальних термінів. – Вид. третє, доп. – Х. : Р.И.Ф., 2005. – 672 с.
301. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: [пер. с англ и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева] / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
302. Франко І.Я. Твори в трьох томах / І.Я.Франко. – К. : Наукова думка, 1985. – 637 с.
303. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Минск.: Харвест, 2004. – 288 с.
304. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Анатолій Анатолійович Фурман ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 224, [3] арк. : рис., табл. – Бібліогр. : арк. 200-224.
305. Харкавців І. Р. Розвиток педагогічної творчості вчителя у процесі професійної самореалізації : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.Р. Харкавців / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2010. – 22 с.
306. Холодная М.А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости : эффект инверсии и развития / М.А. Холодная // Психологический журнал. – 2011. – № 5. – С. 69–78.
307. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 271 с. – Серия «Мастера психологии».

308. Хрусталева Т.М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование / Т.М. Хрусталева // [Электронный ресурс] Режим доступа : http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media69595/102_xrustaleva.pdf]
309. Цыренова Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования : автореф. ... канд. филос. наук / Л.А. Цыренова / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 1992. – 21 с.
310. Челомбицкая М.П. Противоречивая сущность самоактуализации / М.П. Челомбицкая, Н.Г. Лавинский // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 248-252.
311. Чорна Л.Г. Стратегіальна організація мислення як показник обдарованості : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія / Л.Г. Чорна. – Київ – 2010. – 24 с.
312. Чудновский В.Э. Одаренность : дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
313. Чутова Н.П. Впливовість мас-медіа на формування ціннісних орієнтацій сучасної української молоді (на прикладі Дніпропетровського регіону) : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / Н.П. Чутова ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. – 16 с. – укр.
314. Чхеайло І.І. Самореалізація особи (соціально-філософський аналіз) : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / І.І. Чхеайло. – Х., 2000. – 181с.
315. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант / В.Д.Шадриков // Развитие и диагностика способностей. М., 1991. – С.7-21
316. Шаповалов Б., Бажанюк В., Камишин В. Психологічні особливості роботи зі спортивно обдарованими дітьми : монографія / Б. Шаповалов, В. Бажанюк, В. Камишин. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 230 с.
317. Шаповалов Б.Б. Формування мотивації досягнення успіху у спортивно обдарованої молоді : автореф. дис... кандидата психол. наук :

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. / Б.Б. Шаповалов. – Івано-Франківськ. – 2007. – 22 с.

318. Шевчук М.В. Психологічні механізми трансформації ціннісних орієнтацій студентської молоді : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / М.В. Шевчук ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 25 с. – укр.

319. Шемигон Н.Ю. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.Ю. Шемигон. – Х., 2008. –191 с.

320. Шкіренко О.В. Розвиток духовної сфери обдарованих студентів-правознавців. / О.В. Шкіренко // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/5982/1/%D0%A1%D1%82_%D0%A8%D0%BA%D1%96%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D0%86%D0%9E%D0%94.pdf – Назва за екрану.

321. Шутенко Е.Н. (2011) Проблема самореализации в вузовском обучении / Е.Н. Шутенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). – № 7. – С.33-36.

322. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников : проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.

323. Щербакова Е.Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Е. Щербакова. – Н. Новгород, 2000. – 196 с.

324. Щорс В.В. Як не помилитися у виявленні ранньої обдарованості дитини [Текст] / В.В. Щорс // Обдарована дитина : науково-практичний освітньо-популярний журнал. – К. : 2007. – № 3. – С. 53–61.

325. Юнг К.Г. Психологические типы / Пер. с нем. Софии Лорне / Под общей ред. Зеленского В. / К.Г. Юнг. – СПб. : «Ювента» ; – М. : Издательская фирма «Прогресс-Универс», 1995. – 718 с.

326. Юркевич В.С. Обдаровані діти : сьгоднішні тенденції і завтрашні виклики / В.С. Юркевич // Психологічна наука і освіта, – 2011. – № 4. – С. 99-108.

327. Юхименко Н.Ф. Гуманістичні параметри самореалізації особистості : потреби, інтереси, цінності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Н.Ф. Юхименко. – Київ, 2003. – 21с.

328. Юхименко Н.Ф. Гуманістичні параметри самореалізації особистості : потреби, інтереси, цінності : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Н.Ф. Юхименко. – К., 2003. – 173 с.

329. Ядов В.А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / В.А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.

330. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Одаренность как педагогический феномен / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Современная высшая школа : инновационный аспект. – 2011. – №2. – С. 5-17.

331. Яковлева В.Д. Развитие творческого потенциала личности школьника / В.Д. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С.28-34

332. Янковчук М.М. Психологічні особливості розвитку обдарованої дитини в сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М.М. Янковчук. – Київ. – 2011. – 22 с.

333. Яценко Т.В. Психологічні особливості розвитку творчої уяви обдарованих дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т.В. Яценко. – Київ. – 2016. – 22 с.

334. Яценко Т.В. Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дошкільників в Україні / Т.В. Яценко // Проблеми сучасної психології. 2015. Випуск 28. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://problemps.at.ua/>

335. Du Don au Talent (1998). Paris, Eurotalent
http://creativity.ipras.ru/texts/ushakov_subject.pdf

336. Koval N. (Ukraine) The personal realization of gifted students as a psychological and pedagogical problem / Коваль Н.С. (Украина) Личностная реализация одаренных студентов как психолого-педагогическая проблема // International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education // International Scientific Review № 3 (13) / XI International Science Conference (New York, USA, 7-8 March, 2016). – 264 p. – 207-209 p.

337. Maslow A. (1971) Farther Reaches of Human Nature. N. Y. : Viking Press. – 423 p.

338. Terman L.M. Genetic studies of genius. Vol.1 : Mental and physical traits of one thousand gifted children. Stanford, CA : Stanford University Press, 1925.

339. The Dictionary of Psychology and Philosophy. L., 1902. P. 97.

340. The Oxford dictionary of current English : [New «Spell-it-right» guide highlights top problem words : 130,000 definitions a. entries] / ed. By Della Thompson. New rev. ed. Oxford : Oxford univ. press, 1998. – 1071 c.

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

2.1. Компоненти, критерії, показники та рівні особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді

Визначення компонентів, критеріїв, показників та рівнів особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді здійснювалося на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та досвіду практичної роботи в педагогічному університеті. Так, дефініція «самореалізація особистості» визначається науковцями як комплексна, що включає всебічний і безперервний саморозвиток духовного і творчого потенціалу молодої людини, реалізацію її можливостей, адекватне бачення світу і самоідентифікацію, багатство духовного життя, моральних норм, постійну адаптацію в соціумі та саморозвиток.

Самореалізація відіграє для людини не менш важливу роль, ніж базисні потреби, на цьому акцентує увагу А. Маслоу: «Людина повинна стати тим, ким вона може стати» [51]. Характеризуючи особливості виявлення структурних компонентів самореалізації особистості, А. Маслоу одним з перших виокремив такі характеристики людей, які самоактуалізуються: більш адекватне сприйняття дійсності, вільний від впливу актуальних потреб, стереотипів і забобонів, інтерес до незвіданого; прийняття себе та інших такими, якими вони є, відсутність штучних захисних форм поведінки і неприйняття такої поведінки з боку інших людей; спонтанність проявів, простота і природність; ділова спрямованість (притаманна людям, які співвідносять свою діяльність з універсальними цінностями); автономія і незалежність від оточення; стійкість до фрустрацій; свіжість сприйняття; знаходження кожного разу нового у вже відомому; граничні переживання, які характеризуються відчуттям зникнення власного «Я»; почуття спільності з людством в цілому; дружба з іншими: вузьке коло людей, відносини з якими дуже глибокі; демократичність у відносинах; готовність вчитися у інших;

стійкі внутрішні моральні норми; «філософське» почуття гумору; креативність, яка не залежить від того, чим людина займається, і виявляється у всіх діях особистості, яка самоактуалізується [51].

Характеристики самореалізації («повноцінного функціонування людини») та особливості структури можна виявити і в концепції К. Роджерса [72]. Дослідник вирізняє такі особливості. *Відкритість для досвіду*. Повноцінно функціонуюча людина «більш здатна чути себе, переживати те, що відбувається. Вона також більш відкрита своїм відчуттям сміливості, ніжності. Вона вільно може жити своїми суб'єктивними відчуттями». *Прагнення жити* (екзистенційний спосіб життя). «...Якби людина була повністю відкрита для нового досвіду і у неї не було б захисних реакцій, то кожен момент її життя був би новим». *Емпірична свобода*. Дана характеристика передбачає здатність людини вільно жити так, як вона хоче. *Довіра до свого організму*. Як зауважує К. Роджерс, не зовнішні норми, а саме внутрішнє відчуття правильності є настанова до дії та істинно доброї поведінки. *Креативність*. Особистість, що самореалізується живе в гармонії з культурою, проте не є конформною і може проявляти творчість при задоволенні своїх потреб. Іншими словами, повноцінно функціонуючі люди є повноправними членами суспільства, але не його бранцями. Описані характеристики концентровані на перелікові окремих компонентів самореалізації особистості [61].

У сучасній науковій літературі [5] також є спроби виявлення особливостей та компонентного складу обдарованості у студентському віці, до яких належать: зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей; позитивний образ «Я»; впевненість у своїх здібностях; сила характеру; наявність чітких домагань (у тому числі професійний вибір); енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами; гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; активність, наполегливість, енергійність,

схильність до ризику; несприйняття рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці; високий рівень розвитку навичок спілкування, відкритість, доброзичливість, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; емоційність; характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій тощо [5, с. 8].

Інший підхід до структури самореалізації особистості представлений у дисертаційному дослідженні Л. Рибалко «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя», де обґрунтовано структуру самореалізації особистості, що відбиває цілемотиваційну спрямованість, зміст якої становлять мета, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установка на самоздійснення; дії самості: самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження); самоактуалізація (саморозкриття, розгортання сутнісних сил людини, самопрогнозування); процес самореалізації на основі самоактуалізації (самопроекування як перший акт дії, реалізація – самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент); самовдосконалення (самомоніторинг, самокорекція, саморегуляція, самоконтроль, самооцінка); саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження. У дослідженні з позиції акмеологічного підходу професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя визначено як цілеспрямовану, спеціально організовану діяльність (самодіяльність), механізмами якої є розпредметнення педагогічного досвіду, трансформація (перероблення та набуття власного досвіду), опредметнення сутнісних сил у процесі підготовки, постійне самозростання до акме. Метою професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя Л. Рибалко визначає: формування його готовності до максимально повного виявлення і розкриття внутрішнього потенціалу самості в процесі засвоєння педагогічної діяльності, а завданнями – спрямування внутрішнього потенціалу на досягнення акме в педагогічній діяльності; оволодіння основами професіоналізму, педагогічної майстерності в процесі професійно-педагогічної підготовки; якісне

самовдосконалення власного педагогічного потенціалу в процесі формування професійного акме; організація саморозкриття внутрішнього потенціалу в різних видах педагогічної діяльності. Метою самореалізації особистості є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку; найвищий ступінь самореалізації характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами; самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває і реалізовує творчий потенціал у діяльності [71, с. 5].

Окремо у педагогічній науці розглядається *педагогічна обдарованість* як комплекс здібностей, що дозволяють найбільш ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Основними компонентами педагогічної обдарованості О. Антонова визначає педагогічну креативність, педагогічні здібності, педагогічну спрямованість, інтелектуальні здібності. Педагогічно обдарованим можна вважати студента, в якого один чи кілька показників досягли рівня розвитку вище за середній [5, с. 8]. Найвищих результатів у педагогічній діяльності досягають педагогічно обдаровані вчителі, які досягли високого рівня педагогічної майстерності. О. Антонова запропонувала щодо структури педагогічно обдарованої особистості такі компоненти: педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище середнього; педагогічна креативність, тобто здатність вчителя до педагогічної творчості; педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності; інтелектуальні здібності, як необхідний фактор, який сприяє засвоєнню і трансформації знань в певній науковій сфері. Вона зауважує, що тільки факт наявності у людини педагогічних здібностей не забезпечує ефективність виконання ним педагогічної діяльності. Практика роботи сучасної школи засвідчує, що вчитель повинен не тільки чітко і правильно відтворювати необхідну інформацію – він повинен вміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи

розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і завдань, тобто володіти креативністю мислення [3, с. 92-98].

Структура педагогічної обдарованості може бути представлена трьома компонентами: мотиваційним, креативним і рефлексивним. *Мотиваційний* компонент складають: здатність надавати особистісний сенс подій і власної діяльності, відносин з людьми, активна професійна спрямованість особистості викладача на розвиток сутнісних сил студента; інтерес до творчої та професійно-пізнавальної діяльності; потреба в самовираженні і саморозвитку. *Креативний* компонент включає в себе: творчість, пов'язану зі сприянням розвитку іншої людини; здатністю до виявлення і постановки проблем; здатністю до нестандартних рішень навчально-професійних завдань; ініціативність, самостійність. *Рефлексивний* компонент визначається спрямованістю особистості на усвідомлення свого «Я», виходом за його межі; активним пошуком шляхів професійного і творчого саморозвитку [88, с. 118.]

Питання професійної самореалізації обдарованого вчителя вивчала В. Гомонюк, яка виокремила три основні структурні компоненти: ресурс, процес та результат. Зокрема слід вказати на її основні етапи: 1) самовизначення; 2) самовираження; 3) особистісна самоактуалізація; 4) досягнення професійного «акме» [18, с. 21-26]. Проводячи дослідження з позицій функціонально-структурного підходу, суть якого полягає у вивченні будови і функціонування окремих компонентів явища, Н. Борисова виокремлює структурні (самостійність, свобода, творчість) та функціональні компоненти самореалізації особистості (мотиваційно-оцінний, емоційно-вольовий та діяльнісно-практичний) [12, с.47].

С. Кудінов [50] виокремив дві основні форми самореалізації: зовнішню та внутрішню. Зовнішня спрямована на самовираження індивіда в різних сферах життєдіяльності: професії, творчості, спорті, мистецтві, навчанні, політичній та громадській діяльності та ін. Внутрішня забезпечує самовдосконалення молоді у фізичному, інтелектуальному, естетичному, моральному та духовному аспектах. На думку автора можуть існувати три

види проявів самореалізації особистості: 1) діяльнісна самореалізація характеризується самовираженням суб'єкта в різних видах діяльності і забезпечує високий рівень професійної компетенції; причому діяльність не обов'язково пов'язана з офіційною професією (це може бути аматорський спорт, художня творчість, навчання тощо); 2) соціальна самореалізація пов'язана з виконанням гуманітарної місії, суспільно-господарської, суспільно-політичної, суспільно-педагогічної або будь-якої іншої суспільно-корисної діяльності; 3) особистісна самореалізація сприяє духовному зростанню людини, забезпечуючи розвиток особистісного потенціалу: відповідальності, допитливості, товарищескості, працьовитості, наполегливості, ініціативності, ерудиції, креативності, моральності тощо [18, с. 21- 26]. У структурі самореалізації Л. Цурікова виокремила такі компоненти: мотиваційно-цільовий (потреби, мотиви, цілі), змістовий (потенційні можливості, здібності та знання, вміння й навички, все те, що може бути актуалізовано) та регулятивний (рефлексивність і самостійність) [97, с. 41].

Виходячи з сутності основного поняття «особистісна самореалізація обдарованої студентської молоді», яка була викладена у попередньому розділі, були розроблені компоненти цього педагогічного феномену: *мотиваційний; гносеологічний; діяльнісний.*

Мотиваційний компонент. Ми виходили з того, що мотивація – складне поняття, тому існує багато точок зору щодо її природи, котрі іноді суперечать одна одній. У поняття «мотивація» зазвичай включають всі види спонукань: потреби, мотиви, прагнення, інтереси, схильності і навіть здібності (В. Асєєв [6], С. Рубінштейн [76]) потрактовує мотивацію як ситуативно обумовлений особистісний процес, підкреслюючи «екзогенність», зовнішню детермінованість мотивів, що формуються. Так, А. Матюшкін [58], вважає, що «пізнавальна мотивація найтипніше виявляється як ситуативна потреба, тобто як потреба, котра формується обставинами та умовами конкретного завдання». Внутрішня мотивація проявляється в прагненні ставити перед собою нові завдання, в задоволенні

від їх виконання, радості, самоповазі і гордості за свої успішні рішення і створені продукти. Переваги внутрішньої мотивації добре досліджені експериментально: такі прояви внутрішньої мотивації, як інтерес, допитливість, відчуття компетентності, самодетермінації, пов'язані з більш високими показниками креативності, когнітивної гнучкості, перевагою важчих завдань [60]. Досліджуючи мотивацію поведінки у зв'язку з проблемою формування особистості, В. Асєєв виокремив в ній активно-дієву і потенційну складові. Співвідношення між ними під час розвитку особистості змінюється. Мотив слугує однією зі «складових» діяльності. Він виступає компонентом складної системи – мотиваційною сферою особистості. Зміна мотивів відбувається тільки при істотних змінах умов життя особи і її життєдіяльності в суспільстві (і більше того: самого суспільства). Нерідко вони виявляються настільки стійкими, міцними, що зберігаються впродовж дуже тривалого часу. Інші мотиви варіативні та епізодичні: вони пов'язані з конкретними ситуаціями і залежать від них [56].

Б. Ломов виокремлює декілька «вимірів» мотиваційної сфери обдарованої особистості: вимір, визначуваний співвідношеннями між власними (індивідуальними) потребами особи, потребами тих спільностей людей, яким вона належить, і потребами суспільства в цілому; вимір, визначуваний співвідношенням потреб в засобах існування і засобах розвитку; вимір, визначуваний співвідношенням потреб різних порядків (базових і похідних); вимір, визначуваний співвідношеннями мотивів [56].

Існує думка, що мотиваційна сфера характеризує спрямованість обдарованої особистості все ж частково; є як би вихідною її ланкою, фундаментом. На цьому фундаменті формуються життєві цілі особистості. Потреба в пізнанні від початку властива людським істотам. Вже Аристотель зауважував: «За своєю природою люди обдаровані бажанням знати». У обдарованих особистостей висока пізнавальна мотивація пов'язана з двома іншими – мотивацією досягнення і творення і мотивацією компетентності і саморозвитку. Мотивація досягнення проявляється в прагненні до досягнення

найкращого результату, в прагненні пропонувати ідеї, нові рішення і продукти, що змінюють світ і поліпшують життя інших людей [19].

Для діагностики особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді було виокремлено критерії. Критерій трактується як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило істинності, вірогідності людських знань, їхньої відповідності об'єктивній дійсності, встановлені значення параметрів та характеристик [13]. У педагогічних словниках подано визначення поняття «критерій» (від грецьк. *kriterion*) як ознаки, на підґрунті якої відбувається визначення або класифікація будь-чого; міра судження, оцінки будь-яких явищ [45, с. 149]; критерії – це ознаки, за якими класифікуються, оцінюються за відповідним індикатором психологічні явища, дії або діяльність [84, с. 30]. У філософському словнику «*criterion*» – засіб для судження, ознака, на основі якої роблять оцінку, визначення або класифікацію чого-небудь, засіб перевірки, мірило оцінки [91].

Через критерії здійснюється діагностика розвитку будь-якого явища. На думку А. Галімова, критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, якісну сформованість, на основі якої оцінюють, визначають міру прояву, що виражається в конкретних показниках [16, с. 376]. З. Курлянд розглядає критерій як мірило оцінки, судження, як обов'язкову та достатню умову прояву або існування якогось явища чи процесу [53, с. 98].

У дисертаційному дослідженні Л. Мови наведено теоретичне узагальнення проблеми психологічних особливостей особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки, що виявляється у визначенні критеріїв особистісної самореалізації. Виділено критерії особистісної самореалізації майбутніх психологів: а) низький рівень особистісної тривожності; в) виражена сила «Я»; г) гнучкість поглядів; д) розвинута емпатія; е) високий рівень креативності; ж) впевненість у собі; з) емоційна стійкість; і) самостійність (незалежність суджень) [59].

У дисертаційному дослідженні О. Савчук для оцінки рівнів сформованості особистісної самореалізації майбутніх учителів природничих

дисциплін за мотиваційно-вольовим компонентом було обрано спонукальний критерій, проектувальний критерій, оцінно-рефлексивний критерій. Спонукальний критерій дозволив оцінити, наскільки діяльність є мотивованою, а отже, ефективною та результативною [77, с. 114]. Мотиваційний компонент інтегрує в собі мотиви, педагогічні цінності, що забезпечують прагнення обдарованих студентів оволодіти знаннями, вміннями та навичками професійної діяльності [32, с. 344]. Складовими мотиваційного компонента особистісної самореалізації є педагогічні цінності, що відображають професійну орієнтацію педагога під час педагогічної практики. Педагогічні цінності у сфері професійної діяльності існують у формі ідей, уявлень, норм, правил, теорій. Цінності, якими керується майбутній педагог у процесі професійної підготовки, пов'язані з його світоглядною позицією, особистісними пріоритетами, інтересами та звичками. Цей компонент визначає особистісну самореалізацію обдарованих студентів як цінність, життєву необхідність, прийняття образів кращих вихователів-майстрів як орієнтирів у житті та професії [32, с. 344]. Отже, сформованість цього компонента забезпечує процес засвоєння професійних цінностей, розвиток мотивів майбутнього педагога, які й будуть орієнтирами для його успішної самореалізації. Ці дані підтверджуються зарубіжними дослідниками про те, що обдарованість однозначно пов'язана з вираженою внутрішньою мотивацією [Bloom, 1985 [101]; Gottfriedetal, 2006 [104] та ін.].

Високі рівні внутрішньої мотивації у поєднанні з низьким рівнем зовнішньої мотивації допомагають індивідам бути незалежнішими, оскільки це робить їх менш схильними до зовнішнього тиску [102, с. 190].

Гносеологічний (грец. *gnostikos* – пізнавальний) компонент охоплює вивчення кожного студента і колективу; визначення сфери застосування усіх методів навчання й виховання; вивчення методичних вказівок та інструкцій, розмежування в них об'єктивного і суб'єктивного; аналізування власного досвіду і досвіду інших викладачів, узагальнення його і перенесення ефективних форм, методів і прийомів у практику своєї роботи; самоосвіту і

самовиховання [52, с. 119]. Гносеологічний компонент забезпечує цілісність уявлень про педагогічну взаємодію; виявляється в цілеспрямованому дослідженні наукових знань про суб'єктів і об'єктів освітнього процесу, а також у впливові на формування і розвиток світогляду. Гносеологічний компонент впливає на формування світогляду, на активність життєвої позиції. Основу гносеологічного компоненту складають розуміння змісту та суті процесу пізнання та методологічні знання, предметом яких є загальнонаукові методи теоретичного пізнання: моделювання, ідеалізація, формалізація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, аналогії та ін.; методи іншого рівня узагальнення: це спостереження, передбачення, експеримент. Гносеологічний компонент передбачає володіння обдарованими студентами орієнтувальною основою пізнавальних дій і розумових операцій [15].

Розглядаючи процес навчання відповідно до професійної самоорганізації, ми можемо говорити про властивий кожному індивіду спосіб засвоєння знань, спосіб засвоєння вмінь та спосіб відтворення навичок, сприйнятих у процесі навчання. Йдеться про самоорганізовану, індивідуально-спрямовану, самодіяльну активність індивіда. Особливо це стосується обдарованої студентської молоді. Поступово засвоюються певні цикли дій та операцій, формуючись у відповідні навички.

Діяльнісний компонент передбачає взаємодію викладачів та обдарованих студентів, їх співробітництво, організацію й управління процесом. Результативний компонент віддзеркалює його ефективність. Так, ефективність діяльнісного компоненту І. Бех визначає сформованістю таких умінь: керуватися у своїй діяльності етичними цінностями; ставити перед собою і студентами напружені, але реальні цілі; інструктувати, координувати і контролювати дії студентів; стимулювати їх діяльність; не брати все на себе, делегувати повноваження нижчому рівневі управління; уміти бачити перспективу; заохочувати все нове, передове; піклуватися про постійне підвищення власної кваліфікації; вивчати, узагальнювати й впроваджувати передовий досвід; цінувати робочий час; уміти виділити головний напрямок

у роботі; аналітичність, масштабність і системність мислення; готовність взяти на себе відповідальність; уміння бачити проблему в цілому й головну її ланку – окремо; здатність бути твердим у відстоюванні своїх переконань та позиції; організаторські здібності, здібності до лідерства, уміння працювати з людьми, людяність у поєднанні з вимогливістю; професійна компетентність. Визначаючи діяльнісний компонент в особистісно-діяльнісному підході до навчання, І. Бех зауважує, що обидва його компоненти нерозривно зв'язані, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності [8, с.189].

М. Дяченко та Л. Кандилович [25] виокремлюють такі складові діяльності: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви); орієнтовний (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам).

Відповідно до компонентів були визначені *критерії: ціннісно-мотиваційний; пізнавально-інтелектуальний; рефлексивно-діяльнісний.*

У дисертаційному дослідженні Ю. Гришко експліковано критерії, показники та рівні сформованості цінності самореалізації, встановлено можливість їх операціоналізації через вивчення діяльнісної, почуттєвої та когнітивної сфери майбутніх педагогів. Обґрунтовано три головних критерії цінності самореалізації: у когнітивній сфері – ціннісна установка на самопізнання, саморозуміння та самовизначення як етапи процесу самореалізації; у сфері діяльності – ціннісна установка на інтерактивну взаємодію в навчально-професійній та квазіпрофесійній діяльності; у почуттєвій сфері – ціннісна установка на конгруентне самовираження, емпатію та толерантне прийняття іншої людини [21].

Таблиця 1.

| Компоненти | Критерії | Показники | Тести, методи діагностики |
|----------------|-----------------------------|---|--|
| | | Ціннісно-пізнавальний | Ціннісні орієнтації М. Рокича; Тест «Мотивація професійної діяльності»; (Методика К. Замфір у модифікації А. Реан); методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т.Ільїна) |
| Мотиваційний | Ціннісно-мотиваційний | Професійно-педагогічна мотивація | Діагностика рівнів професійної спрямованості (Т. Дубовицька); Мотивація професійної діяльності (К. Замфір) |
| | | Мотивація досягнення | Діагностика мотивації успіху (Т. Елерс); Потреба в досягненні (Ю. Орлов та ін.); Самоактуалізаційний тест (САТ); Тест (Шкала оцінки). |
| | | Пізнавальна потреба | Тест Векслера; Тест Амтхауера; Тест «Виключення слів» |
| Гносеологічний | Пізнавально-інтелектуальний | Педагогічна креативність (здібність – здатність до творчості) | Тест прогресивних матриць Равина; опитувальник «Який Ваш творчий потенціал»; Оцінювання образного мислення; Тест «Куб Лінка» |
| | | Само-ефективність | Методика «Оцінювання педагогічних здібностей»; Тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М.Шеер, адаптація А.Бояришнікової); тест на виявлення рівня самооцінки; тест Кеттела (16 PF-опитувальник); «Самооцінка особистості»; Тест Мюнстерберга |
| | | Рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності | Оцінювання здатності педагогів до емпатії Юсу; Авторська анкета |

| | | | |
|------------------|-----------------------------|---|--|
| Діяль- нісний | Рефлексивно- діяльнісний | Самоорганізація- самоуправління- саморозвиток | Методика вивчення самооцінки Б.Соско; «Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахов); КОС – Синявський; анкета «Діагностика реалізації потреб студентів у саморозвитку»; Тест «Дослідження самооцінки» |
| | | Діяльнісно- професійна самореалізація | Визначення рівня емпатії; Тест «Шкала соціально- психологічної адаптованості»; Спостереження й експертна оцінка |

*Див. Додатки (А, Б, В, Г, Д, Е)

У контексті нашого дослідження «*ціннісно-мотиваційний*» критерій мотиваційного компоненту відображає рівень сформованості цінностей та мотивації до опанування обдарованими студентами системою знань з метою особистісної самореалізації.

Цей критерій конкретизовано в показниках: *ціннісно-пізнавальний; професійно-педагогічна мотивація; мотивація досягнення.*

Ціннісно-пізнавальний показник відображає систему ціннісних орієнтацій студентів. Ціннісно-пізнавальний показник ми розглядаємо через здатність виконувати професійні завдання, базуючись на комплексі існуючих цінностей, стимулів та потреб. Тому можемо стверджувати, що ціннісно-пізнавальний показник характеризує розвиток гуманістичної спрямованості, яка, в свою чергу, забезпечує формування переконань.

Формування ціннісних орієнтацій тісно пов'язане з наявністю таких важливих якостей як: гуманістична спрямованість, повага до гідності людей, особиста відповідальність, загострене почуття справедливості, терпимість, ввічливість, порядність, емпатійність, готовність зрозуміти іншого та прийти йому на допомогу, уважність, старанність, щирість, комунікабельність, соціальна адаптованість [89].

Нерозривно пов'язана з пізнавальною потребою – потреба в компетентності і саморозвитку, котра характеризується прагненням до досконалості і майстерності, прагненням розвивати свій потенціал, стаючи все більш розумним і компетентним діячем, змінюючи себе на краще.

Д. Ландрам проаналізувала біографії людей, які досягли визначних результатів у найрізноманітніших сферах, та наводить чисельні приклади того, що обдаровані люди володіють невичерпною вірою у власний потенціал [Ландрам, 1997а, 1997а.б] [54; 55].

Непохитною вірою в себе володіє і Б. Гейтс, засновник компанії Microsoft і один з найбагатших людей світу. Його колега Ст. Джобс, засновник компанії Apple, керувався принципом «Це мій шлях, і це найкращий шлях», що, безумовно, також свідчить про його віру в себе. Віра в свій потенціал, своє особливе призначення і покликання є однією з найважливіших характеристик обдарованих особистостей, породжує необхідне почуття «Я зможу це зробити!» І полегшує вибір складних завдань, постановку важких цілей і стійке реагування на труднощі. Ця віра також забезпечує найважливішу умову мотивації – очікування успіху, яке в свою чергу підтримує готовність докладати зусилля в діяльності, наполегливість і конструктивне подолання труднощів [19].

Джерелами уявлень про складові мотивації обдарованих виступають як результати емпіричних досліджень, проведених на вибірках обдарованих дітей і дорослих, що демонструють високі результати в діяльності, так і під час аналізу біографій видатних особистостей, що внесли вклад в людську культуру. Наприклад, А. Ро, провівши дослідження характеристик відомих науковців, виявила, що видатні досягнення в науці можуть бути передбачені не за високим рівнем інтелектуальних здібностей, а передусім за високою відданістю справі, концентрації на ній, стійкості і наполегливості [107].

Багатьма дослідниками виокремлюються такі характеристики обдарованих осіб, як прихильність обраній справі, віра в її важливість, пристрасна любов до неї, готовність багато і наполегливо працювати,

жертвуючи іншими справами, непохитна віра в себе, свої здібності і призначення, відданість обраній справі, постійне прагнення до досконалості, незалежність суджень, завзятість і працьовитість [Bloom, 1985 [101]; Gruber, 1986 [105]; Roe, 1952 [107]; Tannenbaum, 1983 [108]].

«Пізнавально-інтелектуальний» критерій гносеологічного компоненту характеризує обсяг знань, умінь і навичок та систему уявлень про суть особистісної реалізації обдарованої студентської молоді. Цей критерій конкретизовано в показниках: пізнавальна активність; педагогічна креативність; самоефективність.

Обгрунтовуючи показник пізнавальної активності обдарованих студентів, ми виходили з того, що проблема пізнавальної активності – одна з найважливіших проблем сучасної психолого-педагогічної науки, оскільки вона є важливою умовою формування у студентів потреби в знаннях, оволодіння вміннями інтелектуальної діяльності, самостійності, забезпечення глибини і міцності знань. Ми додержуємося такого розуміння цієї категорії: пізнавальна активність студентів є продуктивною діяльністю, в якій проявляється ставлення обдарованих студентів до змісту, характеру навчально-пізнавальної діяльності та прагнення мобілізувати свої вольові зусилля в умовах, спрямованих на формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів. Спираючись на уявлення про особистість як про цілісну систему, з активною складовою, яка формується в освітньому процесі під впливом цілісної системи технік, технологій, різних засобів, ми адаптували до умов нашого дослідження визначення: пізнавальна активність – спеціально організований процес впливу на певні характеристики особистості майбутнього фахівця, які посилюють його когнітивний, конативний, афективний та комунікативний компоненти [69].

Розглядаючи критерії, пов'язані з проблемою формування пізнавальної активності, звернемося до комплексу критеріїв для визначення «пізнавальної потреби як найважливішої умови розвитку пізнавальної активності», запропонованих В. Антиповою: зацікавленість вивченням нового матеріалу;

заняття з предмету у вільний час; негативна реакція на перерву у пізнавальній діяльності; прагнення виконувати завдання необов'язкового характеру, що виходять за межі програми; активність при вирішенні навчальних проблем; якість знань [2, с. 22].

Універсальними критеріями для усіх компонентів *пізнавальної* активності можна визнати: продуктивність, що свідчить про вимір і оцінку продуктивності сформованих інтегративних якостей пізнавальної активності обдарованих студентів на різних етапах їх діяльності [23, с. 185].

Л. Аврамчук, В. Беспалько, А. Матюшкін під формуванням пізнавальної активності розуміють як зростання творчої складової в навчально-пізнавальній діяльності студента; професійну спрямованість – що свідчить про високу здатність до інтенсивного вияву усіх компонентів пізнавальної активності у ситуаціях пізнання, наближених до специфіки професійної діяльності [87, с. 20]; стійкість – здатність до стабільного прояву сформованих компонентів пізнавальної активності у ситуаціях пізнання.

Педагогічна креативність (від лат. *creation* – творення) – творчі можливості обдарованого студента, котрі можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати в цілому або окремі сторони особистості, або продукти її діяльності. Креативність розглядають як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей. Сутність педагогічної креативності обдарованих студентів потрактуємо як здатність до спонтанного вирішення педагогічних завдань у змінюваних обставинах, а це значить, що діяльність педагога є творчою по своїй суті.

Важливим для нашого дослідження є визначення педагогічно-обдарованих студентів у дослідженні І. Карпової [34] «Соціально-педагогічні умови розвитку творчої обдарованості студентської молоді у позанавчальній діяльності вищого навчального закладу», яка викремлює завдання на виявлення індивідуально-творчих здібностей та створення умов для їх

актуалізації та розвитку педагогічної діяльності у студентів. Завдання орієнтовані на виявлення та розвиток креативності як особистісної якості; завдання на виявлення та розвиток інтелектуально-творчих здібностей (пильність у пошуках проблем, цілісне сприйняття, критичність, гнучкість, оригінальність, легкість генерування ідей); завдання, що формують якості, притаманні творчій особистості; завдання, що формують спрямованість на творчу діяльність. Всі завдання дають можливість максимально розкритися, виявити потенційні можливості, розвинути найбільш значущі для творчої діяльності індивідуальні якості [34].

Самоефективність. В обґрунтуванні цього показника була включена концепція само ефективності, яку запропонував і обґрунтував відомий американський дослідник А. Бандура. Поняття самоефективності у А. Бандури [7] збігається з поняттям почуття вправності (умілості), компетентності у Е. Еріксона [27]. Самоефективність – це те, як людина оцінює власну ефективність у конкретній діяльності, почуття власної компетентності. На його погляд самоефективність впливає на форми поведінки, мотивацію, виникнення емоцій, котрі сприяють або перешкоджають успішності діяльності. Наявність високої самоефективності, тобто усвідомлення власної компетентності, впевненість у своїй спроможності, віра у можливість успішно виконати завдання, очікування успіху приводить до того, що така людина докладає більше зусиль для виконання справи, ніж той, хто зазнав серйозних сумнівів у своїх можливостях. Як наслідок такі уявлення про власну ефективність дають змогу досягнути кращого результату, сприяють самоповазі. Люди, які вірять у свою здатність розв'язувати проблеми, виявляють більшу наполегливість, натрапляючи на перешкоди. Зарубіжні психологи стверджують, що чим сильнішою є впевненість у своїх здібностях, тим наполегливішою людина буде у своїй діяльності. Люди мають різний рівень самоефективності. Проте він не є незмінним. А. Бандура вважав, що високої самоефективності можна набути або шляхом саморозвитку, або під впливом ззовні. Вчені наводять

чинники, які впливають на почуття компетентності (самоефективності): наявність певного репертуару навичок поведінки, успішність виконання попередніх завдань (досвід успіху й невдач); досвід здобутий у процесі спостереження за іншими; вербальне (словесне) переконання; фізичний, психологічний та емоційний стан (страх, хвилювання, збудження, спокій впливають на оцінку власних здібностей) [70].

Критерій *«рефлексивно-діяльнісний»* діяльнісного компоненту ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою особистісної реалізації обдарованої студентської молоді. Цей критерій характеризує здібності до самопізнання, праці та спілкування, що передбачає спроможність обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати, оцінюючи результат. Цей критерій конкретизовано в комплексі показників: *рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності; самоорганізація – самоуправління – саморозвиток; діялісно-професійна самореалізація.*

Сутність показника рефлексії квазіпрофесійної діяльності було виведено із основного поняття рефлексія (від лат. *reflexio*) – відсвічування, відблискування: самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом; у філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання; у психології – самоаналіз, роздуми людини (часом надмірні, хворобливо загострені) над власним душевним станом [83]. Рефлексивність, як психічна властивість, є однією з основних граней інтегративної психічної реальності, що співвідноситься з рефлексією в цілому [33, с. 45].

Щодо обдарованої студентської молоді, рефлексія – це форма теоретичної діяльності людини, що спрямована на осмислення своєї особистої діяльності, вчинків та їх законів. Зауважимо, що поняття рефлексії виникло в філософсько-педагогічній науці й означає процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його свідомості. Так, Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здібністю індивіда зосередитися на змісті своїх думок, абстрагуючись від усього зовнішнього, тілесного. Дж. Локк

розмежував відчуття і рефлексію, трактуючи останню як особливе джерело знань (внутрішній досвід, на відміну від зовнішнього, базується на свідченнях органів почуття). На думку, М. Епштейна рефлексія, або свідомість, це акт повернення індивіда до самого себе, виокремлення сукупності відчуття тієї самості, або суб'єктивності, яка і є носієм цих відчуттів. Психологи визначають рефлексію як процес самопізнання, суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, який спрямовує увагу на діяльність власної душі. У психології рефлексія виступає у формі усвідомлення суб'єктом його сприйняття та оцінки іншими [64, с. 30].

Науковець Г. Коджаспірова, досліджуючи проблеми педагогічної самоосвіти, зосереджує увагу на особистісному аспекті рефлексії і визначає її як усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів продуктивного самовдосконалення своєї діяльності [44].

Аналіз наукової літератури підтверджує, що рефлексивні вміння – це професійні якості фахівця, що характеризують його здатність до самоаналізу, самовдосконалення та глибокого занурення в життєві ситуації, пов'язані з виконанням професійних обов'язків. За допомогою рефлексивних умінь учитель, який свідомо ставиться до необхідності самовдосконалення особистісних якостей, здібностей, способів діяльності, може їх контролювати, оцінювати, проявляє готовність ставити нові цілі [92, с.17].

І. Бех визначає такі типи особистісної рефлексії: регулятивну (свідоме регулювання перебігу психічних процесів), визначальну (осмислення суб'єктом свого «Я»), синтезативну (створення образу «Я» особистості на основі системи духовних цінностей), створювальну (функцією якої виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості) [10, с. 368-371].

Отже, систематична рефлексивна діяльність сприяє формуванню навичок усвідомленого здійснення особистісного саморозвитку, а відтак і становленню суб'єкта особистісного саморозвитку. У педагогічній науці саморозвиток розглядається як розвиток, що відбувається через внутрішні причини, незалежно від зовнішніх чинників [47, с. 280]. У

психоаналітичному словнику термін «саморозвиток» має два трактування: саморозвиток (self-development) – як спонтанний розвиток і саморозвиток (self-evolution) – як розвиток через удосконалення внутрішніх якостей [65].

Однією з перешкод професійного саморозвитку особистості є низький рівень навичок самовиховання. На думку К. Роджерса, це супроводжується відсутністю вольових імпульсів, коли людина, визначаючи для себе деякі тимчасові пороги саморозвитку й самозміни, не витримує їх, продовжуючи поводитися, діяти по-сторому [73, с. 41]. Основними складовими процесів професійного розвитку й саморозвитку у Книзі національної освіти України виокремлено: визначення вимог у термінах компетентностей, які висуваються до певного виду професійної діяльності; діагностування якостей (компетентностей), які має конкретна особа; визначення напрямів і шляхів розвитку/саморозвитку, виходячи з бажаного результату й наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей; складання програми розвитку/саморозвитку для конкретної особи; визначення форм і засобів реалізації програми; реалізація програми; оцінювання (діагностування) отриманих результатів на кожному етапі розвитку/саморозвитку; внесення корективів у поточний перебіг подій; оцінювання загальних результатів виконання програми, за необхідності, її коригування чи заміна; визначення нових перспектив і напрямів розвитку / саморозвитку [37].

Отже, метою розвитку рефлексивних умінь обдарованих студентів має бути самодостатність та здатність до самоактуалізації, самоорганізації. Ці риси є результатом розвитку здібностей особистості.

Наступний показник – самоорганізація – у довідковій літературі визначається як процес, під час якого створюється, відтворюється або вдосконалюється організація складної динамічної системи. Процеси самоорганізації можуть мати місце тільки в системах, що володіють високим рівнем складності і великою кількістю елементів, зв'язки між якими мають не певний, а можливий характер. У психолого-педагогічному словнику ця категорія розглядається як діяльність та здібність особистості, що пов'язана з

умінням організувати себе і проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості, мотивації, плануванні своєї діяльності, швидкому прийнятті рішень і відповідальності за них, критичності за результати своїх дій, почутті обов'язку [64, с. 22].

Проблемам самоорганізації, самоосвіти і самовиховання особистості присвячені дослідження багатьох психологів і педагогів, а саме: Л. Божович, В. Бондаревського, В. Буряка, Г. Ващенко, Л. Виготського, І. Донцова, С. Єлканова, А. Калініченка, Г. Костюка, О. Малихіна, В. Мясіщева, Л. Рувінського, О. Рудницької, С. Рубінштейна, К. Платонова, В. Потапової, В. Якуніна та ін. Вищезазвані автори доводять, що саморозвиток здійснюється як за власними законами, так і за рахунок впливів у процесі виховання. При цьому враховується те, що процес виховання – двосторонній – педагогічний вплив і діяльність самих студентів, проте акцентується не на пристосуванні виховання до спонтанного розвитку особистості, а на організації, що властива означеному явищу діяльності [64, с. 22]. Так, В. Якунін розуміє самоорганізацію як спосіб організації самим студентом особистісної пізнавальної діяльності. І. Донцов, зауважує, що навчання це взаємопов'язана діяльність викладача і студента, єдність управління і самоуправління, де організаторська діяльність викладача і самоорганізація обдарованих студентів тісно співвідносяться [64, с. 22].

Показник самоуправління розуміється як творчий процес, котрий пов'язаний з утворенням нового, з незвичайною ситуацією або протиріччям, необхідністю пошуку нових рішень і засобів для досягнення поставленої мети. Система самоуправління передбачає здійснення таких функцій: аналіз протиріч, прогнозування, цілеспрямованості, формування критеріїв оцінки якостей, прийняття рішень до дії, контролю і корекції. Під час планування майбутній учитель формує модель засобів досягнення мети і послідовності їх застосування. Згідно з метою плани можуть бути стратегічними, тактичними й оперативними [22, с. 36]. Характерним атрибутом професійної самореалізації обдарованих студентів є потреба ставати більш

компетентними, наскільки це можливо, просуватися професійним шляхом та виконувати більш складну і відповідальну роботу внаслідок розвитку та вдосконалення професіоналізму. Під таким професійно-статусним просуванням розуміється кар'єра людини, яку ми визначаємо як успішне професійне життя, що є репрезентацією професійної самореалізації особистості та містить у собі: по-перше, удосконалення в професії, підвищення професійної майстерності та по-друге, кар'єрний ріст, що втілює той рівень кар'єрних досягнень і соціального статусу, якого прагне досягти в майбутньому обдарована студентська молодь [24, с.16].

Професійна самореалізація особистості детермінована ціннісно-сенсовими, інтелектуальними та мотиваційними особливостями особистості. Професійна самореалізація включає в себе такі узагальнені характеристики, як професійний розвиток; професійні досягнення; затребуваність професійних знань та професійного досвіду тощо [79, с.15].

Як відомо, механізмом переведення якісних критеріїв у кількісні слугують рівні. Науковці висловлюють припущення про рівневу структуру самореалізації. Так, Л. Коростильова вважає, що рівень самореалізації безпосередньо пов'язаний з розвитком особистості, оскільки визначає ступінь адекватності власних зусиль щодо самоздійснення в діяльності й творчості [46, с. 22].

Аналізуючи різні підходи до визначення рівнів самореалізації особистості, зауважимо, що на відміну від Л. Коростильової, Е. Галажинський чітко диференціює поняття «рівень» і «ступінь» самореалізації. Відповідно до його поглядів, ступінь самореалізації вказує на повноту самореалізації особистості, а рівень – на її якість. Говорячи про рівні, стосовно концептуальної моделі А. Маслоу, важливо розмежовувати «людей що самоактуалізуються» і «трансцендерів», що мають однаково високий ступінь самореалізації [14, с. 70].

Визначаючи рівні соціалізованості обдарованих студентів, С. Фурдуй виокремлює недостатній, достатній, високий рівні. *Недостатній* –

особистість пасивного типу, характеризується діяльністю виконавсько-відтворювального характеру, репродуктивною активністю, відтворенням зразка розумової чи практичної дії; *достатній* – особистість продуктивного типу, характеризується реконструктивною активністю, що передбачає не тільки копіювання, але й вибір способів діяльності, використання здобутих знань, їх перенесення в інші ситуації, певну інтерпретацію, енергійність пізнавальної та соціальної діяльності; *високий* – особистість творчого типу, якій притаманна ініціативність, самостійність у виборі цілей і постановці проблем, завдань пізнавальної та соціальної діяльності, способів її здійснення, цілеспрямована потреба оволодіння знаннями, новим соціальним досвідом, оригінальністю й оптимальністю [94, с. 2].

У нашому дослідженні, врахування критеріїв і показників дало можливість визначити три рівні особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді: високий, середній, низький.

Високий рівень особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді характерний для тих студентів, у показниках яких спостерігається високий рівень зазначеної сформованості ціннісно-мотиваційного; пізнавально-інтелектуального; рефлексивно-діяльнісного критеріїв. У них сильна мотивація, яскраво виражений пізнавальний інтерес, уміння проводити експериментальні дослідження, самостійно, творчо проектувати власну діяльність. Показниками високого рівня є мотивація на успіх; визнання наявності в себе творчого потенціалу; зафіксована сильно виражена потреба в саморозвитку. Студент виявляє зацікавленість у розв'язанні справи, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстояти власну позицію заради досягнення наміченої цілі. Таким студентам властиві висока емоційна проникливість, усвідомлення значущості власного вдосконалення, саморозвитку та потреби постійно вдосконалювати власні професійні знання, уміння, навички, спрямовані на розвиток. Рефлексивні здібності сформовані на достатньому або високому рівні. Такі студенти активні, їхні думки, почуття та емоції спрямовані на особистісну самореалізацію; уміють

передбачати результати своєї діяльності. Вони відчувають задоволення від своєї діяльності, відсутність емоційного напруження в роботі. Студенти мають стійке прагнення до виявлення і розкриття сутнісних сил і можливостей, здатність до розкриття власних здібностей, усвідомлено пізнають себе, самостійно контролюють власну діяльність.

Середній рівень особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді притаманний тим студентам, у показниках яких спостерігається середній рівень за всіма критеріями. Особистісна самореалізація студентів, прояв і розкриття можливостей та здібностей мають ситуативний характер. Присутнє визнання в собі творчого потенціалу, середній прояв творчих можливостей; потреба в саморозвитку недостатньо виражена. Поведінка таких студентів залежить від оцінки інших студентів та викладачів. Студенти здатні контролювати та оцінювати власну педагогічно спрямовану діяльність, проявляють значний пізнавальний інтерес до педагогічної діяльності. Вони спроможні ставити перед собою чіткі цілі і докладати при цьому вольових зусиль для їх досягнення. Відзначається потреба публічного схвалення, а також позитивна тенденція в ставленні до педагогічної кар'єри. До інших ставляться з повагою, поважають почуття співрозмовника, уважні, допитливі; усвідомлюють значущість власного вдосконалення, саморозвитку, та потребу постійного вдосконалення власних професійних педагогічних знань, умінь, навичок. Вони частково зацікавлені діяльністю щодо особистісної самореалізації, котра має ситуативний характер. У обдарованих студентів помітний прояв наполегливості в подоланні труднощів, рішучість у виборі педагогічно спрямованих завдань, значна ініціативність, активність та цілеспрямованість у житті. Рефлексивні уміння сформовані частково, домінує ситуативний інтерес.

Низький рівень особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді притаманний тим студентам, у показниках яких спостерігається низький рівень кожного з критеріїв. Особистісна самореалізація студента характеризується відсутністю прагнення до виявлення і розкриття своїх

можливостей і потенцій, особистість дискретно пізнає себе, тільки за допомогою інших оцінює та контролює власну діяльність. Студенти не мають налаштованості на здійснення особистісної самореалізації, не усвідомлюють значущості власного вдосконалення, саморозвитку. Відсутня сформованість умінь проводити експериментальні дослідження, самостійно, творчо проектувати власну діяльність, здобувати інформацію з різних джерел і обробляти її, відсутній пізнавальний інтерес. Педагогічна мотивація слабка. Рефлексивні здібності в такого студента не сформовані, він не може здійснювати самооцінювання та самоаналіз власних можливостей. Не в змозі передбачати результати своєї діяльності. Студенти не здатні до самостійного розвитку своєї особистості, не прикладають вольових зусиль під час виконання доручень. Виявляють слабку наполегливість у подоланні труднощів, нерішучі у процесі вибору завдання. Вони недостатньо мотивовані на особистісну самореалізацію.

2.2. Стан сформованості рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету

Під час організації дослідно-експериментальної роботи ми дотримувалися вимог, котрі ставляться до проведення педагогічних досліджень, а саме: забезпечення експериментальної бази дослідження; підготовка студентів та викладачів до проведення дослідно-експериментальної роботи; добірка методик експериментальних досліджень; визначення пріоритетних напрямів, що підлягають перевірці; виокремлення методичного інструментарію (тестів, анкет, опитувальників, психологічних методик) відповідно до показників та критеріїв особистісної самореалізації обдарованих студентів; визначення однорідності складу досліджуваних експериментальних і контрольних груп; перевірка достовірності отриманих результатів за пріоритетними складовими; аналіз відповідності отриманих дослідно-експериментальних даних висунутій гіпотезі дослідження.

Експериментальною базою педагогічного дослідження є Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,

Житомирський державний університет імені Івана Франка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Ізмаїльський державний гуманітарний університет. На констатувальному етапі у дослідно-експериментальній роботі взяли участь 605 студентів філологічного факультету, історичного факультету, факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв, факультету іноземних мов. Така дослідницька база забезпечила репрезентативність статистично достовірної вибірки.

Під час проведення педагогічного експерименту використовувались такі методи наукових досліджень: *аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури* для різнобічного вивчення проблеми особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищих педагогічних навчальних закладах; *аналіз матеріалів, отриманих у процесі дослідження, продуктів діяльності*, а саме анкет, діагностичних зрізів, виконаних студентами проектних та творчих робіт, кейсів, результатів науково-дослідної роботи тощо; *спостереження* за роботою студентів на позааудиторних заняттях, що допомагали визначати рівень розвитку ціннісно-мотиваційної, пізнавально-інтелектуальної та рефлексивно-діяльній сфери; рівень сформованості організаційних та комунікативних здібностей, креативних якостей, умінь та навиків здобування та обробки інформації, проведення експериментальних досліджень. Ці спостереження дозволили зробити висновки щодо визначення педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів; *бесіди* зі студентами та викладачами, під час яких було з'ясовано ставлення майбутніх учителів до своєї професії, причини, які спонукали їх до вибору саме цього фаху, до організації навчального процесу та, зокрема, до організації роботи з обдарованими студентами. Під час бесід визначалася точка зору студентів на умови та прийоми вдосконалення організації їхньої самостійної творчої роботи та з'ясовувалися умови спільної продуктивної діяльності. Бесіди з викладачами сприяли уточненню моделі, педагогічних умов та методики реалізації особистісної самореалізації обдарованих студентів; *тестування* використовувалося для визначення

рівнів кожного з критеріїв сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів, вивчення їхньої мотивації, креативних якостей, організаційних та комунікативних здібностей; *анкетування* проводилося для визначення рівнів сформованості показників особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти.

Вивчення передового педагогічного досвіду проводилося для ознайомлення з існуючою практикою і методикою особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти. З метою забезпечення достовірності результатів, дослідно-експериментальна робота проводилась у три етапи з 2013 по 2017 роки, на кожному з яких за допомогою різних методів дослідження розв'язувалися специфічні задачі.

На першому етапі дослідження – *пошуково-теоретичному* (2013-2014 рр.) визначалися теоретичні засади проблеми ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічних університетів та визначався ступінь її розробленості в наукових дослідженнях і педагогічній практиці. Після цього було визначено методологію та методи дослідження, розроблено методику діагностики рівнів сформованості особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді, проведено констатувальний етап експерименту та проаналізовано результати.

Для виявлення умов формування досліджуваного феномену вивчався зміст, особливості організації освітньої діяльності гуманітарних кафедр педагогічних університетів, їхній досвід роботи з обдарованими студентами, стан матеріально-технічної бази тощо. Майже всі структурні одиниці системи підготовки майбутніх учителів, існуючі нині, мають можливість ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів. На цьому етапі дослідження розроблявся ціннісний контекст освітнього середовища (позааудиторних виховних заходів, діяльності наукових гуртків тощо), здійснювався пошук інноваційних форм, методів і технологій освітньої діяльності обдарованих студентів з метою ціннісної детермінації особистісної самореалізації.

У процесі дослідження на пошуково-теоретичному етапі педагогічного експерименту було з'ясовано стан сформованості особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти, визначено суперечності та нерозв'язані проблеми у виховній роботі з обдарованими студентами. На констатувальному етапі педагогічного експерименту *вивчалися*: за ціннісно-мотиваційним критерієм – ціннісно-пізнавальні мотиви; професійно-педагогічна мотивація та мотивація досягнення; система ціннісних орієнтацій студентів. За пізнавально-інтелектуальним критерієм – обсяг професійно-педагогічних знань, умінь і навичок та система уявлень про суть особистісної самореалізації, пізнавальна активність, педагогічна креативність, самоефективність. За рефлексивно-діяльнісним критерієм – здібності до самопізнання, рефлексію квазіпрофесійної педагогічної діяльності, можливості діялісно-професійної самореалізації. Зверталася увага на сформованість навчально-пізнавальних мотивів обдарованих студентів, їхній пізнавальний інтерес і самостійність у творчій діяльності, сформованість інтегрованої сукупності знань, умінь, і навичок для ефективної роботи з інформацією, здатність креативно та критично мислити, сформованість організаційних та комунікативних здібностей, уміння проводити експериментальні дослідження, творчо проектувати власну діяльність, наявність визнання у себе творчого потенціалу, прагнення до самоактуалізації, потреби саморозвитку через постановку завдань; здатність визначати цілі та способи їх досягнення.

Були використані анкети для з'ясування ставлення студентів до майбутньої професії, її ціннісної основи; виявлення мотивації освітньої та науково-пошукової діяльності, пізнавальної активності обдарованих студентів, їх здатності до самооцінки, самоконтролю, самореалізації. Аналіз отриманих результатів використання названих вище методів дослідження дозволив виокремити деякі проблеми: студенти недостатньо усвідомлюють сучасні вимоги до обраної професії і не завжди розуміють, як реалізувати свої здібності, хоча значна частина студентів не заперечує бажання

кар'єрного росту; у частини студентів недостатньо сформована пізнавальна мотивація, відчувається вплив таких факторів, як оцінка та заохочення; недостатніми є навички самостійної пошукової діяльності та пізнавальної активності й креативного мислення; у переважної більшості студентів відсутня здатність до самоконтролю та самоорганізації; більшість студентів негативно ставиться до процесу контролю та оцінювання знань.

Аналіз зібраного матеріалу став базою для уточнення понятійного апарату, формулювання проблеми, мети та завдання, висунення гіпотези наукового дослідження, вибору діагностичних методик для констатувальної частини експерименту. Були виділені рівні, критерії та показники сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету, а також розроблена модель процесу формування даного феномену у майбутніх учителів.

На констатувальному етапі було здійснено відбір обдарованих студентів для їхньої подальшої участі в експериментальному дослідженні. Ми виходили з того, що виявлення обдарованих студентів – це довготривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку особистості, та погоджуємося із думкою більшості науковців, обізнаних із проблемою обдарованості (О. Антонова, Д. Богоявленська), що ефективна ідентифікація обдарованості за допомогою будь-якої одноразової, одномоментної процедури неможлива, вона передбачає довготривале спостереження за студентами. Ця модель діагностики отримала назву «принцип турнікету» (її автори американські вчені Дж. Рензуллі, С. Ріс і Л. Сміт). Тому замість одночасного відбору обдарованих студентів за допомогою тестів, ми спрямували зусилля на можливість поступового поетапного пошуку обдарованої студентської молоді у процесі їхньої освітньої та творчої діяльності та виховної роботи педагогічного університету. Відбір обдарованих студентів будувався також на урахуванні специфіки феномену обдарованості, а саме виявленні не тільки актуальної, а й потенційної обдарованості, котру неможливо виявити за допомогою тестів. У результаті було обрано підхід до процесу ідентифікації

загальної обдарованості, що базувався на системі комплексної оцінки незалежних експертів, які мали можливість певний час спостерігати та спілкуватися зі студентами. За допомогою викладачів, які працювали зі студентами, методом незалежних експертних оцінок було обрано 365 обдарованих студентів та 15 викладачів. Такий підхід наведено у концепції «Творча обдарованість» О. Матюшкіна, де високий творчий потенціал становить основу обдарованості й характеризується стійкою мотивацією.

Було також виокремлено контрольні та експериментальні групи загальною кількістю відповідно – 180 та 185 обдарованих студентів гуманітарних спеціальностей. Розподіл обдарованих студентів на експериментальні та контрольні групи відбувся після визначення їхнього рівня творчих досягнень, особливостей пізнавальної активності, мотивації до навчання, потреби у саморозвитку, самоактуалізації, усвідомлення власної компетентності шляхом анкетування, бесід, спостереження за їхньою освітньою діяльністю. Таким чином, в експерименті брала участь лише обдарована студентська молодь, тому було важливо визначити: який вид обдарованості обрати. Для організації практичної роботи з великою кількістю студентів потрібно було об'єднати їх на основі певної узагальненої характеристики. Ми виходили з того, що обдарованість – це високий рівень здібностей людини, котра дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності, при цьому розрізняють загальну та спеціальну обдарованість. Для нашого експерименту було обрано загальну обдарованість, котра найбільшою мірою відповідає завданням та можливостям дослідження. Загальна розумова обдарованість виявляється в оволодінні всіма видами діяльності, для успішного здійснення яких необхідні певні розумові якості, тобто загальна обдарованість – «універсальна здібність» (здібність до усього). Більшість дослідників впевнені в тому, що обдарованість – інтеграційна (сумарна) особистісна властивість. Обдарованість – це загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; це загальна здатність психіки пристосовуватися до

нових завдань і умов життя (В. Штерн). Тобто, обдарована людина здатна досягати успіхів у багатьох галузях – таке розуміння науковців було обрано для роботи (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, О. Кульчицька, О. Матюшкін).

Серед обдарованих студентів було проведене комплексне діагностування, яке містило анкетування на виявлення рівня мотивації до навчання, рівня пізнавальної активності студентів, анкетування на виявлення потреби у саморозвитку, здатності до самоорганізації, самоуправління та наявності самоефективності; а також з метою виявлення педагогічної обдарованості використовувалися нестандартні педагогічні задачі. Аналіз результатів діагностики дозволив уточнити рівні особистісного саморозвитку обдарованих студентів: високий, середній та низький. Визначено рівень сформованості показників за кожним критерієм (залежно від сумарної кількості балів за кожним показником). Максимальна кількість балів за кожним показником становила 30 балів. Якщо кількість балів містилась у межах від 25 до 30 балів, то вважали рівень сформованості відповідного показника даного критерію високим, якщо загальний бал виражався числом від 15 до 25 – середнім, а менше 15 – низьким. Уведено умовні позначення груп студентів: контрольна група – КГ, експериментальна – ЕГ.

Основними задачами *констатувального* етапу дослідження є: визначення рівнів особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді; визначення педагогічних умов ефективною ціннісною реалізації обдарованих студентів педагогічних закладів вищої освіти, зокрема створення ціннісного контексту психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів; конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу; розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації. Рівень особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді педагогічного університету визначався за трьома критеріями та відповідними до них показниками: ціннісно-мотиваційний (ціннісно-пізнавальний, професійно-педагогічна мотивація, мотивація досягнення);

пізнавально-інтелектуальний (пізнавальна потреба, педагогічна креативність, самоефективність); рефлексивно-діяльнісний (рефлексія квазіпрофесійної діяльності; самоорганізація, саморозвиток, самоуправління; діяльнісно-професійна самореалізація). Діагностика показників ціннісно-мотиваційного критерію: *ціннісно-пізнавального* (опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича), тест «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реан), методика аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна)); *професійно-педагогічної мотивації* (діагностика рівнів професійної спрямованості (Т.Дубовицької)) та *мотивації досягнення* (самоактуалізаційний тест (САТ), діагностика мотивації успіху (Т. Елерса), діагностика потреби в досягненні (Ю. Орлова) (Додатки А, Б, В, Г, Д, Е, Ж,З).

Метод ціннісних орієнтацій М. Рокича використовувався для конкретизації ставлення студентів до дійсності, що визначає ядро соціальних уявлень в цілому. Метод заснований на прийомі прямого ранжування списків термінальних та інструментальних цінностей. За результатами дослідження було встановлено, що найбільш значущою цінністю для студентів як КГ так і ЕГ є «здоров'я» (1 ранг), далі слідують цінності «щасливе сімейне життя» і «любов» (2 і 3 ранги). Четверте місце студенти віддають цінності «наявність вірних друзів». І завершує шістку значущих цінностей «упевненість у собі» (5 ранг) і «цікава робота» (6 ранг). До групи бажаних, але не обов'язкових цінностей (7 – 12 ранг), увійшли «активне діяльне життя» (7 ранг), «свобода» (8 ранг), «життєва мудрість» (9 ранг), «розвиток» (10 ранг), «матеріально забезпечене життя» (11 ранг), «пізнання» (12 ранг). На низькому рівні знаходяться цінності: «краса природи і мистецтва» (18 ранг), «щасті інших» (17 ранг), «розваги» (16 ранг), «творчість» (15 ранг), «суспільне визнання» (14 ранг) і «продуктивне життя» (13 ранг).

На діаграмі 2.1 зображена ієрархія термінальних цінностей студентів.

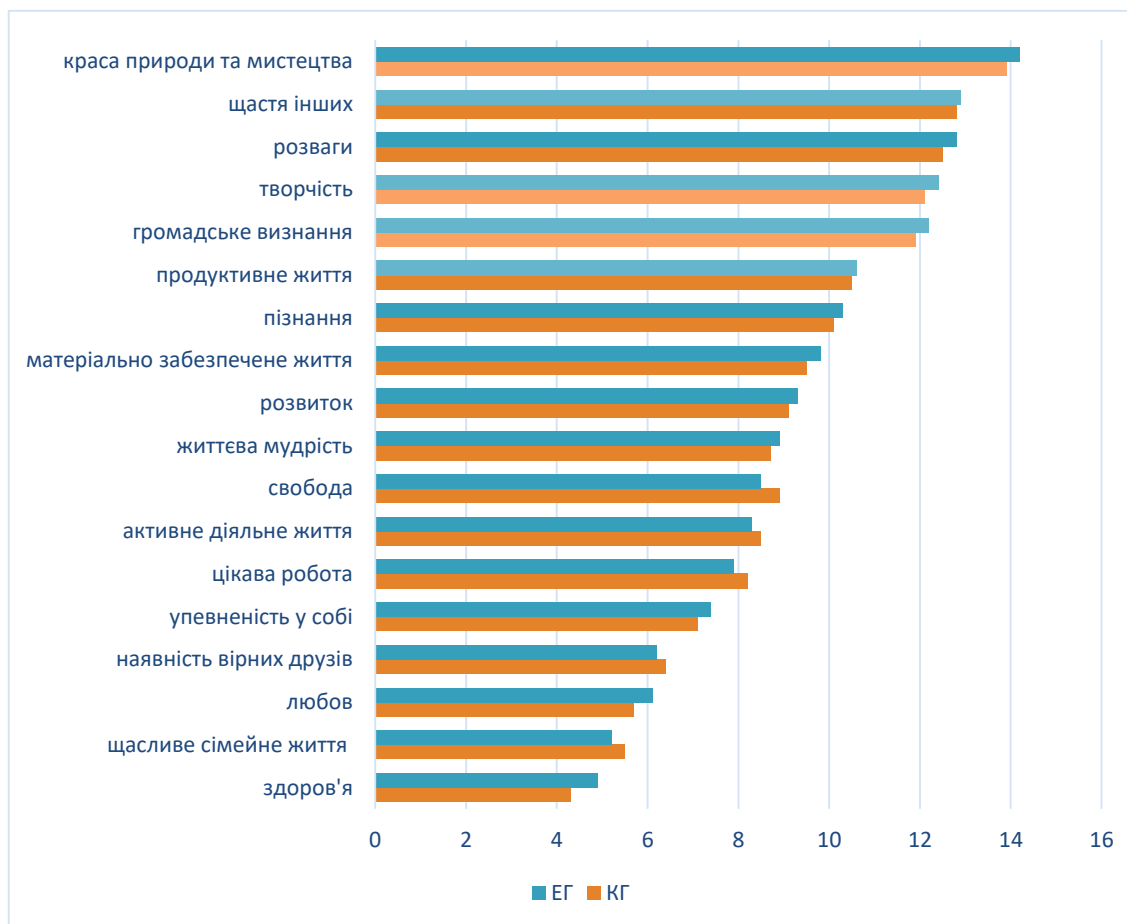


Рис. 2.1. Термінальні цінності, названі студентами, як найбільш значущі

Отримані результати свідчать про те, що більшість студентів як КГ так і ЕГ орієнтовані на цінності сімейно-побутового кола. Ранг тієї чи іншої цінності визначається ступенем залучення з одного боку у сферу навчання чи праці, а з іншого боку у сімейно-побутову активність. На діаграмі 2.2. зображена ієрархія інструментальних цінностей обдарованих студентів.

До найбільш значущих цінностей, як засобів у досягненні життєвих цілей, студенти відносять «вихованість» (1 ранг), «чесність» (2 ранг), «освіченість» (3 ранг), «життєрадісність» (4 ранг), «відповідальність» (5 ранг) і «самоконтроль» (6 ранг). У якості бажаних цінностей (7 – 12 ранги) студенти називають «незалежність» (7 ранг), «сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів» (8 ранг), «тверда воля» (9 ранг), «охайність» (10 ранг), «ефективність у справах» (11 ранг), «раціоналізм» (12 ранг). Найменш

значущі цінності: «непримиренність до недоліків у собі та інших» (18 ранг), «високі запити» (17 ранг), «самоконтроль» (16 ранг), «старанність» (15 ранг), «чуйність» (14 ранг), «широта поглядів» (13 ранг).

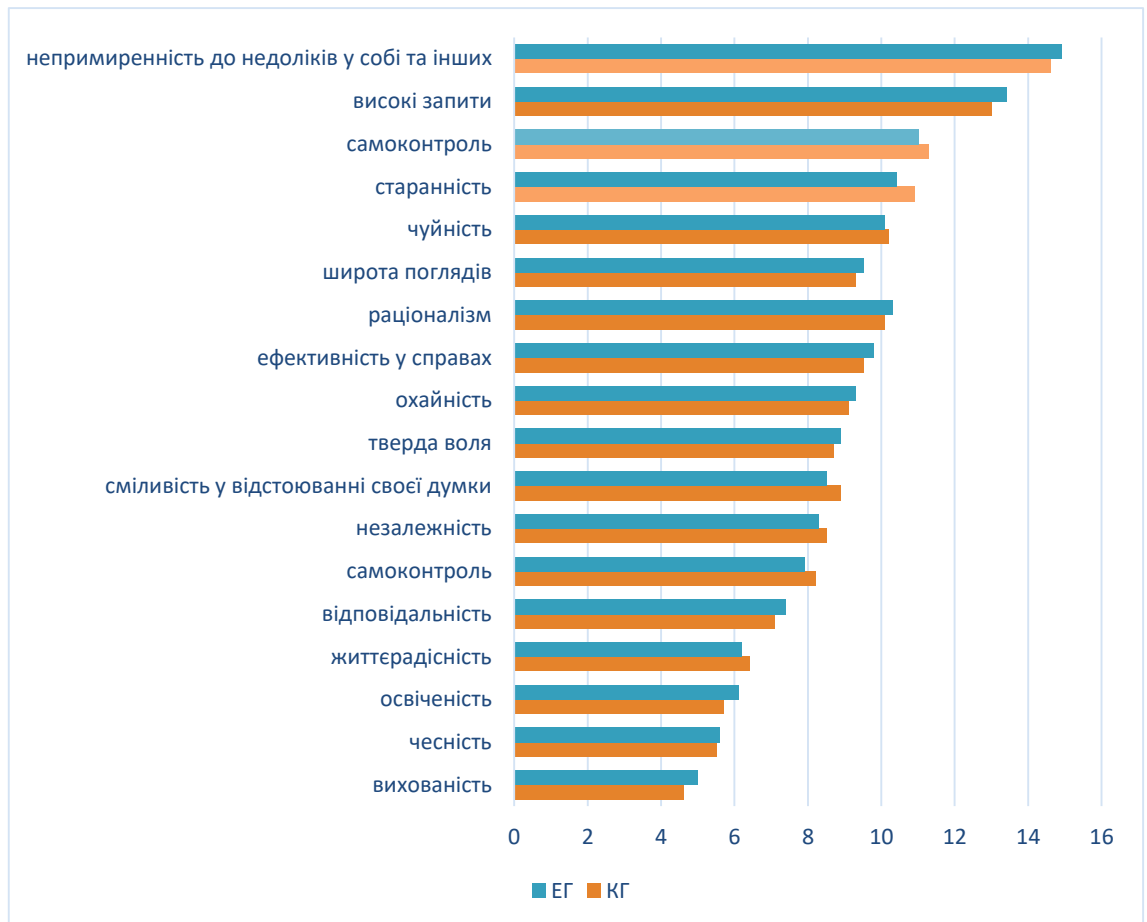


Рис. 2.2. Інструментальні цінності, названі як найбільш значущі

Отримані результатами засвідчують, що в структурі ціннісних орієнтацій студентів різних спеціальностей присутні певні відмінності. Інтерпретуючи дані результати, можна припустити, що вибір цінностей відображає професійні цінності, характерні для обраної студентами спеціальності. Визначення рівня мотивації на досягнення успіху у студентів ми проводили за допомогою опитувальника Т.Елерса. Респондентам було запропоновано відповісти «так» чи «ні» на 41 запитання. Відповіді сумуються по 1 балу при співпаданні з ключем. Мотивація на досягнення своєї мети вважається високою, якщо число набраних балів не менше 22; середньою – 11-21; низькою – не більше 10. Результати проведеної методики наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

| Група | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень |
|-------|----------------|-----------------|----------------|
| КГ | 18,6% | 43,9% | 37,5% |
| ЕГ | 17,9% | 41,2% | 40,9% |

Здатність особистості до самореалізації та самоактуалізації ми перевіряли за допомогою самоактуалізаційного тесту (САТ). В контексті нашого дослідження ми використовували ті шкали методики, які відповідають виділеними нами критеріями. За допомогою шкали потреб пізнавальних (Cог) визначався ступінь вираження в особистості прагнення до отримання знань про оточуюче середовище. Дані за шкалою ціннісних орієнтацій (SAV) вказували, наскільки людина розділяє цінності, притаманні самоактуалізуючій особистості. Отримані результати тесту свідчать про те, що низький рівень даної характеристики виявлено у 37,6% студентів ЕГ та 36,9% студентів КГ. Для студентів характерним є відсутність упевненості у собі та чіткого усвідомлення цілей свого життя, низька потреба в саморозвитку й реалізації власних потенцій. Студенти прагнуть жити за цінностями і нормами, прийнятими в їхній соціальній групі. Однією з головних життєвих цілей для них є досягнення матеріальних благ. У 52,6% студентів ЕГ і 54,9% студентів КГ із середнім рівнем досліджуваного параметра спостерігається часткове усвідомлення цілей власного життя, середній рівень потреби в саморозвитку та самореалізації. В їхній системі цінностей домінує цікава робота, впевненість у собі та особиста свобода.

Визначено, що для особистості, яка самореалізується властиві такі цінності, як добро, істина, краса, життєрадісність, справедливість, цілісність, досконалість, простота, самодостатність, що розділяють 9,8% студентів ЕГ і 8,2% – КГ. Переважання цих цінностей вказує на прагнення до адекватних взаємовідносин із людьми та гармонійного буття. В основу системи цінностей студентів взято узгодженість із собою, зі своєю біологічною природою, філософське ставлення до життя, розуміння й прийняття

соціального життя та фізичної реальності. Аналіз тесту «Мотивація професійної діяльності» в ЕГ показав такі результати: високий рівень професійно-педагогічної мотивації притаманний 16,2 % обдарованих студентів; середній – 48,9 %; низький – 34,9%. У контрольних групах результати не набагато кращі: високий рівень професійно-педагогічної мотивації притаманний 18,2% студентів; середній – 50,6%; низький – 30,6%.

Згідно опрацьованих результатів проведеної методики аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна) частка студентів експериментальної групи з високим рівнем ціннісно-пізнавального показника склала 15,24%, з середнім рівнем – 52,28% та з низьким рівнем – 32,45%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 13,87%, з середнім рівнем – 54,09% та з низьким рівнем – 32,04%. За результатами проведеної діагностики рівнів професійної спрямованості (Т. Дубовицька) частка студентів експериментальної групи з високим рівнем професійно-педагогічної мотивації склала 10,37%, з середнім рівнем – 50,37% та з низьким рівнем – 39,26%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 11,07%, з середнім рівнем – 52,14% та з низьким рівнем – 39,79%. За результатами діагностики потреби в досягненні (Ю. Орлова) частка студентів експериментальної групи з високим рівнем мотивації досягнення склала 11,13%, з середнім рівнем – 53,59% та з низьким рівнем – 35,28%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 9,63%, з середнім рівнем – 54,02% та з низьким рівнем – 32,32%. Результати діагностики сформованості особистісної самореалізації у майбутніх учителів за ціннісно-мотиваційним критерієм на констатувальному етапі дослідження за усіма методиками зібрано та представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості особистісної самореалізації за ціннісно-мотиваційним критерієм на констатувальному етапі дослідження

| Групи | Показники | Рівні | | |
|-------|-----------|---------|----------|---------|
| | | Високий | Середній | Низький |
| | | | | |

| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
|-----------|----------------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| КГ | Ціннісно-пізнавальний | 34 | 18,8 | 91 | 50,6 | 55 | 30,6 |
| | Професійно-педагогічна мотивація | 29 | 16,4 | 80 | 44,7 | 71 | 38,9 |
| | Мотивація досягнень | 22 | 12,3 | 96 | 53,1 | 62 | 34,6 |
| | Загальний показник | 28 | 15,8 | 89 | 49,5 | 63 | 34,7 |
| ЕГ | Ціннісно-пізнавальний | 30 | 16,2 | 90 | 48,9 | 65 | 34,9 |
| | Професійно-педагогічна мотивація | 27 | 14,6 | 80 | 43,3 | 73 | 42,1 |
| | Мотивація досягнень | 25 | 13,9 | 90 | 48,5 | 70 | 37,6 |
| | Загальний показник | 27 | 14,9 | 86 | 46,9 | 72 | 39,2 |

Зобразимо результати діагностики сформованості особистісної самореалізації у обдарованих студентів за допомогою гістограми (Рис. 2.3):

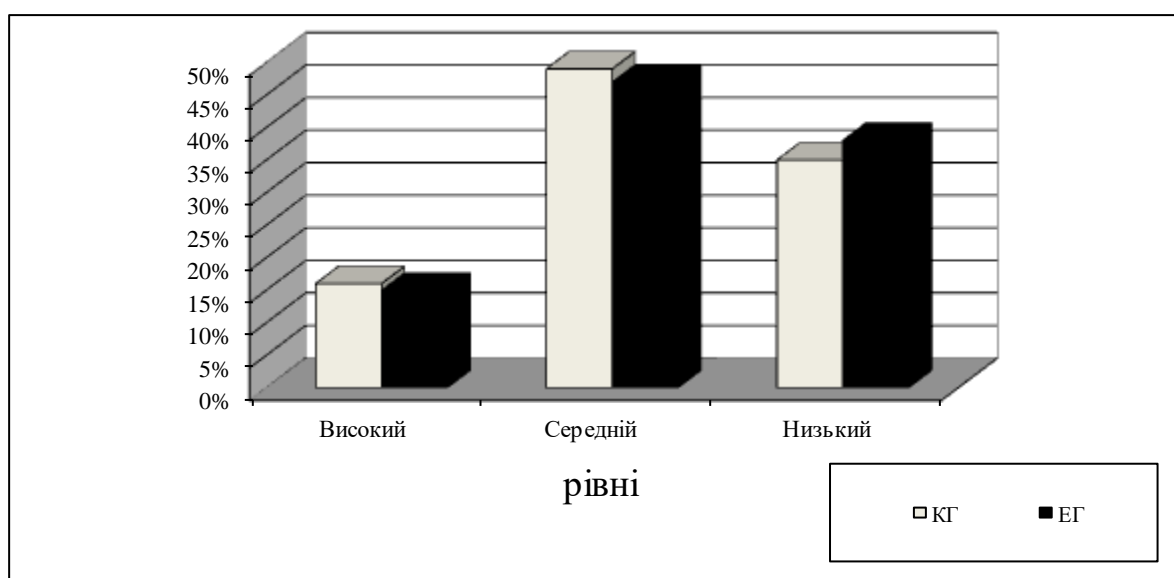


Рис. 2.3. Рівні діагностики сформованості показників ціннісно-мотиваційного критерію на констатувальному етапі дослідження

Загальний результат розрахунків показав, що частка студентів контрольних груп із високим рівнем усіх показників ціннісно-мотиваційного критерію склала 15,8%, із середнім рівнем – 49,5% та з низьким рівнем – 34,7%. У той час кількість студентів експериментальних груп із високим рівнем показників відповідного критерію склала 14,9%, із середнім рівнем – 46,9% та з низьким рівнем – 38,2%. Як бачимо з рис. 2.3 рівні сформованості показників ціннісно-мотиваційного критерію майже однакові в обох групах. Проведене діагностичне тестування свідчить про невисокий рівень мотивації, пізнавальної потреби та пізнавальної активності студентів обох груп.

Аналогічно було проведено діагностику показників пізнавально-інтелектуального критерію. Згідно опрацьованих результатів тесту-опитувальника самоефективності Дж. Маддукса та М. Шеер в модифікації А. Бояришників частка студентів експериментальної групи з високим рівнем самоефективності склала 11,8%, з середнім рівнем – 48,4% та з низьким рівнем – 40,8%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 19,6%, з середнім рівнем – 43,4% та з низьким рівнем – 36,9%. За результатами тестування на виявлення рівня самооцінки частка студентів експериментальної групи з високим рівнем самоефективності склала 10,03%, з середнім рівнем – 45,64% та з низьким рівнем – 44,33%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 18,06%, з середнім рівнем – 50,81% та з низьким рівнем – 31,13%. За результатами тесту Кеттела частка студентів експериментальної групи з високим рівнем самоефективності склала 12,64%, з середнім рівнем – 43,12% та з низьким рівнем – 44,24%, частка студентів контрольної групи з високим рівнем відповідного показника склала 24,52%, з середнім рівнем – 42,65% та з низьким рівнем – 32,83%. Таким чином, об'єднавши результати проведеної діагностики, отримуємо такі результати (Табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості особистісної самореалізації за пізнавально-інтелектуальним критерієм на констатувальному етапі дослідження

| Групи | Показники | Рівні | | | | | |
|-------|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| | | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
| КГ | Пізнавальна потреба | 44 | 26,6 | 77 | 42,6 | 59 | 32,8 |
| | Педагогічна креативність | 31 | 17,4 | 86 | 47,8 | 63 | 34,8 |
| | Самоефективність | 34 | 18,9 | 76 | 42,5 | 70 | 38,6 |
| | Загальний показник | 36 | 20,3 | 79 | 44,3 | 65 | 35,4 |
| ЕГ | Пізнавальна потреба | 38 | 20,7 | 82 | 44,7 | 65 | 34,6 |
| | Педагогічна креативність | 36 | 19,6 | 79 | 42,6 | 70 | 37,8 |
| | Самоефективність | 37 | 20,4 | 74 | 40,4 | 74 | 39,2 |
| | Загальний показник | 37 | 20,2 | 79 | 42,6 | 69 | 37,2 |

Таким чином, високий рівень сформованості показників за пізнавально-інтелектуальним критерієм спостерігається у 20,3% студентів КГ і 20,2% студентів ЕГ; середній – у 44,3% студентів КГ і 42,6% студентів ЕГ, а низький рівень мають 35,4% і 37,2% студентів КГ і ЕГ відповідно. Зобразимо результати діагностики за допомогою гістограми (Рис. 2.4):

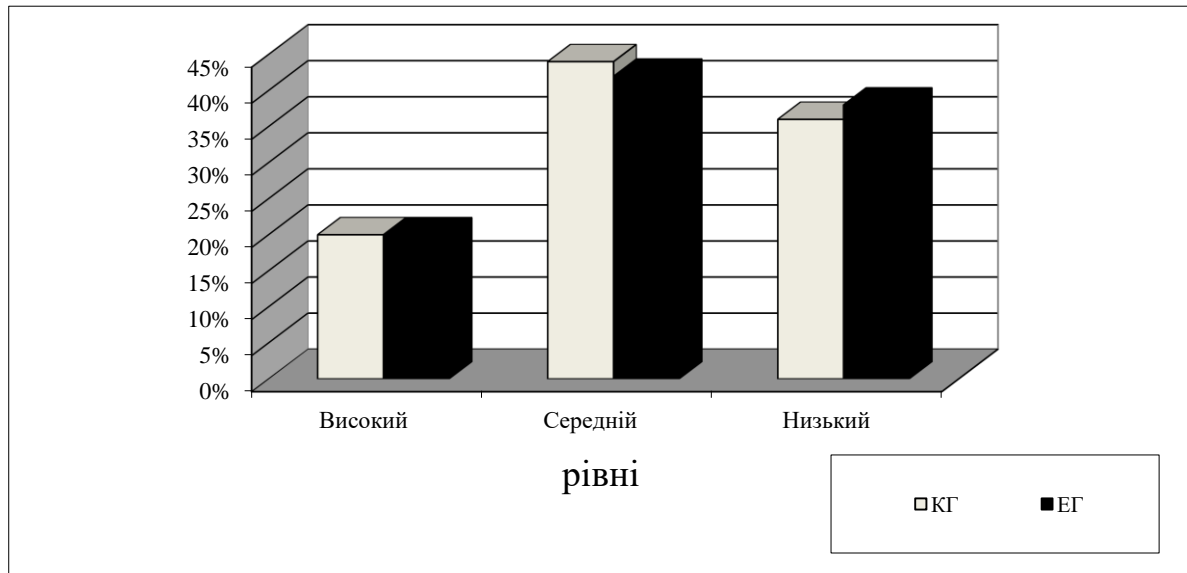


Рис. 2.4. Рівні діагностики сформованості показників пізнавально-інтелектуального критерію на констатувальному етапі дослідження

Як бачимо з таблиці 2.3 та рисунка 2.4, рівні сформованості показників пізнавально-інтелектуального критерію майже однакові в обох групах. Проведене діагностичне тестування засвідчило невисокий рівень пізнавальної потреби, педагогічної креативності та самоефективності студентів обох груп. За такою ж схемою було проведено діагностування показників рефлексійно-діяльнісного критерію: рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності (авторська анкета), самоорганізація-самоуправління-саморозвиток (тест «Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахова), методика В. Андрєєва, «Діагностика реалізації потреб студентів у саморозвитку» (Н. Фетискіна)) та діяльнісно-професійна самореалізація (спостереження, експертна оцінка) (Додаток Ж, З). Згідно опрацьованих результатів тесту «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахової, частка студентів ЕГ з високим рівнем показника самоорганізації-самоуправління-саморозвитку склала 19%, із

середнім рівнем – 40,2% та з низьким рівнем – 40,8%, частка студентів КГ з високим рівнем відповідного показника склала 20,1%, з середнім рівнем – 39,2% та з низьким рівнем – 40,7%. На основі використання методики В. Андрєєва, ми отримали такі результати: високий рівень показника самоорганізації-самоуправління-саморозвитку спостерігався у 20,6% студентів КГ і 22,2% – ЕГ, середній рівень мають 40,8% студентів КГ і 41% студентів ЕГ, а низький рівень притаманний 38,6% студентам КГ і 36,8% – ЕГ. За результатами діагностики реалізації потреб студентів у саморозвитку Н. Фетискіної, частка студентів ЕГ з високим рівнем показника діяльнісно-професійна самореалізація склала 16,8%, з середнім рівнем – 43,9% та з низьким рівнем – 39,3%, частка студентів КГ з високим рівнем відповідного показника склала 14,2%, з середнім рівнем – 48,4% та з низьким рівнем – 37,4%. Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп представлено у табл. 2.4. та на рис. 2.5.

Аналіз результатів діагностики показав, що під час констатувального експерименту кількість студентів КГ із високим рівнем рефлексії квазіпрофесійної діяльності склала 16,4%, із середнім рівнем – 46% та з низьким рівнем – 37,6%. У той час кількість студентів ЕГ із високим рівнем відповідного показника склала 14,6%, із середнім рівнем – 43,6% та з низьким рівнем – 41,8%.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості особистісної самореалізації за рефлексійно-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі дослідження

| Групи | Показники | Рівні | | | | | |
|-------|---|---------|------|----------|------|---------|------|
| | | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
| КГ | Рефлексія квазіпрофесійної діяльності | 29 | 16,4 | 83 | 46 | 68 | 37,6 |
| | Самоорганізація, саморозвиток, самоуправління | 36 | 20,3 | 72 | 40,3 | 72 | 39,4 |
| | Діяльнісно-професійна самореалізація | 25 | 14,2 | 87 | 48,4 | 68 | 37,4 |

| | Загальний показник | 31 | 17 | 81 | 44,9 | 68 | 38,1 |
|-----------|---|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| ЕГ | Рефлексія квазіпрофесійної діяльності | 27 | 14,6 | 80 | 43,6 | 78 | 41,8 |
| | Самоорганізація, саморозвиток, самоуправління | 40 | 21,9 | 75 | 40,5 | 70 | 37,6 |
| | Діяльнісно-професійна самореалізація | 31 | 16,8 | 81 | 43,9 | 73 | 39,3 |
| | Загальний показник | 33 | 17,8 | 78 | 42,2 | 74 | 40 |

Високий рівень самоорганізації, самоуправління та саморозвитку притаманний 20,3% студентам КГ і 21,9% – ЕГ; середнім рівнем володіють 40,3% студентів КГ і 40,5% – ЕГ; низький рівень даного показника спостерігався у 39,4% студентів КГ і 37,6% – ЕГ. Діяльнісно-професійна самореалізація на високому рівні – у 14,2% студентів контрольних груп, на середньому рівні – у 48,4% студентів та на низькому рівні – у 37,4% студентів. Діяльнісно-професійна самореалізація серед студентів ЕГ на високому рівні – у 16,8%; на середньому рівні – у 43,9% студентів та на низькому рівні – у 39,3%. Загальний результат показав, що частка студентів КГ із високим рівнем усіх показників рефлексійно-діяльнісного критерію склала 14,2%, із середнім рівнем – 48,4% та з низьким рівнем – 37,4%. В той час кількість студентів ЕГ із високим рівнем показників відповідного критерію склала 17,8%, із середнім – 42,2% та з низьким – 40%.

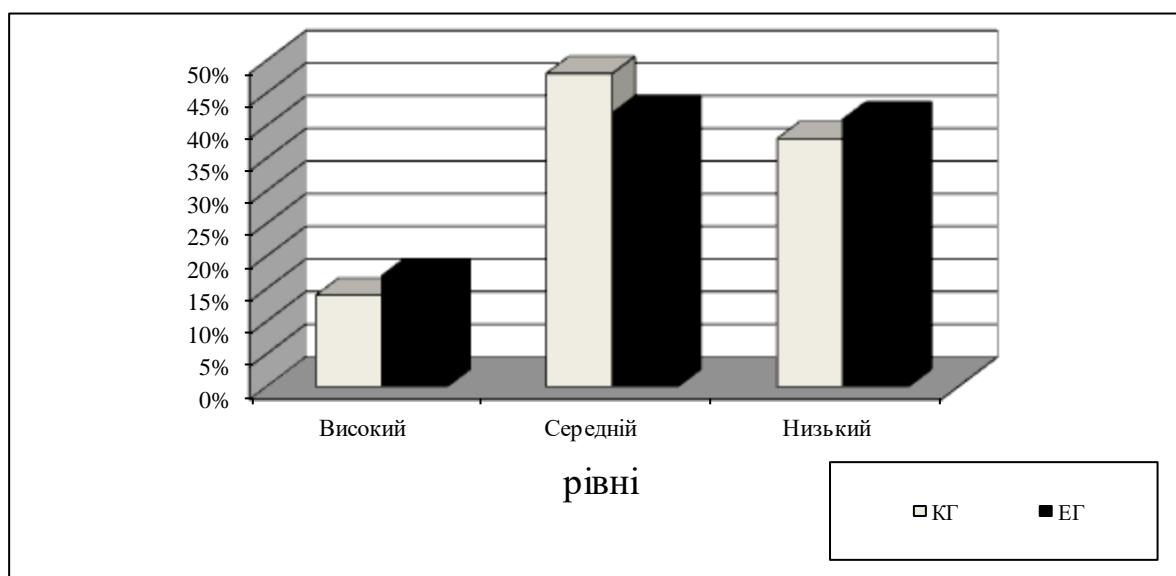


Рис. 2.5. Рівні діагностики сформованості показників рефлексійно-діяльнісного критерію на констатувальному етапі дослідження

Дані таблиці 2.4 свідчать про те, що рівні сформованості показників *рефлексійно-діяльнісного* критерію майже ідентичні в обох групах. Проведене тестування свідчить про те, що у студентів як КГ так і ЕГ переважає низький і середній рівні рефлексії квазіпрофесійної діяльності, здатності студентів до самоорганізації, самоуправління, саморозвитку та діялісно-професійної самореалізації. На завершальному етапі констатувального експерименту методом середнього арифметичного визначено інтегральний показник рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів для кожного студента як експериментальних так і контрольних груп. Розподіл рівнів за балами аналогічний розподілу рівнів за критеріями: 0 – 14 балів – низький рівень, 15– 24 балів – середній рівень, 25 – 30 балів – високий рівень. Результати за інтегральним показником представлено у табл. 2.5 та на рис. 2.6

Таблиця 2.5

Рівні особистісної самореалізації обдарованих студентів

| Групи | Всього студентів | Високий | | Середній | | Низький | | Разом | |
|-------|------------------|---------|------|----------|------|---------|------|-------|-----|
| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
| КГ | 180 | 32 | 17,7 | 83 | 46,2 | 65 | 36,1 | 180 | 100 |
| ЕГ | 185 | 32 | 17,3 | 82 | 44,2 | 71 | 38,5 | 185 | 100 |

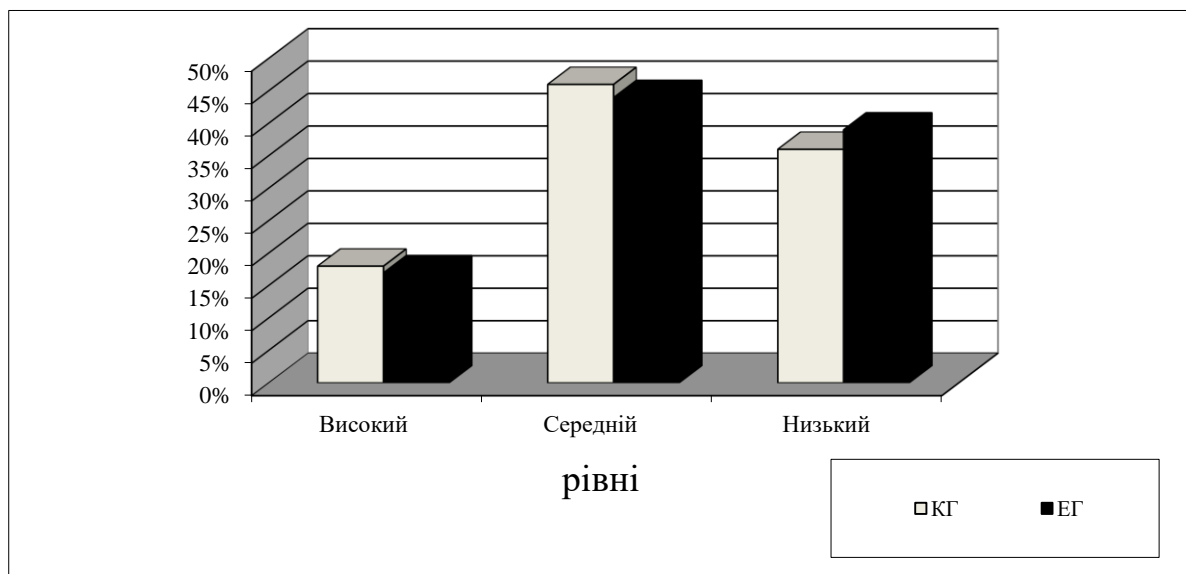


Рис. 2.5. Діаграма рівнів особистісної самореалізації обдарованих студентів на констатувальному етапі дослідження

Результати констатувального експерименту свідчать про те, що особистісна самореалізація обдарованих студентів як КГ так і ЕГ знаходиться на низькому та середньому рівнях. Такі результати підтверджують необхідність забезпечення цілеспрямованого формування особистісної самореалізації у обдарованих студентів за час навчання у педагогічному університеті. При цьому результати констатувального експерименту в обох групах виявилися майже однаковими, тому можна вважати, що КГ і ЕГ є однорідними вибірками. Для підтвердження того, що ці групи не мають статистично значущих відмінностей на початок формування експерименту, скористаємося методикою розрахунку непараметричного критерію Пірсона χ^2 . Спостережуване значення критерію знаходимо за

формулою:
$$\chi^2_{\text{спост}} = n_{\text{КГ}} \cdot n_{\text{ЕГ}} \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_{\text{КГ}_i}}{n_{\text{КГ}}} - \frac{n_{\text{ЕГ}_i}}{n_{\text{ЕГ}}} \right)^2}{\frac{n_{\text{КГ}_i}}{n_{\text{КГ}}} + \frac{n_{\text{ЕГ}_i}}{n_{\text{ЕГ}}}}.$$

Нульова гіпотеза: H_0 – «у студентів КГ та ЕГ відмінності відсутні» (тобто групи є однорідними).

$$\chi^2_{\text{спост}} = 33300 \left[\frac{\left(\frac{32}{180} - \frac{32}{185} \right)^2}{\frac{1}{64}} + \frac{\left(\frac{83}{180} - \frac{81}{185} \right)^2}{\frac{1}{164}} + \frac{\left(\frac{65}{180} - \frac{71}{185} \right)^2}{\frac{1}{136}} \right] = 0,23.$$

Критичне значення критерію для $L=3-1$ ступенів свободи та рівня значущості $\alpha = 0,05$ знаходимо за таблицями: $\chi^2_{\text{кр}} = (2; 0,05) = 5,99$. Оскільки $\chi^2_{\text{сп}} = 0,23 < 5,99 = \chi^2_{\text{кр}}$, то нульову гіпотезу необхідно прийняти, тобто ЕГ та КГ є однорідними, що забезпечує чистоту нашого експерименту.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу психолого-педагогічної теорії та практики здійснення ціннісної детермінації особистісної самореалізації студентської молоді визначено компоненти, критерії, показники, рівні й сучасний стан досліджуваного феномену. Основними критеріями визначення рівня особистісної самореалізації визначено: ціннісно-мотиваційний, пізнавально-

інтелектуальний, рефлексивно-діяльнісний. *Ціннісно-мотиваційний критерій мотиваційного компоненту* відображає рівень сформованості цінностей та мотивації до опанування обдарованими студентами системою знань з метою особистісної самореалізації. Цей критерій конкретизовано в показниках: ціннісно-пізнавальні мотиви; професійно-педагогічна мотивація; мотивація досягнення. Ціннісно-мотиваційний критерій відображає систему ціннісних орієнтацій студентів, він розглядається як здатність виконувати професійні завдання, базуючись на комплексі існуючих цінностей, стимулів та потреб.

Пізнавально-інтелектуальний критерій гносеологічного компоненту характеризує обсяг знань, умінь і навичок і систему уявлень про суть особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді. Цей критерій конкретизовано в показниках: пізнавальна активність; педагогічна креативність; самоефективність та відображає продуктивну діяльність, в якій проявляється їхнє ставлення до змісту, характеру навчально-пізнавальної діяльності та прагнення мобілізувати свої вольові зусилля.

Рефлексивно-діяльнісний критерій діяльнісного компоненту ґрунтується на визнанні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою особистісної реалізації обдарованої студентської молоді. Цей критерій характеризує здібності до самопізнання, праці та спілкування, що передбачає спроможність обирати мету, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізувати, оцінюючи результат. Цей критерій конкретизовано в комплексі показників: рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності; самоорганізація – самоуправління – саморозвиток; діяльнісно-професійна самореалізація. Для визначення рівнів особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді засобами ціннісної детермінації використовувалися якісні характеристики рівнів: високого, середнього та низького.

Високий рівень особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді характерний для тих студентів, у показниках яких спостерігається високий рівень сформованості ціннісно-мотиваційного; пізнавально-

оцінного; рефлексивно-діяльнісного критеріїв. У них на високому рівні сформована пізнавально-творча мотивація, чітко виражений пізнавальний інтерес, сформовані організаційні та комунікативні здібності, уміння проводити експериментальні дослідження, самостійно, творчо проектувати власну діяльність, здобувати інформацію з різних джерел і обробляти її.

Середній рівень особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді притаманний тим студентам, у показниках яких спостерігається середній рівень сформованості ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного, рефлексивно-діяльнісного критеріїв. Особистісна самореалізація студентів, прояв і розкриття їх можливостей і здібностей мають ситуативний характер, потреби і мотиви сформовані у них не у повній мірі. Рівень характеризується тим, що мотиваційний полюс яскраво не виражений; присутнє визнання в себе творчого потенціалу, середній прояв творчих можливостей; сформований стиль домінуючої особистості; потреба в саморозвитку недостатньо виражена. Поведінка залежать від оцінки інших; розкриття здібностей підпорядковується певним обставинам.

Низький рівень особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді притаманний тим студентам, у показниках яких спостерігається низький рівень ціннісно-мотиваційного, пізнавально-оцінного, рефлексивно-діяльнісного критеріїв. Особистісна самореалізація студента характеризується відсутністю прагнення до виявлення і розкриття своїх можливостей і потенцій, особистість дискретно пізнає себе, тільки за допомогою інших оцінює та контролює власну діяльність. Процес розкриття здібностей обмежений.

Матеріали третього розділу дисертації відображено у публікаціях автора [38, 39, 40, 41, 42, 43].

Література до другого розділу

1. Акімова О.В. Педагогічна творчість і шляхи її формування / О.В. Акімова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія. – 2001. – № 4. – С.5-9.
2. Антипова В.М. О методах диагностики уровня развития потребности в знании у школьника / В.М. Антипова, Г.А. Бокарева, В.С.Ильин. – Ростов-на-Дону : Ростовский ГУ, 1972. – С. 22–38
3. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одарённости / Е.Е. Антонова // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – № 12. – М. : Международная академия наук педагогического образования, 2008. – С.92-98.
4. Антонова О.Є. Створення системи навчання обдарованої молоді у ВНЗ як засобу професійної та особистісної самореалізації / О.Є. Антонова // Нові технології навчання : Зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг // Спец. Випуск № 48. Частина 1. – Київ-Вінниця : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Вінницький соціально-економічний ін-т Університету «Україна», 2007. – С.197-202.
5. Антонова О.Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах / О.Є. Антонова // Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, Київ. – 2008. – 38 с.
6. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. В.Г. Асеев. – М., «Мысль», 1976 – 158 с. [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://world-psychology.ru/?p=3954>
7. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.

8. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К. : «ВПОЛ», 1998. – 236 с.
9. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навчальний посібник / Іван Дмитрович Бех. – К. : «Академвидав», 2009. – 248 с.
10. Бех І.Д. Рефлексія / І.Д. Бех // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 368-371.
11. Богоявленская Д.Б. Виды одаренности / Д.Б. Богоявленская // Психология одаренности // [Электронный ресурс] Режим доступа : https://psyera.ru/vidy-odarennosti_8075.htm
12. Борисова Н.В. Педагогические условия развития функции самореализации личности старшеклассников в учебно-деловой игре : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.В. Борисова. – Волгоград, 2001. – 248 с.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [голов. ред. В.Т. Бусел]. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://www.slovnyk.net>
14. Галажинский Э.В. Психологические основания изучения полноты и качества процессов самореализации личности / Э.В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 70-76.
15. Галатюк Т.Ю. Модель методологічної культури учня у контексті вивчення природничих предметів / Т.Ю. Галатюк // [Електронний ресурс] Режим доступу : journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/download/6956.
16. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А.В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2004. – 376 с.
17. Гандабура О.В. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів [Текст] : навч. посіб. / О.В. Гандабура ; Хмельниц. гуманітар. – пед. акад. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 99 с.
18. Гомонюк В.О. Самоактуалізація та самореалізація особистості: сучасні наукові уявлення / В.О. Гомонюк // *Materialy IX Międzynarodowej*

naukowi-praktycznej konferencji «Europejska nauka XXI powieka – 2013». – Volume 22 : Psychologia I socjologia. Politologija. – Przemisl : Naukaistudia, 2013. – S. 21- 26.

19. Гордеева Т.О. Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации / Т.О. Гордеева // [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n1-15/435-gordeeva15.html>

20. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл ; Академия, 2006. – 336 с.

21. Грабовский А.И. Педагогика. К вопросу о классификации видов одаренности. – М. : БЕК, 2003. – № 8. – С. 13-18.

22. Гришко Ю. Розвиток ціннісних установок на самореалізацію в педагогічній діяльності майбутніх викладачів та вчителів / Ю.А. Гришко, С.Ф. Гончаренко, Г.М. Петрова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 34. – С.147-152. [Електронний ресурс] Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_34_23

23. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Миколаївна Давидюк. – Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. – Чернівці, 2002. – 185 с.

24. Долгих Л.М. Вплив статево-рольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Л.М. Долгих. – К., 2007. – 16 с.

25. Дьяченко М.И. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1978. – 334 с.

26. Элкінд Д. Ерік Еріксон і вісім стадій людської життя / Еріксон Е. Дитинство і суспільство. – Вид. 2-е, перероб. і доп. / Пер. з англ. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Університетська книга», 1996. – С. 6-22.
27. Еріксон Е. Дитинство і суспільство / Е. Еріксон. – Вид. 2-е, перероб. і доп. / Пер. з англ. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Університетська книга», 1996. – 592 с.
28. Ефімова Т.О. Ігрові технології як засіб професійної самореалізації студентів вузів в процесі навчання іноземній мові : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.О. Ефімова. – Краснодар, 2009. – 186 с.
29. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Зазимко. – Київ, 2003. – 25 с.
30. Занюк С.С. Психологія мотивації : Навч. Посібник / С.С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
31. Захарова Н.С. Суб'єктно-особистісні аспекти адаптації одарених студентів до навчання в вищій школі. / Н.С. Захарова // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://emissia.org/offline/2013/1991.htm>
32. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
33. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал, 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
34. Карпова І.Г. Соціально-педагогічні умови творчої обдарованості студентської молоді у поза навчальній діяльності вищого навчального закладу: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук – 13.00.05 – соціальна педагогіка / І.Г. Карпова. Київ. – 2010. – 23 с.
35. Кацера А.А. Основные направления и подходы в исследовании самоотношения как личностного образования / А.А. Кацера // [Електронний

- ресурс]. Режим доступу :
http://www.nbuuv.gov.ua/portal/natural/vdu/B/2008_2/texts/08kaojou.pdf
36. Киричук О.В. Розвиток і самореалізація особистості в умовах освітнього закладу / О.В. Киричук // Рідна шк. – 2002. – № 5. – С. 28 – 29.
37. Книга національної освіти України / Акад. пед. Наук України; за ред. В.Г. Кременя. – К., 2009 (1). – [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>
38. Коваль М.С. Здібності, знання, уміння, навички як взаємообумовлені поняття педагогічної обдарованості / М.С. Коваль // Український психолого-педагогічний науковий збірник. Наукове періодичне видання. № 11 (11) липень. – 2017. – С.39-45.
39. Коваль М.С. Навчально-пізнавальна діяльність обдарованих студентів у вищих навчальних закладах / М.С. Коваль // Актуальні наукові дослідження в сучасному світі : XXI Міжнар. наук. конф., 26-27 січня 2017 р., Переяслав-Хмельницький. // Зб. наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 1 (21), ч.6 – 205 с. – С.89-93.
40. Коваль М.С. Особливості обдарованих студентів як предмет педагогічного аналізу / М.С. Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne tendencje w naucei edukacji» (30.01.2016-31.01.2016) – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond tradingtour», 2016. – 120 str. – s. 28-31.
41. Коваль М.С. Педагогічна обдарованість як психологічна передумова розвитку професійної креативності / М.С. Коваль // Materiály XIII Mezinárodní vědecko–praktická conference, «Aplikované vědecké novinky – 2017», 22-30 červencú 2017 r. – 84 str. – s. 67-71.
42. Коваль М.С. Самореалізація обдарованих студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу / М.С. Коваль // Збірник наукових праць педагогічні науки. Випуск LXXIII. Том 2. Херсон – 2016. – 146 с. – С.17-21.

43. Коваль М.С. Суб'єктно-особистісний потенціал обдарованих студентів як психологічний ресурс / М.С. Коваль // Сучасні педагогіка та психологія : перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 14-15 липня 2017 року). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – 144 с. – С. 82-85.

44. Коджаспирова Г.М. Культура професійного самообразование педагога / Галина Михайловна Коджаспирова. – М. : ИЦ «Академия», 1994. – 147 с.

45. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н /Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

46. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. – СПб. : «Речь», 2005. – 222 с.

47. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Маріанна Артурівна Костенко; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 280 с.

48. Котельникова И.М. Профессионализм и педагогическая одаренность преподавателя вуза / И.М. Котельникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 4561–4565. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/55177.htm>.

49. Кубрак С.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис.. ... канд. пед. наук : [спец] 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / С.В. Кубрак ; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – 20 с.

50. Кудінов С.І. Самореалізація як системне психологічне утворення / С.І. Кудінов // RELGA: Науково-культурологічний журнал. – 2007. – № 16 [161]. – URL: <http://www.relga.ru>
51. Кужельний А.В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Володимирович Кужельний; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.
52. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. ; Высшая школа, 1990. – 119 с.
53. Курлянд З.Н. Нові підходи до формування педагогічних здібностей у системі неперервної освіти / З.Н. Курлянд // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 1998. – № 2–3. – С.97-100.
54. Ландрам Д.Н. [Landrum G.N.] Тринадцать женщин, которые изменили мир / Д.Н. Ландрам. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997 б.
55. Ландрам Д.Н. [Landrum G.N.] Тринадцать мужчин, которые изменили мир / Д.Н. Ландрам. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997 а.
56. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф. Ломов – М. : «Наука», 1984. – 226 с.
57. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.
58. Матюшкин А.М. Исследование и диагностика мышления в условиях со-вместной деятельности / А.М. Матюшкин. – М. : МГУ, 1979. – с. 43-53.
59. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.В. Мова / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.

60. Морогин В.Г. Экспериментально-психологическое исследование ценностно-потребностной сферы личности (Теория и практика) : Дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В.Г. Морогин. Томск, 1999. – 374 с.
61. Морозова И.С., Киенко Е.В. Структурные компоненты самореализации личности / И.С. Морозова, Е.В. Киенко // Вектор науки ТГУ. 3 (6). 2011. – С. 207-211.
62. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу. Навч. пос. / В.В. Москаленко. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 448 с.
63. Некрасова С.М. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Світлана Миколаївна Некрасова. – Запоріжжя : Б.в., 2012. – 20 с.
64. Новаченко Т.В. Самоорганізація діяльності державного службовця : вітчизняний та європейський досвід : навч.-метод. матеріали / Т.В. Новаченко ; уклад. Н.В. Ясько. – К. : НАДУ, 2013. – 96 с. – С.34.
65. Овчаренко В.И. Англо-русский психоаналитический словарь / В.И. Овчаренко. – М. : 2003. – 808 с.
66. Петрук В.А Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін (монографія) / В.А. Петрук – Вінниця : «Універсум-Вінниця», 2006. – 292 с.
67. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Костенко, О.М. Любарська та ін.]. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
68. Полоз Г.М. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.М. Полоз ; Черкас. нац. ун-т ім. Б.Хмельницького. – Черкаси : [б.в.], 2011. – 217 с.
69. Портяна О.В. Критерії і показники сформованості пізнавальної активності майбутнього психолога / О.В. Портяна // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН

України. – С. 444-454. [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2016/12/32-37.pdf>

70. Потеряхін О.Л. Самоефективність і мотивація діяльності / О.Л. Потеряхін [Електронний ресурс] Режим доступу: // <http://labipt.com/Самоефективність-і-мотивація-діяльності>

71. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Людмила Сергіївна Рибалко. – Харків. – 2008. – 45 с.

72. Роджерс К. Погляд на психотерапію. Становлення людини. / К. Роджерс. – М. : «Прогрес», 1994. – 119 с.

73. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс ; [пер. с англ. М.Злотник]. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.

74. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии, 1990. – № 1. – С.164-167.

75. Ромек В.Г. Поведенческая психотерапия : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Ромек. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

76. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн / Составители, авторы комментариев и послесловия А.В.Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская // [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/>

77. Савчук О.П. Педагогічна підтримка особистісної самореалізації майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі навчання у ВНЗ Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Олена Петрівна Савчук. – Одеса. – 2013. – 254 с.

78. Самореалізація особистості / Загальна психологія // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://pidruchniki.com/15100827/psihologiya/samorealizatsiya_osobistosti#909
79. Семенухин П.Ю. Психологические детерминанты профессиональной самореализации личности лидера : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.01 / Семенухин Павел Юрьевич. – Новосибирск, 2008. – 156 с.
80. Семиченко В.А. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В.А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 46-57.
81. Сисоєва С.О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : Монографія / С.О. Сисоєва. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. – 400 с.
82. Слостенин В.А. Профессиональное саморазвитие учителя / В.А. Слостенин // [Электронный ресурс] Режим доступа : <https://vivliophica.com/articles/education/333494/2>
83. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://slovoedia.org.ua/36/53408/247393.htm>.
84. Соціальнопедагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
85. Столяренко О.Б. Соціально-когнітивна теорія особистості А. Бандури / О.Б. Столяренко // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://westudents.com.ua/glavy/80372-1-sotsalno-kognitivna-teorya-osobistost-a-banduri.html>].
86. Тельнова О.В. Смысложизненные стратегии одаренных подростков дис. ... канд. психол. наук. / О.В. Тельнова / 19.00.07 Педагогическая психология Ростов-на-Дону, 2007. – 200 с.
87. Тернавська Т.А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

13.00.09 / Т.А. Тернавська ; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2009. – 20 с.

88. Теряева С.А. Профессионализм педагога и педагогическая одаренность / С.А. Теряева // Педагогическое образование : история, современность, перспективы. Материалы II Международной научно-практической конференции. – Казань : Отечество, 2012. – 118 с.

89. Трудков А.М. Профессиональная культура учителя музыки [Электронный ресурс]. – Мурманск, 2005. – Режим доступа : <http://nsportal.ru>.

90. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2005. – 490 с.

91. Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – 2-е вид., доп. – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

92. Фрицюк В.А. Готовність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя : навчально-методичний посібник / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 176 с.

93. Фрицюк В.А. Професійний саморозвиток педагога: діагностичний інструментарій : методичні рекомендації / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 102 с.

94. Фурдуй С.Б. Педагогічні умови соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук / С.Б. Фурдуй. – Київ. – 2009. – 23 с.

95. Хрипун В.І. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях / В.І. Хрипун. – Черкаси: видавництво ЧОПОПП, 2012. – 25 с.

96. Хьелл Л., Зиглер Д., Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.

97. Цурикова Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.В. Цурикова. – Белгород, 2005. – 204 с.

98. Шапошник Д.О. Ресурси теорії самоефективності особистості у сучасній психології / Д.О. Шапошник // Вісник Харківського національного університету // [Електронний ресурс] Режим доступу : www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?...2...

99. Штернберг Р. Интеллект, приносящий успех / Р. Штернберг. – Минск : Попурри, 2000. – 368 с.

100. Ярославцева М. Структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти / М. Ярославцева / [Електронний ресурс] Режим доступу : http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29_ch1_2014/26.pd

РОЗДІЛ 3
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ
ЦІННІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ
ОБДАРОВАНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇХ ЕФЕКТИВНОСТІ

3.1. Модель ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді

Розробляючи модель ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді, ми виходили із такого розуміння основного поняття: самореалізація – це здійснення можливостей розвитку «Я» за допомогою власних зусиль, співпраці, співтворчості з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Оскільки концептуальна самореалізація відбувається в діяльності, виникає проблема визначення цілей, суб'єкта, мотивів, результату, засобів діяльності, дій, операцій з реалізації мети. У діяльності присутній внутрішній план (мотиви, потреби) і зовнішній (результат діяльності), відповідно, самореалізація супроводжується розвитком мотивів, потреб, створенням продукту діяльності.

Вивчаючи різні підходи до моделювання процесів самореалізації особистості, було виявлено та адаптовано до умов дослідження деякі наукові напрацювання. Так, структурно-функціональна модель самореалізації особистості, за Л. Коростильовою, включає такі рівні: 1) виконавчий, або рівень «хочу», включає інтереси, бажання; 2) індивідуально-виконавський рівень означає особисте «можу» (тобто самопізнання, самоствавлення, самооцінку); 3) рівень реалізації ролей і норм в соціумі – це рівень «треба», який включає саморегуляцію, змістоутворення, соціальне замовлення, рівень смисложиттєвої і ціннісної реалізації означає «прийняття рішення» і включає ціннісні орієнтації, мотиваційну сферу [66, с. 21]. Процесу реалізації притаманні рівень адекватності, рівень стійкості і спрямованості на здійснення прогресивної чи регресивної моделі саморозвитку [66, с. 47-61].

Деякі автори, розробляючи модель, виокремлюють етапи професійної самореалізації: 1) професійне самовизначення (вибір виду та спрямованості діяльності); 2) становлення в обраній професії; 3) професійне зростання і розвиток професійної компетентності. Особистість періодично уточнює, коригує хід своєї самореалізації, повертаючись до того чи іншого її стану [65]. В. Гупаловська пропонує структурно-функціональну модель професійної самореалізації. Ця модель описує процес професійної самореалізації особистості загалом. Перший етап включає професійне самовизначення: вибір професії; професійну освіту. Другий етап включає професійний розвиток: професійну адаптацію; апробацію теоретичного знання у практичній діяльності; професійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації. Третій етап означає професійне становлення: підвищення рівня професіоналізму; набуття професійного авторитету; досягнення самостійності і творчого підходу у професійній діяльності [34, с. 62].

Розроблена модель спирається на таке теоретико-методологічне обґрунтування: методологія (гр. *methodos* – метод + *logos* – вчення) – це вчення про науковий метод пізнання, а також система самих методів, тобто основних підходів і прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. Методологія як вчення забезпечує наукове пізнання методами розумової діяльності через вивірені й апробовані правила, норми, вимоги розумової і практичної діяльності, що відбивають властивості реального світу [99, с. 15].

У дослідженні взято за основу три рівні методології: філософський, загальнонауковий і частково науковий. На рівні загальної методології було здійснено філософське обґрунтування проблеми ціннісної детермінації особистісної самореалізації студентської молоді та визначено основні методи педагогічного дослідження. Відповідно до категоріального апарату цього рівня методології було обґрунтовано основні поняття дослідження. На рівні загальнонаукової методології було виписано актуальні для нашого дослідження педагогічні феномени. Відповідно до частково наукового рівня методології було здійснено психолого-педагогічне обґрунтування щодо

проблеми ціннісної детермінації особистісної реалізації студентів, та виписана методика реалізації цієї проблеми, яка має алгоритмізований характер.

Методологічними та науково-педагогічними передумовами пізнання та організації освітнього процесу в аспекті нашої концепції виокремлено: *системний підхід*, що дозволив з'ясувати структуру освітньої системи, об'єкт пізнання, встановити закономірні зв'язки між структурними компонентами, розглядати як систему особистість того, хто навчається, умови самореалізації особистості; *аксіологічний підхід*, що дозволив виявити місце та активну роль ціннісних орієнтирів і установок суб'єктів освітнього процесу на свідомість і поведінку, самореалізацію особистості; *культурологічний підхід*, що дозволив орієнтувати освітній процес на формування ціннісного ставлення до світової, вітчизняної, національної культури як основи самореалізації; *особистісно орієнтований підхід*, що дозволив забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, самореалізації особистості, розвитку її неповторності та індивідуальності; *діяльнісний підхід*, котрий підтвердив у нашому дослідженні, що діяльність – основа, засіб і вирішальна умова самореалізації особистості; *компетентнісний підхід*, що дозволив зацентрувати увагу на результаті освіти, в якості результату розглядалася не тільки сума засвоєної інформації, а й здатність людини до самореалізації в різних проблемних ситуаціях (навчитися вчитися, працювати, жити, жити разом) [109, с.18-22].

Інші автори виокремлюють: *акмеологічний підхід*, *синергетичний*, *праксеологічний*, *гуманістичний* підходи.

Аксіологічний підхід дозволив розкрити систему аксіологічних принципів, які були використані в дослідженні і до яких належать: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні різноманітності їх культурних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання вчень минулого і можливості відкриття в майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм

замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємозаперечення [1, с. 3-4]. Ці принципи дозволили нам здійснювати виховну роботу зі студентами на основі спільного пошуку оптимальних стратегій ціннісної детермінації особистісної самореалізації на підставі діалогу відповідно до головної мети вітчизняної системи освіти – «створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатні навчатися впродовж життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства» [1, с. 3-4].

Змістовий компонент цінностей визначався залежно від норм, правил і настанов, які регулюються суспільством і до яких належать: гарантовані законом або звичаями громадські свободи (совість, волевиявлення тощо); традиційно-суспільні гарантії; моральні норми спілкування між людьми; свобода пізнання і самовираження; відчуття особистої необхідності для суспільства; можливість утворення соціальних груп різного ієрархічного рівня і вільного спілкування з представниками етнічної, соціальної, трудової, економічної групи як безпосередньо, так і через засоби інформації; відповідність історично сформованих стереотипів та ідеалів реальним суспільним нормам (збіг індивідуальної картини світу з реальною дійсністю); рівномірність інформаційно-пізнавального середовища; певний соціальний фон для задоволення інших потреб людини [106, с. 313].

Важливим для нашого дослідження був *акмеологічний підхід*, відповідно до якого були розроблені шляхи практичного вирішення питань особистісного та професійного успіху, здійснювався пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на особистісну самореалізацію студентської молоді. Було використано новітні педагогічні технології та актуалізовано вже відомі з метою адаптації традиційної освітньої системи у нових соціокультурних умовах. Цінним для нашого дослідження є визначення акмеологічного підходу І. Ніколаєску як базисного узагальнюючого поняття акмеології, котре акумулює сукупність принципів, методів, прийомів, засобів організації й побудови теоретичної та практичної

діяльності, орієнтованих на прогноз якісного результату в підготовці педагога, високий рівень продуктивності й професійної зрілості [89, с. 15].

Психолого-педагогічне обґрунтування та реалізація ціннісної детермінації особистісної реалізації студентів здійснювався на основі *особистісно-орієнтованого* підходу, що передбачало створення активного освітнього середовища та урахування своєрідності індивідуальності в розвитку і саморозвитку. Саме цей принцип дозволяв визначати та коригувати роль кожного студента в освітньому процесі, визнання його активним суб'єктом діяльності, а отже, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин. Для нашого дослідження оптимальним було теоретичне обґрунтування особистісного підходу, здійсненого С. Рубінштейном. Використовувалася також теорія К. Платонова, який вважав, що особистісний підхід – це індивідуальний підхід до людини як до особистості з розумінням її як системи, що визначає всі інші психічні явища. Особистісно-орієнтований підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з колективом. Цей підхід вимагає відносини до особистості як до унікального явища незалежно від індивідуальності [89].

Системний підхід дозволив розробити цілісну інтегративну модель, виявити основні принципи, компоненти та критерії ціннісної детермінації особистісної самореалізації, а також системотвірні фактори та педагогічні умови цього процесу з урахуванням його динаміки. Системний підхід у нашому дослідженні передбачав також: урахування взаємозв'язку фактів і явищ педагогічного процесу, взаємодію ситуацій, компонентів навчання і виховання, що сприяють особистісному саморозвитку; формування педагогічного мислення студентів, яке сприяло умінню варіативно будувати і коригувати власну професійну діяльність, системний самоаналіз освітнього процесу як основу регулювання власної педагогічної діяльності, що відбувалася під час практики в школі.

Діяльнісний підхід, який забезпечував у нашому дослідженні врахування єдності викладання й учіння, що функціонують у нероздільній цілісності, взаємозв'язках і взаємовпливах. Цей підхід передбачав врахування професійно-індивідуальних якостей майбутніх учителів, що позначаються на організації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів і результатах педагогічної діяльності та включає нормативні вимоги до роботи, формуючи її своєрідність і неповторність.

Синергетичний підхід дозволяв характеризувати особистісний розвиток педагога і обдарованих студентів не тільки як лінійний, безконфліктний процес, а як процес, що має суперечності, зумовлені формуванням ціннісних орієнтацій студентів, самопізнавальною і самовиховною активністю. Професійно-педагогічні рішення, відповідно до цього підходу, визначаються не лише педагогічними знаннями, сформованими вміннями і навичками, результатами педагогічної діяльності, а й через самоаналіз особливостей власного стилю роботи обдарованої особистості.

Праксеологічний підхід забезпечував у роботі ефективне управління діяльністю щодо ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді через її всебічний самоаналіз, самооцінювання, цілеспрямоване моделювання. Важливим положенням теорії праксеології для нашого дослідження вважаємо залежність результатів педагогічної роботи від попередньої ретельної підготовки, мотиваційної готовності до оволодіння знаннями, свідомого вибору педагогічних засобів, методів і практичного оцінювання результатів з обдарованими студентами.

Гуманістичний підхід сприяв становленню і вдосконаленню цілісної особистості та ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді на основі власного досвіду, прагнення активно реалізувати свої можливості, здатності до усвідомленого та обґрунтованого вибору рішень у різних життєвих і професійних ситуаціях. Важливо було те, що сутність освітньої діяльності в контексті гуманістичного підходу

передбачає її вдосконалення на основі самосвідомості та особистісної рефлексії, що дає можливість інноваційних перетворень у змісті освітньої діяльності з обдарованою студентською молоддю та її процесуальних характеристиках.

Культурологічний підхід пов'язувався з реалізацією тенденції розвитку педагогіки на основі особистісних підходів у вихованні обдарованих студентів. Цей підхід дозволив обґрунтувати необхідність безперервної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку та самореалізації задля ефективного формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя відповідно до соціокультурних пріоритетів суспільства на основі їх ціннісної детермінації та творчої самореалізації обдарованих студентів.

Таким чином, в основі методологічного обґрунтування ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді покладено *акмеологічний підхід, особистісно-орієнтований, системний, діяльнісний, синергетичний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний* підходи.

Досліджуючи організацію освітнього процесу, спрямованого на створення умов для саморозвитку і самореалізації обдарованої особистості на основі свідомості і поведінки, науковці враховують загальнонаукові *принципи* (об'єктивності, системності, історизму, діалектичної суперечливості, сходження від абстрактного до конкретного), а також пізнаваності; розвитку; детермінізму; єдності теорії і практики. Ці принципи були адаптовані нами за науковими джерелами [109]: *принцип пізнаваності* дозволив визначити суб'єкт-суб'єктний характер сучасної вищої освіти; *принцип розвитку* дозволив розглядати освітній процес як динамічний і обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують саморозвиток і самореалізацію особистості обдарованого студента; *принцип детермінізму* відображає причинну обумовленість організації освітнього процесу через інноваційну діяльність і обґрунтовує актуальність дослідження; *принцип єдності теорії і практики*, зв'язку інструментальних цінностей, оволодіння

знаннями і вміннями дозволив визначити мету дослідження: експериментально перевірити педагогічні умови самореалізації обдарованих студентів на основі розвитку свідомості і формування поведінки.

У процесі моделювання було передбачено також принципи виховання, що ґрунтуються на ідеях гуманістичної педагогіки і психології: *принцип ненасильства* полягає у вирішенні конфліктів без використання відкритих і прихованих форм примусу, дбайливого ставлення до інших; *принцип особистісної взаємодії* ґрунтується на визнанні кожної зі сторін, що беруть участь у виховному процесі, бути суб'єктом діяльності; *принцип диференціації* орієнтує на облік відкритості особистості до змін, що означає спрямованість виховання на виявлення, збереження і розвиток індивідуальності, на підтримку процесів самореалізації; *принцип правового простору* ґрунтується на створенні демократичного устрою життя навчального закладу, останній, в свою чергу, по суті є діючою моделлю сучасного громадянського суспільства, де свобода кожного діяти на власний розсуд, виходячи зі своїх цінностей та інтересів; *принцип творчого саморозвитку* орієнтує всю систему навчально-виховної роботи в закладах вищої освіти на цілеспрямовану творчу самореалізацію обдарованих студентів, що проявляється у створенні умов для творчого саморозвитку майбутніх вчителів, застосування технологій навчально-виховної роботи, які активізують процеси творчої самореалізації; *принцип творчого самовизначення* і самореалізації полягає в тому, що обдаровані студенти вибирають і вирішують найбільш цікаві та значущі для них завдання і проблеми, створюються умови для використання можливостей творчого самовизначення і самореалізації в різнопланових видах діяльності; *принцип педагогічних пріоритетів*, який орієнтує виховну систему на перевагу тих цілей, від яких можна чекати найбільшого освітнього ефекту в умовах інноваційної діяльності [109, с.36].

Авторська модель представлена на рис. «Модель ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді».



Рис.1. Модель ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді

3.2. Педагогічні умови ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді та методика їх реалізації

У довідковій літературі під поняттям «умови» розуміють: обставина, від якої щось залежить; правила, встановлені в певній сфері життя та діяльності; обставини, за яких щось відбувається [95, с. 588]. У психології поняття «умови» подано здебільшого в контексті психічного розвитку й розкриваються через сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психічний розвиток людини [87, с. 270]. Науковці, орієнтуючись на різні ознаки, виокремлюють різні групи умов, зокрема, Ю. Бабанський за сферою впливу вирізняє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні і внутрішні [97, с. 132].

У результаті аналізу наукової літератури, дисертаційних досліджень останніх років, результатів констатувального етапу педагогічного експерименту та статистичних методів було визначено такі педагогічні умови.

Перша педагогічна умова – ціннісний контекст психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів.

Педагогічний супровід обдарованих студентів у закладах вищої освіти заснований на педагогічній взаємодії викладачів і студентів, де, з одного боку, діяльність кожного з учасників визначається загальними цілями, а з іншого – носить особистісний, суб'єкт-суб'єктний характер. Відносини в системі «викладач-студент» є тією психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього вчителя, розвивається його професійна самосвідомість [130, с. 66-74].

Реалізація педагогічної підтримки суб'єкт-суб'єктної взаємодії здійснювалася за допомогою технологій педагогічного супроводу майбутніх учителів (консультування, моделювання). У процесі здійснення консультування як різновиду педагогічного супроводу, завданням консультанта є допомога обдарованим студентам у вирішенні проблемної ситуації. Педагог-консультант зосереджений на розв'язанні конкретної проблеми; він або має готове рішення, яке може запропонувати, або володіє

способами діяльності, які вказують шлях до розв'язання проблеми. Моделювання основних ознак і особливостей майбутньої педагогічної діяльності істотно впливає на процес особистісного зростання обдарованих студентів, розвитку в нього професійних здібностей та потреби до самовдосконалення і самореалізації [104, с. 115]. При цьому освітня діяльність обдарованих студентів будувалася за логікою професійно-практичної діяльності, яка моделювалася, оптимально адаптовувалася до умов реального функціонування педагогічного простору. Особливого значення в процесі формування суб'єкт-суб'єктної ціннісно-змістовної взаємодії викладача і обдарованого студента набула технологія взаєморозуміння [130], яка детермінувала якість освітнього процесу та його гуманістична спрямованість. Були використані концептуальні положення науковців Д. Грасмане, Н. Зимньої, В. Ляудіс, Н. Москвиної, Н. Радіонової, В. Сластьоніна, О. Федотової, котрі характеризують педагогічну взаємодію викладача і студентів у процесі навчання як особистісно рівноправну. Така взаємодія ґрунтується на основі певних педагогічних позицій – взаємоприйнятті, взаєморозумінні та взаємовизнанні (І. Бех) [130, с. 69].

Виявлення і підтримка найбільш здібних і обдарованих студентів були пов'язані з поступовим становленням особистісно-орієнтованих позицій обдарованих студентів в освітньому процесі. Проектування нового змісту освіти для обдарованих студентів, спрямоване на розвиток педагогічної практики, здійснювалося на основі особистісно-орієнтованого підходу, розвитку практики психолого-педагогічного і тьюторського супроводу, вирішення проблем особистісного розвитку обдарованих студентів [6, с. 316].

У процесі дослідження було виявлено, що суттєвою особливістю освітнього процесу у закладах вищої освіти є те, що взаємодія викладача і студентів з одного боку – об'єктивний цілеспрямований процес, який визначається цілями навчання, а з іншого – суб'єкт-суб'єктна ціннісно-змістовна творча взаємодія. Це підтверджується іншими дослідженнями [130], де зазначається, що визначальним чинником формування міжособистісного

взаєморозуміння викладача і студента є гуманістична спрямованість професійної діяльності. Вона зумовлюється особливостями особистості викладача, позиціями у відносинах зі студентами, індивідуально-гуманістичним підходом до кожного студента [130, с. 71].

Модель взаємодії з викладачем-наставником (тьютором) ґрунтується на вільному, демократичному спілкуванні. Відносини при цьому шанобливі, дружні, щирі. Проте дані відносини не позбавляють студента самостійної і активної позиції. До викладача ставляться такі вимоги: «він повинен бути більше ніж особистість, більше ніж професіонал – він той, кого поважають, кому довіряють, перед ким розкриваються» [76, с. 72]. Очевидно, що суб'єкт-суб'єктні відносини – це внутрішня характеристика, а відтак і результат педагогічної взаємодії, організованої з урахуванням закономірностей освітнього процесу та спрямованої на забезпечення ефективної самореалізації всіх її учасників. Доцільним та ефективним у процесі міжособистісного взаєморозуміння викладача і обдарованих студентів виявилось застосування методу авансування довіри, який дозволяє зміцнити віру студентів у свої сили, бажання долати труднощі [21, с.18]. Педагог виступає координатором суб'єкт-суб'єктної взаємодії, оскільки від його професійної позиції залежить реалізація суб'єктної позиції вихованця в освітньому процесі [114, с. 198].

Важливого значення для нашого дослідження набули положення окремих дослідників, які розглядають суб'єкт-суб'єктні відносини у вищій школі як емоційний, когнітивний, ціннісно-змістовий «взаємообмін з прирощенням», в результаті якого відбувається взаємозумовлене особистісне зростання викладача і студента. «Взаємообмін з прирощенням» передбачає свідомий, інтенсивний, продуктивний розвиток і саморозвиток майбутнього фахівця та особистісно професійне самовдосконалення викладача. Особистісне зростання студента полягає у вдосконаленні процесів самопізнання, самооцінки й моральної саморегуляції, які ведуть до формування якісно нового рівня його вихованості. Відбувається і професійне

самовдосконалення викладача шляхом розвитку гуманних якостей його особистості, формуванням стійких гуманних позицій у відносинах зі студентами, знанням і використанням у практичній педагогічній діяльності засобів забезпечення гуманної ціннісно-змістової взаємодії [130, с. 73].

У процесі реалізації цієї педагогічної умови ми спиралися на таке розуміння основного поняття. Сутність педагогічного супроводу освітнього процесу визначають дослідники по-різному. Так, із метою розкриття сутності супроводу науковці використовують поняття «супроводження», «підтримка», «взаємодія», «створення умов», «допомога», «спрямованість на діяльність». Педагогічний супровід передбачав підтримку обдарованих студентів в освітньому процесі. У даному контексті необхідно визначити значення поняття «супровід». У словнику В. Даля супровід розглядається як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти разом для проводження, проводжати, слідувати» [37]. У новому тлумачному словнику української мови під супроводом розуміється «те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [92]. С. Гончаренко відмічає багатоаспектність поняття «супровід», розрізняючи його як: дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось [31, с. 376].

У деяких концепціях знаходимо підтвердження необхідності розглядати педагогічний супровід як особливу форму діяльності викладача, спрямовану на взаємодію з надання допомоги супроводжуваному в процесі його особистісного зростання, виборі способів поведінки, прийнятті рішень [78, с. 4]. О. Козирева під психолого-педагогічним супроводом розуміє систему професійної діяльності педагога та психолога, спрямовану на створення умов для позитивного розвитку суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітній ситуації [61, с. 22]. Був адаптований та використаний в процесі роботи підхід М. Бітянкової, яка розглядає психологічний супровід як систему професійної діяльності, спрямовану на створення соціально-психологічних

умов щодо успішного навчання та психологічного розвитку обдарованих студентів в ситуаціях дидактичної взаємодії [14]. Апробований був також підхід до розуміння педагогічного супроводу (О. Казакова) [70, с. 32] як допомоги, в основі якої лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанту вирішення актуальної проблеми. Позитивний результат показала модифікація супроводу як мультидисциплінарного методу, який забезпечується впливом освітнього середовища і полягає у формуванні орієнтаційного поля саморозвитку обдарованих студентів, в якому відповідальність за дії несе сам суб'єкт.

Було з'ясовано, що педагогічний супровід обдарованих студентів орієнтується на розробку спеціальних програм навчання, що сприяє в майбутньому соціальній реалізації творчої особистості. Програми були створені таким чином, що надавали можливість для створення творчих проблемних ситуацій, які спонукали обдарованих студентів до творчого пошуку або інших форм створення творчого продукту [111, с. 20]. У науці виокремлюється також поняття «психологічний супровід», під яким розуміється створення психологічних умов для емоційного благополуччя, успішного саморозвитку та самореалізації обдарованих студентів у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії. В. Зінченко визначає супровід як «систему професійної діяльності, що забезпечує створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості в ситуаціях взаємодії» [41, с. 15].

І. Бех пов'язує психологічний супровід з особистісно зорієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення вихованців до взаємодії з довкіллям і на цій основі «формування ціннісних ставлень до довкілля з позицій сучасної культури» [13, с. 4]. Автор зазначає, що центральним ядром психологічного супроводу є конструктивна і гуманістично спрямована взаємодія, а центральним механізмом взаємодії виступає «особистісне спілкування педагога з вихованцем», спрямоване на «зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу» [6, с. 316].

Методика реалізації цієї педагогічної умови включала авторські напрацювання щодо психолого-педагогічного супроводу особистісної самореалізації обдарованих студентів, що реалізувалися із використанням декількох видів педагогічного впливу, що відомі у педагогічній літературі [91].

Перший – це *супровід-співробітництво*. Суть співробітництва як педагогічної інновації досить детально відображена у працях Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової, Є. Ільїна та інших відомих педагогів і полягає в наступному: педагог і студент спільно вирішують особисту, життєву ситуацію, разом шукають з неї вихід. Педагогічний ресурс супроводу-співробітництва унікальний: викладач допомагає студентові усвідомити сутність проблеми, виявити власні реальні та потенційні можливості, подумки застосувати варіанти рішень і обрати оптимальний із них. Супровід-співробітництво передбачає співтворчість, рефлексію, вимагає дій, необхідних для наступного самостійного подолання проблем, котрі виникли, тобто прояву відповідальності, власних унікальних якостей студента.

Другий – це *супровід-ініціювання*, відомий з часів Сократа. Організуючи супровід-ініціювання, викладач створював обдарованим студентам необхідні умови для вільного, індивідуального, самостійного вибору шляху та засобів вирішення завдань самореалізації і, тим самим, сприяв студентів у відкритті загальноновизнаних моральних істин. Студенти реалізували особистісний творчий потенціал і водночас збагачували, розвивали його, зберігаючи його індивідуальну своєрідність.

Третій – це *супровід-попередження*, коли особливого значення набуває специфіка студентського віку, обмеженості індивідуального соціального досвіду, що характерно для обдарованих студентів. Студенти іноді не усвідомлюють, до яких саме наслідків можуть призвести їхні дії, вчинки і навіть слова. Вони іноді не в змозі вчасно помітити ознак неблагополуччя в різних видах діяльності, міжособистісних взаєминах із однолітками та дорослими, у власній поведінці. Випереджаючи небажані події,

передбачаючи їх можливий негативний розвиток, педагог в межах супроводу-попередження передбачав невірні кроки студентів і допомагав обрати адекватні рішення, враховуючи ситуацію.

При особистісно зорієнтованому підході до виховання найбільш ефективним виявився *супровід-попередження*, що реалізувався у формах діагностичних засобів і тренінгових методик. У сфері виховання він здійснювався, починаючи з визначення емоційних переживань студентів, гострота яких залежить від актуальності проблеми та її значущості для обдарованого студента, а зовнішні прояви – від типологічних особливостей особистості. Допомога обдарованим студентам в особистісній самореалізації полягала у плануванні можливих варіантів дій щодо вирішення та обрання найбільш оптимальних рішень. Логіка супроводу-попередження обумовлювалася не лише типологічними характеристиками обдарованих студентів, а частіше – проблемою, яку визначив педагог і поки що не усвідомлюють студенти. Спостерігаючи за процесом особистісного саморозвитку обдарованих студентів, викладач прогнозував їх подальший розвиток. Необхідною умовою самореалізації була визнана професійна придатність до педагогічної діяльності. Ця методика була адаптована стосовно особистісної самореалізації обдарованих студентів з дослідження Т. Новаченко [91, с. 22]. Важливим щодо реалізації цієї педагогічної умови було визнання того, що роль викладача – це роль фасилітатора, який сенситивний до соціальних і емоційних потреб студентів, співчуває їм на принципах емпатії, сприяє розвитку у них позитивної «Я-концепції». У межах методики до цієї педагогічної умови були розроблені завдання педагогічного супроводу обдарованих студентів у їхній особистісній самореалізації: здійснення успішної адаптації обдарованих студентів в освітньому середовищі педагогічного університету; створення суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача з обдарованими студентами; усвідомлення обдарованими студентами сутності особистісної самореалізації та розвитку концепції «Я-особистості»; формування в обдарованих студентів

мотиваційної спрямованості до особистісної самореалізації у процесі освітньої діяльності; інтелектуальне зростання та творча самореалізація як завдання освітнього процесу; забезпечення соціальної адаптації та формування соціальних якостей обдарованої студентської молоді; становлення особистісної позиції та активності в студентському колективі; формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів як основи їх особистісної самореалізації [91].

Важливим положенням щодо реалізації цієї педагогічної умови було розуміння, що основа освітнього процесу – педагогічна взаємодія, яка має наступні модифікації: об'єктна (взаємодія учасників освітнього процесу регламентована зовнішніми директивами); об'єкт-суб'єктна і суб'єкт – об'єктна (один з учасників – ініціює, другий – реагує на ініціативи першого); суб'єкт-суб'єктна взаємодія (визнається цінність і реалізується авторство двох сторін). Використовувався також потенціал мережевої взаємодії, яка дозволила кожному учаснику освітнього процесу стати суб'єктом і збагатитися досвідом суб'єктного спілкування. Як приклад з апробованих форм, що проводилися на факультативних та гурткових заняттях, можна назвати наступні.

«Інтегратор» як форма роботи використовувалася під час обговорення попередньо виконаних індивідуальних завдань; учасникам пропонувалося об'єднатися послідовно в пари, четвірки, вісімки, інтегруючи індивідуальні напрацювання в загальне рішення (зادля цього використовувалися такі прийоми: «Вільних асоціацій»; «Що було б, якби...»; «Здивуй!»).

У процесі використання «Вертушки» утворювалися ситуації періодичної зміни пар (в парі виконувалася частина завдання), потім відбувалася зміна пар (завершувалося виконання завдання), після завершення роботи пар різного складу учасники індивідуально завершують виконання завдання (прийоми: «Конструювання питань»; «Вчимося слухати»; «Студентське резюме»; «Зрівняйте позиції»).

«Скриня мудрості» як форма роботи використовувалася задля колективного осмислення текстів. Методика включала: читання тексту, написання кожним студентом записки, у якій формулюється завдання по тексту; записки кладуться у «скриню». Повторне читання тексту супроводжується дискусією на основі оприлюднення записок. На основі врахування змістовності, глибини питання і оригінальності відповіді, ведучий називає переможців.

«Симпозіум» як форма роботи була побудована на смостійному ознайомленні з проблемою, що дозволяло правильно розподілити ролі для подальшої участі у діловій грі: редактора, критика, автора, рецензента і т. ін. Кожен студент виконував свою роль. Комісія учасників симпозіуму оцінювала виступи. Відзначався найоригінальніший виступ. Учасники симпозіуму мали право доповнити виступи один одного.

Для обдарованих студентів пропонувалася форма роботи «Склади програму професійного зростання», яка передбачала вивчення особистості обдарованого студента під час педагогічної практики та визначення (розробка) програми навчання з предмету, який викладав студент. Програма мала бути розроблена на високому рівні труднощів та відображати основний зміст, розділи, теми; вона мала бути раціональною і оптимальною.

У процесі організації форми роботи «Незвичайна доповідь» під час підготовки до наукової студентської конференції акцентувалася увага на створенні і презентації тексту за допомогою знаків, схем, малюнків для передачі іншому студенту, який робить доповідь з даного тексту.

«Мініатюра» найчастіше використовувалася у гуртковій роботі й передбачала діяльність в групах і полягала в перетворенні матеріалу прочитаного тексту в будь-яку мініатюру. Це могла бути сценка, пісня, балет, пантоміма. Решта присутніх повинні були пояснити, прокоментувати побачене, використовуючи сюжет і зміст прочитаного тексту.

«Рада добровільних товариств» передбачала роботу зі студентами, які об'єднувалися в групи на основі спільних інтересів (суспільство мисливців,

орнітологів, нумізматів, рибалок або автомобілістів). Студенти створювали віртуальне суспільство саме для певної сфери інтересів; прочитувався створений текст, оцінювався «обраним фахівцем». Відбувалася дискусія, яка включала тематику створеного суспільства.

Форма роботи «У проблемному полі» передбачала проблемний підхід до розгляду педагогічних ситуацій, тематика бесід пов'язувалася із вихованням, життєвими проблемами студентів, особистим вибором тощо. Як групова форма роботи передбачала розподіл на пари, обирався ведучий та опонент, кожен із яких виконував свою роль: ведучий ставив проблему (або тему), учасники пропонували варіанти рішення, опонент висував контраргументи. Потім студентам пропонувалося обмінятися ролями. «Проблемні столи» – учасники письмово індивідуально відповідали на поставлені питання, потім в мікрогрупах аналізувалася групова думка і представлялася групова відповідь.

Поряд з іншими формами забезпечувалася реалізація механізмів мережевої взаємодії: *єдине проблемне поле, спільне планування* (за допомогою методів: групові дискусії («Дебати»; «Диспут», «Колаж»; проведення круглих столів, семінарів-тренінгів «Школа Сократа»; «Школа самовизначення»); *інформаційна взаємодія* (обмін інформаційною продукцією; *інформування про плани* (технологія «Створи майбутнє»); *командоутворення* (здійснення позиціонування, створення організаційної культури «Школа вільного розвитку»; технологія «Творча олімпіада»; проектування (розробка соціальних і соціально-педагогічних проектів на різних рівнях «Метод проектів»), *сумісна діяльність* (співпраця в рамках реалізації мережевих проектів, наприклад, ВДПУ та культурно-освітня інституція Федеративної Республіки Німеччина Goethe-Institut уклали угоду про співпрацю. ВДПУ впроваджує інноваційні міжнародні навчальні програми, такі як «DLL – вчимося навчати німецької», є також активним учасником та ініціатором цікавих проектів та активно долучається до німецько-українського року мов), *забезпечення циклічності спільної*

діяльності (визначено і систематично реалізується цикл від побудови планів через їх реалізацію до аналізу в кінці року), *узагальнення, аналіз і пред'явлення результатів спільної діяльності* (за допомогою відкритих звітів, семінарів і конференцій).

Таким чином, *педагогічний супровід* в освітньому середовищі педагогічного університету визнається одним з провідних факторів самореалізації обдарованих студентів, що стало у нашому дослідженні елементом методики реалізації педагогічного супроводу. Педагогічний супровід в освітньому середовищі університету сприяє професійному самовизначенню обдарованих студентів – майбутніх учителів – якщо: воно побудовано на принципах відкритості, активності, різноманітності джерел, стабільності, комфортності і самоорганізації, постійного розвитку її можливостей за рахунок внесення нового в структурні компоненти середовища закладу вищої освіти.

«Школа Сократа» – використовувався з метою створення ефективної комунікації серед обдарованих студентів під час обговорення проблем та отримання позитивного рішення. Сутність методу полягає в тому, що співрозмовнику пропонується три питання, на які він без труднощів відповість «так». Попередні питання повинні бути короткими, щоб не втомлювати співрозмовника і не відбирати у нього багато часу.

Підготовка до використання методу Сократа передбачало дотримання таких етапів: вибір теми розмови, продумування логіки та її розгортання, передбачувані питання. Найважливіші тези занотовувалися (до них підбиралися ілюстрації). Цікаві тези формулювалися у формі питань. Мета такого обговорення – переконати співрозмовника прийняти запропоновану позицію та спрямувати розмову у потрібне русло.

Найефективніша модифікація методу сократівських питань – метод *«П'ять чому»* або *«Аналіз кореневої причини»* – у випадках, коли потрібно було виявити причину (наприклад, яка заважає позитивному розвитку особистості). Цікаво, що ця модифікація була розроблена і впроваджена

Сакити Тойода (корпорація Toyota) і набула широкого поширення в японських корпораціях. Особливістю використання було те, що вимогою до питань було використання тільки таких, які відображали причинно-наслідкові зв'язки, що були в основі конкретної проблеми, містили визначення чинників та виявлення першопричини. Використовуючи логіку в напрямку «чому?», поступово розкривався весь ланцюг пов'язаних між собою причинних факторів, що впливали на проблему

Отже, педагогічний супровід являє собою комплекс заходів щодо психолого-педагогічного вивчення, консультування та корекції суб'єктів освітнього процесу, що сприяють підвищенню ефективності ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів (Додаток).

Друга педагогічна умова – конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу.

Аналіз процесу професійної самореалізації дозволяє виокремити такі параметри: педагогічний простір, характер самореалізації та ефективність його вияву, що є особливо відчутними під час педагогічної практики.

Педагогічний простір досягнення професійно-педагогічної самореалізації обдарованих студентів охоплює як освітню, так і виховну діяльність, під час якої виявляються професійно-особистісні якості майбутнього педагога. Характер самореалізації обдарованої студентської молоді визначають як творчий, конструктивний та репродуктивний. Творчу самореалізацію характеризує самостійний пошук засобів виховання та саморозвитку [104, с. 115].

Для обґрунтування цієї педагогічної умови було використано таке розуміння поняття «соціокультурне середовище» (С. Кривих) – частина соціально-економічного та культурно-освітнього простору регіону, за допомогою якого можуть здійснюватися соціалізація (процес розвитку індивіда при його взаємодії в процесі життєдіяльності із соціокультурним середовищем, що збагачує його як особистість, яка самореалізується) та інкультурація (процес освоєння індивідом способів мислення та дій, що

складають культуру, та відрізняє його спільноту від інших людських груп) особистості в освітньому процесі під час реалізації гуманістичної концепції освіти [69, с. 14]. Таке розуміння поняття соціокультурного середовища дає можливість розглядати його в двох взаємопов'язаних аспектах соціалізаційного процесу обдарованої студентської молоді.

Важливе значення для нашого дослідження є авторський підхід І.Зязюна, який розглядає середовище як соціокультурний феномен, в межах якого «конструюються ідеал особистості як соціального типу, моделі громадянина, патріота» [43, с. 20]. На основі аналізу структури соціального середовища, зокрема класифікації чинників впливу на особистість, запропоновану А. Мудриком [85, с. 9], окреслено функціональні межі виховного середовища, звужуючи його до мікросередовища (сім'я, школа, університет і т. ін.). Подібні узагальнення робить і Л. Побережна, визначаючи сутність становлення культурного середовища: «Культурне середовище може розглядатися на мікрорівні – як середовище освітнього закладу, так і на макрорівні – як простір формування і вдосконалення педагогічної культури в цілому (школи, методичні центри, педагогічні засоби масової інформації...), педагогічного впливу на процеси розвитку особистості в суспільстві (ЗМІ: телебачення, преса, інтернет, система освіти у цілому)» [101].

Соціокультурний простір найпродуктивніше розглядати з точки зору системного підходу, який ми виокремили як визначальний для нашого дослідження, оскільки в його межах реалізується соціокультурна діяльність. Відповідно до системного підходу, найпереконливішою і чітко структурованою є концепція О. Соколова, в якій соціокультурна діяльність визначається як культурна діяльність соціальних суб'єктів щодо: створення культурних цінностей; розвитку здібностей та обслуговування творчої діяльності студентів; комунікації – поширення, збереження і громадського використання всіх видів культурних цінностей [115, с. 9]. Тобто задоволення

і формування індивідуально-культурних і соціокультурних потреб – основна мета соціокультурної діяльності.

Аналізуючи специфіку соціокультурного простору, Б. Мосальов зауважує, що в ньому «живуть» і взаємодіють різні культурні традиції, зразки, культурні смисли, цінності, інновації. Він вважає, що «...змістовну спрямованість часу в багатьох аспектах задає соціокультурний простір. Під простором слід розуміти відносини протяжності й співіснування, які виникають у процесі життєдіяльності людини. Просторовий аспект культурного різноманіття постає в масштабах людства, суспільства, нації, регіону, різних соціальних спільнот» [84, с. 24].

На цьому етапі нам важливо було визначити цінності, які формуються за допомогою вищезгаданої педагогічної умови. На основі педагогічної аксіології визначено положення, щодо розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, освіти в цілому і педагогічної діяльності. Значимою цінністю в експерименті вважаємо ідею всебічно і гармонійно розвинутої особистості, що пов'язана з ідеєю справедливого суспільства, яке здатне реально забезпечити кожній людині умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей. Ця ідея є основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу. Вона визначає ціннісні орієнтації культури і допомагає особистості орієнтуватись в історії, суспільстві, діяльності. Так, основою орієнтації особистості в сучасному українському суспільстві є комплекс вартостей: громадянських (верховенство закону; права людини; обов'язки, що характеризують права і свободи інших людей; суверенітет особи та ін.), національних (державна незалежність, патріотизм, пошана до державних символів, Гімну, Конституції України, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи тощо); загальнолюдських (доброта, милосердя, справедливість, свобода, чесність тощо); у побудові сім'ї – комплекс вартостей сімейного життя (подружня вірність, піклування про дітей, піклування про батьків і старших у сім'ї, пошана до предків, допомога слабшим членам сім'ї,

гармонія батьківського і материнського впливу, культ праці, гостинність тощо); у побудові особистого життя – комплекс вартостей особистого життя (орієнтація на пріоритет духовних вартостей, внутрішня свобода, здоровий глузд, поміркованість, урівноваженість, толерантність, працьовитість, підприємливість, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність, культ доброго імені, щедрість тощо).

У роботі ми додержувалися того, що педагогічні цінності, як і будь-які духовні цінності, стверджуються у житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних і економічних відносин у суспільстві. Останні суттєво впливають на розвиток педагогіки і освітньої практики. Із зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства і особистості трансформуються і педагогічні цінності. Система цінностей становить фундамент виховання, ті найважливіші ідеї і цілі, у здійсненні яких вбачають смисл свого існування людина і суспільство [wikipedia.com.ua/1x8948.html].

У наукових працях доведено і в нашому дослідженні випробовано, що реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі педагогічного закладу вищої освіти дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості, розкрити можливості освіти як засобу забезпечення спадкоємності прогресивних традицій людства, залучаючись до яких обдарована студентська молодь не лише при звичається до умов постійно змінюваного соціуму, але й стає здатною до неадаптованої активності [98, с. 576].

Аналіз процесу становлення обдарованих студентів у освітньому середовищі, їх взаємодії на рівні сприйняття, пізнавально-професійної діяльності, а також врахування психолого-педагогічних особливостей обдарованої студентської молоді дозволяє зробити висновок про різноплановий вплив середовища на розвиток і саморозвиток особистості обдарованого студента і необхідності врахування середовищних компонентів (керованих і некерованих) і різноманіття середовищ, які забезпечують розвиток студента як особистості і професіонала. Освітнє середовище

впливає на реалізацію особистісно-професійного потенціалу викладача, про що свідчить виконаний на протиставительного основі аналіз її впливу. Значення освітнього середовища для саморозвитку забезпечується, насамперед, взаємозв'язком з індивідуальним досвідом студента і викладача і соотнесенностью з їх життєвим контекстом. Уявлення про особистісно-смысловому сприйнятті людиною освітнього середовища вузу служить основою для виділення і реалізації притаманних їй функцій: інтегративної, адаптивної, соціокультурної, особистісно-професійного розвитку і саморозвитку індивіда. Освітнє середовище розглядається як система елементів, вивчення якої передбачає виявлення зв'язків цих елементів, виділення різних їх структур і т. ін., при другому підході її дослідження неминуче пов'язане з категоріями, принципово не піддаються суворому логічному опису, але реально присутніми в сфері, що становить гуманітарну культуру людини (до них, наприклад, відносяться такі категорії, як атмосфера, дух, комфортність).

У нашому дослідженні було використано різноманітні прийоми та методи щодо моделювання професійного середовища майбутніх учителів, наприклад: *метод «Моделювання ситуацій»*, *прийом «Відгадайте, про кого йдеться...»*, *прийом «Підготовка до конкурсу»*, *гра «Я – учитель!»*.

Метод вживання. Дозволяє студентам за допомогою чуттєво-образних і розумових уявлень «переселитися» в досліджуваний об'єкт, відчутти і пізнати його зсередини. *Метод евристичних питань.* Відповіді на сім ключових питань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Коли? Як? і їх всілякі поєднання сприяють виникненню незвичайних ідей і рішень щодо досліджуваного об'єкта. *Метод конструювання понять.* Сприяє створенню колективного творчого продукту – спільно сформульованого визначення поняття. Наприклад: що таке ґрунт? *Метод подорожі в майбутнє.* Ефективний в будь-якій загальноосвітній області як спосіб розвитку навичок передбачення, прогнозування. Наприклад: Що станеться, якщо зникнуть рослини? *Стратегічне планування* – це процес забезпечення напрямів та

змісту для щоденних видів діяльності. Стратегічне стан та оточення, фактори, пов'язані з досягненням бажаного майбутнього. *Розвиток психології лідера*. Важливо, щоб студент не соромився показувати свої здібності, не боявся висловлювати свої думки. З цією метою на уроках проводяться рольові ігри, брейн-ринги, свята творчості, вікторини, інтелектуальні ярмарки, групи очолюють сильні студенти. Вони ж допомагають викладачу проводити дослідження, організовувати відкриті уроки та позакласні заходи. *Метод творчих проєктів*. В основі системи виховних проєктів – творче засвоєння знань в процесі самостійної пошукової діяльності, тобто проєктування. Продукт проєктування – виховний проєкт, в якості якого виступали портфоліо і т. ін. (Додатки К, Л, М, О, Т).

Третя педагогічна умова – розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації.

Метою реалізації даної педагогічної умови був розвиток креативності на основі створення передумов для самореалізації обдарованих студентів у творчому виховному процесі, та самостійній професійній діяльності у процесі педагогічної практики. Сутність даного процесу визначалася як стимулювання природних сил студента та акцентування уваги на самореалізації, що виявляється в розвитку творчого потенціалу та творчої його активності. Креативність виступає основою, стартовим майданчиком для становлення творчого потенціалу майбутнього фахівця [139, с. 4].

У процесі роботи враховувалися особистісні риси, властиві креативним студентам, що визначені у психолого-педагогічній літературі: незалежність, тобто особистісні стандарти для них вищі за стандарти оточуючих; «відвертість розуму», тобто готовність повірити своїм і чужим уявленням, сприйнятливість до нового й незвичайного; висока толерантність до невизначених ситуацій, конструктивна активність в цих ситуаціях; розвинені естетичні відчуття, прагнення до краси. Науковці, узагальнюючи велику кількість ознак, котрі характеризують креативну особистість, виокремлюють 12 груп: усвідомленість; оригінальність; незалежність – упевненість у собі;

схильність до ризику – готовність випробовувати щось нове; енергійність; артистичність; зацікавленість; почуття гумору; потяг до складності; неупередженість – сприйнятливість до нового; потреба в самоті; інтуїтивність [139, с. 4].

Важливою психологічною характеристикою креативності, яка була врахована у процесі роботи, є висновки В. Франкла [129], який розглядає прагнення до пошуку і реалізації людиною змісту свого життя як природжену мотиваційну тенденцію, властиву усім людям, що слугує основним двигуном поведінки і розвитку дорослої людини. У пошуках змісту свого існування, у найбільш загальній формі виявляється ціннісно-сміслова природа особистісного самовизначення. Потреба в сенсі життя характеризує дорослі форми поведінки і тому не може не враховуватись, коли йдеться про процес формування особистості, становлення людського «Я» [77].

Ціннісний аспект розвитку креативності, у тому числі обдарованої молоді, за Е. Еріксоном, полягає у формуванні почуття ідентичності на противагу ролівій невизначеності особистісного «Я». Ідентифікація передбачає прийняття певних соціокультурних цінностей, ототожнення з ними. Доповненням до ідентифікації є індивідуалізація, яка передбачає критичне осмислення соціальних цінностей та побудову на цій основі власної системи ціннісних орієнтацій, що, автор вважав проявом ціннісного самовизначення особистості. У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, які дії є для неї важливими, і виробляє певні норми для оцінки своєї поведінки й поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний також з усвідомленням власної цінності й компетентності. Молодій людині важливо уникнути головної небезпеки – розмивання почуття свого «Я», унаслідок сумнівів у можливості спрямувати життя у визначене русло [77].

У процесі обґрунтування педагогічної умови було виявлено необхідність розробки програми креативних властивостей в контексті проектування і вибору шляхів самореалізації. Було визначено, що ефективним способом ціннісної детермінації особистісної самореалізації

обдарованої студентської молоді може бути розробка та індивідуальний вибір для кожного студента стратегій самореалізації, залежності від характеру обдарованості та рівня виявлення креативних можливостей обдарованих студентів.

Для цього потрібно було визначити сутність поняття «стратегія», а саме стратегія – це спосіб раціонального ставлення до життя. У довідкових виданнях термін «стратегія» визначається найчастіше як «мистецтво планування, заснованого на правильних прогнозах» [120, с. 582]. Він позначає так само певний напрям діяльності організації, пов'язаний з обґрунтуванням, розробкою і втіленням в життя концепцій і рішень виробничого і соціального характеру [127, с. 168]. Однак на відміну від інших способів (життєвих цілей, планів тощо) – це спосіб свідомого планування і конструювання особистістю власного життя шляхом поетапного формування її майбутнього. Він конкретизує зміст понять «життєвий світ» і «життєвий шлях». Зауважимо, що більшість дослідників розглядають стратегію як раціональну освіту. Частина гнауковців вважає, що стратегії – явище розумової діяльності. Так, «вихідним матеріалом, – зауважують В. Горянiна і I. Масалков, – для декодування суб'єктивного досвіду слугують стратегії. Стратегія – це послідовність репрезентацій та операцій, що веде до конкретної мети, але при цьому незалежної від змістовної спрямованості поведінки. Кожен фрагмент стратегії – це етап ментального процесу (програми), для якого характерне використання одного з п'яти почуттів (внутрішнього або зовнішнього)» [33, с. 230].

Спрямовуючи розробку особистісних стратегій самореалізації на розвиток креативності обдарованих студентів, дамо його визначення як багатокomпонентного психічного утворення, що включає в себе специфічні когнітивні (вербально-образні, асоціативні) і мотиваційно-особистісні (творча позиція, допитливість, схильність до ризику, складність, уяву) параметри, котрі актуалізуються в ситуації вибору стратегії самореалізації особистості. Було визнано, що перша група показників відображає

продуктивність і працездатність на когнітивному рівні (у даній групі показників переважає вербальний компонент); друга група показників відображає особливості мотиваційно-особистісної сфери, пов'язані з проявом креативного потенціалу особистості [62]. Враховувались також визначення зарубіжних науковців: поняття «креативність» (лат. *creatio* – образ, творіння) – це творчість, що має в собі минулі, сучасні та наступні характеристики процесу, внаслідок чого людина створює щось нове, не існуюче до цього. Впродовж недавніх досліджень автори визначили «креативність» як досягнення чогось важливого... Це те, що роблять люди, щоб змінити світ [124, с. 248].

Для практичної реалізації цієї педагогічної умови, було враховано думки дослідників творчості, що креативність формується тоді, коли немає зразка, котрий чітко регламентує поведінку, але є позитивний приклад творчої особистості в родині або найближчому оточенні й створюються умови для її наслідування, оскільки творча поведінка підкріплюється різними виховними засобами. Так, В. Дружинін вважає, що розвиток креативності відбувається за наступним механізмом: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і наслідування формується система мотивів та особистісних властивостей (незалежність, мотивація самоактуалізації, нонконформізм) і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність [44, с. 179].

У процесі роботи було доведено, що розвиток креативності обдарованих студентів визначається ефективною побудовою особистісних стратегій самореалізації, складові ланки якої були адаптовані [7], а саме: постановка нової соціально значущої мети; розробка програми її досягнення; свобода вибору способів дій у реалізації програми; оволодіння методикою і технологією вирішення проблемних завдань; здатність і готовність домагатися поставленої мети, уміння долати труднощі і складності, домагатися досягнення поставленої мети; діагностика відповідності шуканого, бажаного досягнутому результату. Ефективними виявилися такі

види співпраці у межах побудови особистісної стратегії самореалізації: установка на новизну і нестандартність підходу у вирішенні творчих завдань педагогічного спрямування; вільний вибір дій, потреба в новизні, в їх творчій самореалізації; задоволення потреби обдарованих студентів у творчій самореалізації в активній творчій діяльності, заснованій на взаємодії та співпраці; врахування індивідуальних можливостей і креативних здібностей, досвіду творчої роботи обдарованої студентської молоді [7]. Використовувалися відомі у педагогічній науці умови розвитку креативності як основи творчого потенціалу майбутніх учителів: індивідуалізований, диференційований і творчий підхід до обдарованих студентів; вплив емоційного фактора і створення позитивного емоційного фону виховної взаємодії викладачів і студентів; надання свободи вибору дій і способів вирішення творчих завдань; заохочення ініціативи, активності, потреба в новизні і нестандартних діях студентів; проектування ситуації успіху для кожного учасника виховного процесу [7].

Для нашої роботи важливим вважаємо те, що більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників присвятили свої роботи вивченню і класифікації життєвих стратегій. Нами було використано типології Є. Варламова і С. Степанова, що виділяють типи життєвих стратегій щодо співвідношення індивідуальної своєрідності і творчої активності особистості в житті: творча унікальність – відображає творче ставлення людини до власного життя (неповторність і екстраординарність подій); пасивна індивідуальність – виявляється у стихійному, випадковому характері формування людини; активна типовість – відображає прагнення людини «бути як всі», коли її зусилля спрямовані на досягнення загальноприйнятих цінностей [18, с. 142].

Виокремлюючи побудову особистісних стратегій самореалізації обдарованих студентів, використали результати дослідження А. Созонтова, який, ґрунтуючись на типології життєвих стратегій Е. Фромма, виділяє такі основні типи життєвих стратегій, характерні в сучасних умовах для обдарованих студентів: тип життєвих стратегій «бути» – представник цього

типу в конструюванні власного життя переважно спрямований на творчу самореалізацію, прагне до підтримки благополуччя близьких, значущих людей. Серед пріоритетних для нього цінностей: творчість, осмисленість життя, життєрадісність, допитливість та ін.; тип життєвих стратегій «мати щоб бути» – представник цього типу прагне до конструювання власного життя на досягнення успіху, забезпеченості і до творчої самореалізації. Для нього названі прагнення не суперечать один одному, він активно шукає можливості їх спільної реалізації в сучасних умовах. Серед пріоритетних: творчість, життєрадісність, відповідальність, широта поглядів, успіх, компетентність, багатство та ін. [18, с. 142-145].

Були розроблені та експериментально перевірені такі *стратегії самореалізації обдарованих студентів* (Додатки О, У):

а) *Збагачення освітнього середовища* майбутнього вчителя здійснювалося шляхом орієнтації на цілісну особистість, її можливості, здібності, цінності, мотивацію та інтереси, що розширюють можливості ціннісної детермінації особистісної самореалізації за рахунок участі в наукових гуртках, флешмобах, тренінгах, школі майбутнього вчителя, участі у професійних конкурсах, олімпіадах тощо.

б) *«Горизонтальне» і «вертикальне» збагачення* використовувалося задля розвитку креативності майбутніх учителів у процесі гурткової роботи, а саме: з метою швидкого пристосування у сфері обраного предмету – «вертикальне збагачення»; задля розширення кругозору, знань про навколишній світ і самопізнання, загальнолюдські цінності – «горизонтальне збагачення».

в) *Збагачення пізнавальних та креативних процесів*. Ця стратегія орієнтувала на розвиток самих розумових та креативних процесів студентів з метою ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді. Використовувалися основні психологічні підходи до застосування інтелекту та пізнавальної діяльності: факторний підхід до розвитку інтелекту (Дж. Гілфорд), що використовувався для розвитку

розумових операцій (запам'ятовування, оціночні операції), інших особливостей мислення (образного, символічного), для оцінювання отриманого продукту, або результату мислення (класифікація, визначення наслідків). Реалізація цієї стратегії здійснювалася в процесі використання сюжетних кейсів, особистісно-орієнтованих ситуацій, ситуацій-проблем і рольових ситуацій.

г) *Коригувальні розвиваючі та інтеграційні стратегії* використовувалися для роботи із обдарованими студентами, які легко адаптуються, здатні самостійно працювати, але мають проблеми в соціальній сфері, тому застосовувалися програми, котрі охоплювали соціально-емоційну сферу та були орієнтовані на різні цілі.

Так, коригувальні програми створювалися для тих обдарованих студентів, які відчували емоційні або поведінкові труднощі; розвиваючі створювалися для поліпшення стану емоційної сфери; в них використовувалися такі види вправ як рольовий тренінг, тренінг сензитивності, обговорення в малих групах. Позитивний ефект був помічений при обговоренні життєвих цінностей, важливих для обдарованих студентів через їх високорозвинені вміння розмірковувати, підвищену чутливість до несправедливості і суперечностей. Тому види діяльності, в яких поєднувалися емоційні і пізнавальні сторони, позитивно сприймалися студентами; сприяли усвідомленому вибору, пошуку альтернативи, усвідомленню ціннісних підходів до особистісної самореалізації.

Проведений аналіз застосованих стратегій засвідчив, що вони можуть переходити одна в іншу залежно від поставлених цілей і завдань. Важливо також усвідомлювати переваги і недоліки різноманітних форм втілення стратегії. Названі стратегії були адаптовані [Педагогическое сопровождение одаренности / <http://cptd.ippk.arkh-edu.ru>].

д) *стратегія – «соціальна компетенція»* використовувалася для студентів з метою соціальної адаптації обдарованих студентів шляхом створення програм спеціальних інтегрованих курсів, спрямованих на

розвиток емоційної сфери, корекцію міжособистісних відносин в колективі, самоактуалізацію. У зв'язку з тим, що, на думку науковців, для обдарованих студентів особливо важливо обговорення соціальних і міжособистісних проблем; пропонувалися завдання на розуміння мотивації та поведінки інших людей.

е) *стратегія «індивідуалізації»* - передбачала врахування в освітньо-виховній системі педуніверситету особливостей кожного студента і, як наслідок цього, передбачала поступову відмову від уніфікації особистості..

е) *стратегія «дослідницького пошуку»* - здійснювалася в процесі проведення наукової роботи та передбачала написання курсових, дипломних робіт, наукових статей, підготовку до участі в наукових конференціях, конкурсах, та інших видах діяльності, що сприяють інтелектуально-творчому розвитку особистості.

[Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения
<http://ecsocman.hse.ru/rubezh/msg/16752658.html>]

Ефективним було використання стратегічного планування – як процесу забезпечення напрямів та змісту для щоденних видів діяльності. Стратегічне планування дає можливість перевірити цінності організації, її теперішній стан та оточення, фактори, пов'язані з досягненням бажаного майбутнього. На жаль, сьогодні слід констатувати той факт, що проблема особистісної самореалізації залишається недостатньо вивченою і розробленою, так як відсутня цілісна теорія самореалізації в якості соціального процесу. Однак можна виділити типові проблеми самореалізації, з якими індивід стикається на життєвому шляху. Після визначення з професійною діяльністю, перед суб'єктом виникає наступна проблема самореалізації, яка полягає в його сприйнятті можливостей своєї трудової і професійної діяльності в якості умови подальшого повноцінного особистісного зростання.

Головною особливістю, важливим показником творчого мислення є нешаблонність, вміння охопити дійсність в усіх її відношеннях, а не тільки в

тих, які закріплені у поняттях і уявленнях, уміння переносити знання, пов'язувати один об'єкт з іншим. Для того, щоб повніше виявити властивості якоїсь частини дійсності, потрібно знати всі факти, що до неї відносяться. Щоб виявити неадекватність охоплюючих їх понять, методів та форм мислення, потрібно володіти цими поняттями, формами і методами. Звідси величезна роль знань і вмінь у творчому мисленні. Необхідною частиною творчого мислення є пізнавальний інтерес. Якщо викладач хоче, щоб у процесі навчання студенти активно мислили і розвивали пізнавальні здібності, він обов'язково повинен формувати та завжди підтримувати у студентів пізнавальний інтерес. Невід'ємним елементом творчого мислення є такі психічні процеси, як увага, пам'ять та творча уява. Студенти повинні вміти концентрувати свою увагу на одних предметах, а при необхідності переключати її на інші або взагалі розподіляти між декількома предметами чи явищами одночасно.

У дослідженні були використані такі методики: *«Творча уява»*, *«Гнучкість мислення»*, *«Швидкість протікання мислення»*, *«Анаграми»*, *«Виключення»*, *«Творчі здібності»* та ін. З метою оптимізації процесу розв'язання творчих завдань дослідження поділялося на дві основні частини: аналітичну і конструктивну. Остання вимагала активізації творчих компонентів мислення, в той час як аналітична служила необхідною умовою першої. Вони виходили з розрізнення двох основних частин процесу рішення: аналітичної та конструктивної, яка пов'язана з побудовою того, що треба знайти або придумати, щоб отримати відповідь (П. Гальперін). Педагоги домагалися (шляхом відповідного впливу на мотивацію) перемикання досліджуваного зі спроб вирішити задачу «з ходу» на її планомірне дослідження. Це забезпечувалося спеціальними прийомами аналізу тексту, за допомогою яких досліджувані вчилися здійснювати виділення істотних елементів проблемної ситуації і визначати функціональні значення останніх.

У сукупності існуючих до сьогодні *евристичних прийомів* були використані такі, як *«мисленнєвий експеримент»*, *«прийом конкретизації»*

(коли суб'єкт надає даним задачі більш конкретного характеру); «*прийом абстрагування*» (коли умова задачі формулюється в абстрактній формі), «*прийом постановки аналітичних запитань*» (які полегшують виділення причинно-наслідкових зв'язків) та ін. Зазначені положення і були покладені в основу експериментального навчання, головним засобом якого слугував *творчий тренінг*. У даному дослідженні використовувався модифікований варіант творчого тренінгу КАРУС (В.О.Моляко). Творчий тренінг КАРУС протягом останніх років довів свою ефективність як спеціальний метод формування творчого мислення. Цей творчий тренінг припускає використання підказок і ускладнюючих умов. Подання підказки виявляється ефективним при дотриманні таких вимог: підказка надається в момент «блокади», коли дозріли умови для її використання; за умов наявності інтересу до задачі; підказка має містити мінімум нової інформації, достатньої, аби підштовхнути суб'єкт до подальшого пошуку розв'язку; підказка має стимулювати розвиток процесуальних (операціональних) складових розуміння, а не вказувати правильний шлях розв'язання; підказка має допомагати суб'єкту сконцентрувати увагу на провідній частині, але прямо не розкривати смислу задачі.

Крім підказок, при проведенні творчого тренінгу застосовувалися спеціальні ускладнюючі методи. *Метод інформаційної недостатності*. Він передбачав подання задачі з пропущеними певними даними в умові. *Метод інформаційної перенасиченості*, який ґрунтувався на включенні в умову зайвої інформації. Обидва ці методи виявлялися достатньо ефективними на початкових стадіях розв'язання. *Метод раптових заборон*. Полягає в тому, що на певному етапі розв'язання задачі суб'єкту не дозволяється використовувати певних варіантів розв'язання задачі. Застосування цього методу сприяє руйнуванню стереотипів, розвитку гнучкості мислення, формуванню вміння змінювати діяльність залежно від обставин. *Метод часових обмежень*. Він спрямований на вивчення особливостей мисленнєвої діяльності в умовах, близьких до екстремальних. При обмеженні часу суб'єкт

намагався знайти найбільш простий і найбільш відомий йому шлях розв'язання проблеми. Застосування цього методу допомагає виявити стереотипи мислення, розвивати здатність діяти в умовах, наближених до екстремальних. *Метод швидкісного ескізування.* Цей метод виконує в процесі розв'язання задач функцію допомоги у використанні ескізів, рисунків, схем, креслень тощо та дає можливість проаналізувати процес розуміння, рівень сформованості образних уявлень, показники знань та попередній досвід. Мета швидкісного ескізування: сприяти контролю власної мисленнєвої діяльності, формуванню образних уявлень, виробленню вміння перекодувати інформацію на «свою» мову, оперувати знаннями. *Метод нових варіантів.* Сприяє пошуку суб'єктом нового варіанта розв'язання. Застосування цього методу допомагає руйнувати стереотипи. Вищезазначені спеціальні методи, за допомогою яких створювалися штучні труднощі в ході розв'язання задачі, використовуються з метою формування в суб'єкта вміння аналізувати умову задачі (методи інформаційної недостатності та перенасиченості), перекладати умову задачі на іншу «мову», схематизувати її (метод швидкісного ескізування).

Дослідження вчених доводять, що творчі здібності людей не мають меж, їх можна розвивати доти, допоки у людини буде бажання до саморозвитку [132, с. 27]. З практики навчання педагогам відомо, що студентам значно легше запам'ятовувати навчальний матеріал, ніж його зрозуміти. Це пояснюється труднощами, зумовленими великим обсягом інформації, яку студенти мають засвоїти. Зрозумілий матеріал – це свідомо опрацьований матеріал, з виділеними найголовнішими моментами певного наукового питання, який можна відтворити у будь-який момент. Успішне вирішення творчого завдання залежить не стільки від ступеня розуміння навчального матеріалу, скільки від уміння критично оцінювати й аналізувати хід пошуку правильної відповіді на поставлене завдання [31, с. 87].

Гра «Не може бути». Будь-який зі студентів називає щось неймовірне, процеси які відбуваються, незвичайні випадки полумок. Виграє той, хто

придумає 5 таких сюжетів підряд, і ніхто йому жодного разу не скаже «Буває!». Ця гра призначалася для розвитку вербальної креативності.

Гра «Що було б, якби». Ця вправа корисна тим, що дозволяє вийти за звичні рамки і не обмежуватися так званими правильними виставами. На обговорення ми винесли такі теми, що стимулюють роботу думки.

«Діалог». Студенту надається текст з певною проблемою і йому необхідно в умовах спілкування і міжособистісної взаємодії в груповій формі вирішити цю творчу задачу. Залежно від кількості поданих ідей індивіда та придуманих способів вирішення задач. Тому можливо вивчити індивідуальне мислення студента, мислення в діалозі, та групову творчість групи.

Гра «Античас». Кожному з учасників пропонується тема для невеликої розповіді. Той, хто отримав тему, повинен розкрити її, описуючи події, що відносяться до неї так, неначебто у зворотний бік прокручувалася кінострічка.

Гра «Перевтілення». Учасники зручно розташовуються в кріслах. Один з них отримує від ведучого завдання перетворитися на певну річ. Він повинен уявити себе цією річчю, зануритися в її світ. Від імені цієї речі він починає розповідь про те, що її оточує, як вона живе, що відчуває, які процеси відбуваються, про її турботи, інтереси, про її минуле і майбутнє. Закінчивши розповідь учасник дає завдання наступному по колу.

Гра «Групова картина». Всі учасники сідають у коло. Один з них тримає в руках чистий аркуш паперу і намагається уявити собі намальовану картину пов'язану із предметом теми заняття. Він починає детально її описувати, а всі інші намагаються побачити на аркуші те, про що він говорить. Потім аркуш передається наступному учасникові. Ведучий повинен попередити учасників, що це саме картина, а не сюжет, що розвивається. Описи ж мають бути досить детальними. Закінчення роботи оголошується учасником, який вважає, що картина вже надмірно переобтяжена деталями. Ефективним для нашого дослідження виявилось впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний

процес педагогічного університету, що сприяло виявленню нових можливостей та нових очікувань щодо цих можливостей.

В експериментальній роботі були адаптовані нові модифікації «мозкового штурму», які виявилися ефективними у роботі з обдарованою студентською молоддю: «зворотний мозковий штурм»; «негативний мозковий штурм»; «комбінований мозковий штурм»; «негативний – класичний (прямий) – негативний мозковий штурм»; «циклічний мозковий штурм»; «мозковий штурм – генерація питань»; «мозковий штурм з зупинками «stop-and-go»; «метод Гордона» (техніка послідовного розкриття); «мозковий штурм Роулінсона»; «калейдоскопічний мозковий штурм» – («тихий мозковий штурм») або «конференція множинних інтелектів»; «метод зухвалих ідей»; «індивідуальний мозковий штурм»; «письмовий мозковий штурм» («вільне письмо»); «груповий брейнрайтінг»; «брейнрайтінг із загальним фондом» (*Brainwriting pool*); «метод галереї»; «мозковий штурм с постами»; «демонстраційний мозковий штурм»; «брейнволкінг (мозковий штурм в русі)»; «6-3-5 Брейнрайтінг»; «ігровий мозковий штурм»; «мозковий штурм з обмеженнями»; «круговий мозковий штурм і метод круглого столу»; «Книга ідей»; «метод номінальних груп»; «масовий мозковий штурм»; «рольовий мозковий штурм»; «метод блакитних листків»; «метод пін-карт» (Додаток О).

3.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді

Завершальний (2015-2017 рр.) етап дослідження передбачав обробку та систематизацію результатів дослідно-експериментальної роботи. Результативність цього етапу пов'язана з кількісним і якісним аналізом отриманих даних після формувального експерименту. Основними завданнями цього етапу дослідження виокремлено: визначення динаміки рівнів сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів у КГ

і ЕГ за всіма показниками визначених критеріїв; доведення ефективності запропонованих педагогічних умов та моделі формування особистісної самореалізації обдарованих студентів ЕГ за допомогою методів математичної статистики; прогнозування перспектив подальшої діяльності з теми дослідження. Основними методами, що використовувалися на даному етапі дослідження були: тестування, спостереження, анкетування, метод експертних оцінок, методи математичної статистики.

Діагностика рівнів сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів КГ і ЕГ проводилася за тими ж методиками, що й на констатувальному етапі дослідження. Рівень особистісної самореалізації обдарованих студентів за ціннісно-мотиваційним критерієм (показники: ціннісно-пізнавальний, професійно-педагогічна мотивація, мотивація досягнень) оцінювався за використання опитувальника «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича), тесту «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір в модифікації А. Реан), методики аналізу мотивації навчання у ВНЗ (Т. Ільїна), методики діагностики рівнів професійної спрямованості (Т. Дубовицької), самоактуалізаційного тесту (САТ), діагностики мотивації успіху (Т. Елерса), діагностики потреби в досягненні (Ю. Орлова) (Додатки А, Б, В, Г, Е, Ж).

За результатами опитувальника «Ціннісні орієнтації» встановлено, що порівняно з констатувальним етапом дослідження, у студентів змінилися пріоритетність найбільш значущих цінностей. Зокрема, для студентів ЕГ спостерігалась динаміка пріоритетності термінальних цінностей, таких як: «активне діяльне життя», «творчість», «суспільне визнання», «продуктивне життя», «розвиток», «цікава робота», «пізнання», «упевненість у собі». Пріоритетність цінностей сімейно-побутового змісту знизилася порівняно з констатувальним етапом дослідження. Інструментальні цінності також змінили свої позиції. До найбільш значущих цінностей, як засобів у досягненні життєвих цілей, студенти віднесли такі: «самоконтроль», «старанність», «ефективність у справах», «тверда воля», «відповідальність» і «непримиренність до своїх недоліків». У студентів контрольних груп також

відбулися деякі зміни щодо пріоритетів термінальних цінностей, а саме: крім таких цінностей, як «здоров'я», «любов», «щасливе сімейне життя», студенти віддали перевагу таким цінностям, як «продуктивне життя», «цікава робота», «матеріально-забезпечене життя». Серед інструментальних цінностей студенти КГ віддали перевагу таким цінностям, як «вихованість», «чесність», «освіченість», «незалежність», «сміливість у відстоюванні своєї думки».

Результати опитувальника Т. Елерса на визначення рівня мотивації на досягнення успіху у студентів КГ і ЕГ представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Результати діагностики особистості на мотивацію до успіху
Т. Елерса**

| Група | Високий рівень | Середній рівень | Низький рівень |
|-------|----------------|-----------------|----------------|
| КГ | 23,6% | 47,9% | 28,5% |
| ЕГ | 49,2% | 41,9% | 8,9% |

Результати, відображені у таблиці, доводять, що високий рівень мотивації до успіху у студентів ЕГ становить 49,2%, що на 31,3% більше порівняно з констатувальним етапом дослідження. Тобто кількість студентів із високою мотивацією до успіху стала значно більшою. При цьому також набагато зменшилась кількість студентів із низьким рівнем мотивації із 40,9% до 8,9% (на 32%). У КГ результати також змінились: високий рівень мотивації мають 23,6% студентів (на констатувальному 18,6%), що на 5% більше; середній рівень збільшився із 43,9% до 47,9 (на 6%), а низький зменшився з 37,5% до 28,5% (на 9%).

Здатність особистості до самореалізації та самоактуалізації перевірялась за допомогою самоактуалізаційного тесту (САТ). Отримані результати тесту засвідчують, що у студентів ЕГ, які віднесені до низького рівня, показник даної характеристики зменшився на 32,4% (з 37,6% до 5,2%), при цьому на 27,5% збільшилась кількість студентів, які віднесені до високого рівня здатності до самореалізації та актуалізації. Результати тесту засвідчують те, що студенти ЕГ стали більш упевненими у собі, почали чітко

усвідомлювати цілі свого життя, у них розвилась потреба у саморозвитку та реалізації власних потенціалів. Було визначено, що в основі системи цінностей обдарованих студентів – узгодженість із собою, філософське ставлення до життя, розуміння й прийняття соціального життя. В КГ змін майже не відбулося. На цьому етапі дослідження серед студентів ЕГ і КГ було проведено опитування, метою якого було визначення ставлення випускників педагогічного університету до їхньої майбутньої професії, набутих професійно-педагогічних знань. На цьому етапі профільні дисципліни різних спеціальностей не досліджувалися, вивчався вплив психолого-педагогічних дисциплін на процес становлення ціннісних засад майбутньої професії, професійної свідомості, професійно-педагогічної мотивації майбутніх учителів. Результати проведеного опитування відображені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Результати опитування студентів ЕГ і КГ (у %)

| Питання | КГ | | | ЕГ | | |
|--|-----|----|---------|-----|----|---------|
| | так | ні | не знаю | так | ні | не знаю |
| Ви хотіли бути педагогом? | 23 | 46 | 31 | 25 | 39 | 36 |
| Чи знайшли ви місце роботи (за спеціальністю)? | 19 | 63 | 18 | 46 | 32 | 22 |
| Ви хочете змінити обрану вами педагогічну професію? | 15 | 45 | 40 | 9 | 82 | 9 |
| Чи вважаєте свою діяльність професійною? | 28 | 38 | 34 | 53 | 12 | 35 |
| Чи бажаєте ви вдосконалювати свої професійні здібності? | 37 | 43 | 20 | 74 | 9 | 17 |
| Вас навчили необхідним для педагога манерам? | 63 | 12 | 25 | 81 | 4 | 15 |
| Чи вважаєте ви, що у вас сформована професійна комунікативність? | 25 | 43 | 32 | 68 | 12 | 20 |
| Чи виправдало навчання в університеті ваші очікування? | 47 | 39 | 14 | 74 | 7 | 19 |

Аналіз проведеного опитування дозволив зробити висновки, що під час навчання в педагогічному університеті у студентів сформувалася система

узагальнених знань, що базуються на філософських, психологічних і педагогічних теоріях і концепціях і слугували базою формування їхнього світогляду та ціннісного сприйняття світу. Більшість студентів ЕГ виявили бажання вдосконалювати свої професійно-педагогічні якості в процесі подальшої діяльності при накопиченні необхідного досвіду. Лише незначна частина респондентів не впевнені, що будуть працювати за фахом. Найважливіше, що значна кількість студентів вважає, що період навчання в університеті виправдав їхні сподівання, вони оволоділи необхідними для педагогічної професії компетентностями, у них сформувалося ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності тощо.

Тестування на визначення мотивації професійно-педагогічної діяльності дало такі результати: в ЕГ високий рівень даної характеристики притаманний уже 41,2% студентів, що на 25% більше порівняно з констатувальним етапом; середній рівень – 53,4%, що на 4,5% більше, а низький рівень спостерігається лише у 5,4% студентів. У студентів контрольних груп також є певні зміни: на 15,6% зменшилась кількість студентів із низьким рівнем мотивації професійно-педагогічної діяльності; на 7,3% збільшилась кількість студентів із середнім рівнем і лише на 3,3% – з високим. Результати повторно проведеної методики аналізу мотивації навчання у закладах вищої освіти (Т. Ільїна) свідчать про те, що в ЕГ усі показники змінилися: високий рівень мотивації до навчання мають 53,2% студентів; середній – 39,4%; низький – 7,4% студентів. Усі інші методики (Т. Дубовицької, Ю. Орлова) підтверджували аналогічні результати: в ЕГ відбулися значні зміни щодо рівнів показників у кращий бік порівняно з констатувальним етапом дослідження, а в КГ результати залишилися майже без змін.

Результати діагностики сформованості особистісної самореалізації у майбутніх учителів за ціннісно-мотиваційним критерієм на завершальному етапі дослідження за усіма методиками зібрано та представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості особистісної самореалізації за ціннісно-мотиваційним критерієм після формульованого етапу дослідження

| Групи | Показники | Рівні | | | | | |
|-------|----------------------------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|
| | | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
| КГ | Ціннісно-пізнавальний | 41 | 23,2 | 104 | 57,9 | 35 | 18,9 |
| | Професійно-педагогічна мотивація | 35 | 19,7 | 102 | 56,7 | 43 | 23,6 |
| | Мотивація досягнень | 29 | 16,5 | 114 | 63,3 | 37 | 20,2 |
| | Загальний показник | 35 | 19,8 | 106 | 59,3 | 39 | 20,9 |
| ЕГ | Ціннісно-пізнавальний | 77 | 41,7 | 95 | 51,4 | 13 | 6,9 |
| | Професійно-педагогічна мотивація | 73 | 39,4 | 93 | 50,4 | 19 | 10,2 |
| | Мотивація досягнень | 69 | 37,5 | 102 | 55,4 | 14 | 7,1 |
| | Загальний показник | 73 | 39,5 | 97 | 52,4 | 15 | 8,1 |

Зобразимо результати діагностики сформованості особистісної самореалізації за мотиваційно-ціннісним критерієм у студентів КГ і ЕГ на завершальному етапі дослідження наочно за допомогою гістограми (Рис. 3.1):

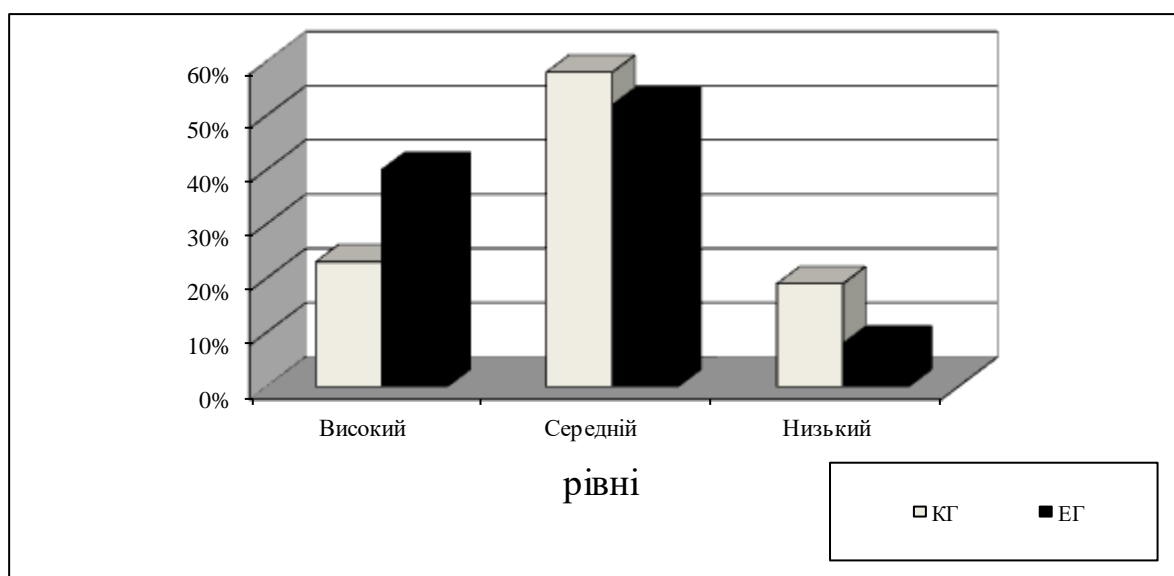


Рис. 3.1. Рівні діагностики сформованості показників ціннісно-мотиваційного критерію на завершальному етапі дослідження

Результати, подані у діаграмі та таблиці підтверджують, що високий рівень сформованості особистісної самореалізації за ціннісно-мотиваційним критерієм мають майже 40% студентів ЕГ; середній рівень – 52,4%, а низьким рівнем виявляють лише 8% обдарованих студентів. У КГ цей

показник є дещо нижчим: високий рівень наявний у 20% обдарованих студентів; середній – у 59%, а низький – у 21% респондентів. Результати, отримані на контрольному етапі дослідження за ціннісно-мотиваційним критерієм засвідчують, що у студентів ЕГ збільшився рівень мотивації, пізнавальної потреби та пізнавальної активності. Діагностика показників пізнавально-інтелектуального критерію (пізнавальна потреба; педагогічна креативність; самоефективність) проводилась із застосуванням методик, що й на констатувальному етапі дослідження, а саме використовувалися: авторські анкети, тести, опитувальники, тест-опитувальник самоефективності (Дж. Маддукс, М. Шеер в модифікації А. Бояришніківої), тест на виявлення рівня самооцінки, тест Кеттела (16 PF-опитувальник), самооцінка особистості (В.Семеченко). Діагностика, що проводилась за тестом-опитувальником самоефективності Дж. Маддукса та М. Шеер в модифікації А. Бояришніківої показала такі результати: кількість студентів ЕГ групи з високим рівнем самоефективності склала 40,2%, із середнім рівнем – 51,7% та з низьким рівнем – 7,9%. Бачимо, що порівняно із констатувальним етапом дослідження, в ЕГ на 20% зросла кількість студентів із високим рівнем самоефективності і майже на 30% зменшилась кількість респондентів із заниженим рівнем відповідного показника. У студентів КГ рівні за даним показником майже не змінилися: високий рівень мають 20,1% студентів (було 18,9%); середній – 49,8% (було 44,3%) і кількість студентів із низьким рівнем самоефективності зменшилась на 8,5% (було 38,6%, стало 30,1%). Самооцінку особистості обдарованих студентів діагностовано із застосуванням тесту В. Семиченка. Результати подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Результати діагностики рівнів самооцінки у студентів КГ і ЕГ (у %)

| Групи | Завищена самооцінка 0 – 43 бали | Самооцінка, наближена до завищеної 44 – 54 бали | Адекватна самооцінка 55 – 75 балів | Самооцінка, наближена до заниженої 76 – 85 балів | Занижена самооцінка 86–128 балів |
|-------|------------------------------------|--|---------------------------------------|---|-------------------------------------|
| КГ | 13 | 27 | 29 | 23 | 8 |
| ЕГ | 5 | 12 | 67 | 13 | 3 |

Результати, відображені у таблиці, доводять, що у студентів ЕГ переважає належна самооцінка, а в КГ рівні самооцінки розподілені майже рівномірно. Особистісні якості обдарованих студентів КГ і ЕГ після формувального експерименту визначалися за допомогою тесту Кеттела. Отримані результати підтверджують, що студенти ЕГ порівняно з констатувальним етапом дослідження виявили позитивну тенденцію до саморозвитку, незалежності, самомотивованої діяльності, вони стали більш високоморальними, почали свідоміше контролювати свою поведінку, прагнути до отримання нової інформації тощо. В КГ також відбулися певні зміни, але вони не суттєві. Узагальнивши результати проведеної діагностики за всіма методиками, отримано такі результати щодо рівнів особистісної самореалізації обдарованих студентів КГ та ЕГ за пізнавально-інтелектуальним критерієм (Табл. 3.5).

Таблиця 3.5.

Рівні сформованості особистісної самореалізації за пізнавально-інтелектуальним критерієм на контрольному етапі дослідження

| Групи | Показники | Рівні | | | | | |
|-------|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|
| | | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
| КГ | Пізнавальна потреба | 46 | 25,9 | 80 | 44,8 | 54 | 29,3 |
| | Педагогічна креативність | 33 | 18,7 | 97 | 53,9 | 50 | 27,4 |
| | Самоефективність | 36 | 20,1 | 89 | 49,8 | 55 | 30,1 |
| | Загальний показник | 39 | 21,6 | 88 | 49,4 | 53 | 29 |
| ЕГ | Пізнавальна потреба | 78 | 42,4 | 95 | 51,3 | 12 | 6,3 |
| | Педагогічна креативність | 73 | 39,5 | 97 | 52,3 | 15 | 8,2 |
| | Самоефективність | 75 | 40,4 | 96 | 51,7 | 14 | 7,9 |
| | Загальний показник | 76 | 40,8 | 96 | 51,7 | 13 | 7,5 |

Результати доводять, що високий рівень сформованості показників за пізнавально-інтелектуальним критерієм спостерігається у 21,6% студентів КГ і 40,8% студентів ЕГ; середній – у 49,4% студентів КГ і 51,6% студентів ЕГ, а низький рівень мають 29% і 7,5% студентів. Зобразимо результати діагностики за допомогою гістограми (Рис. 3.2):

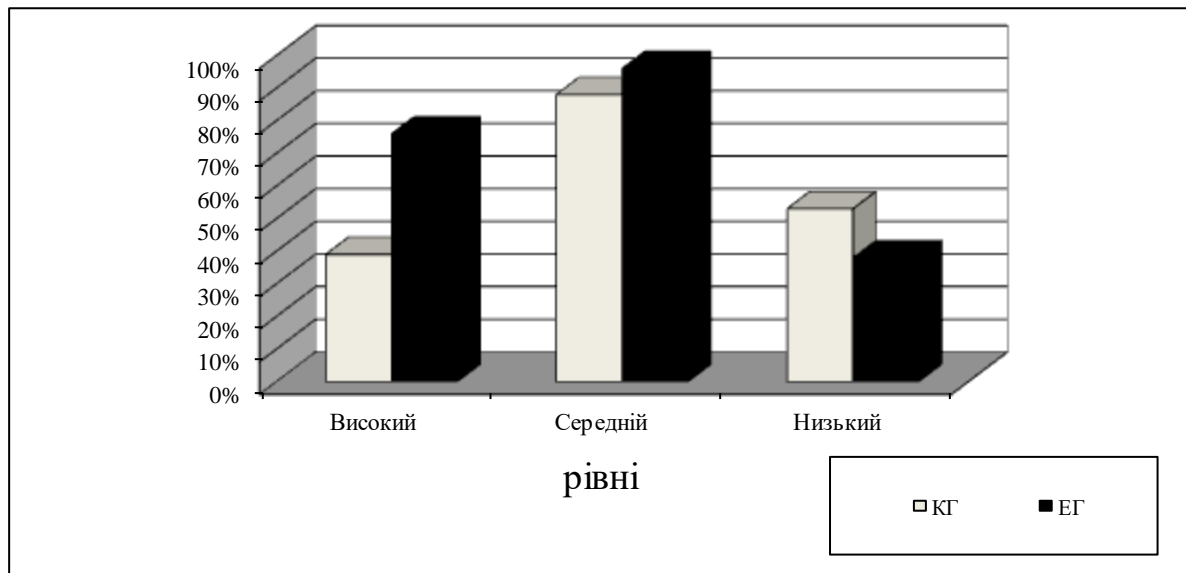


Рис. 3.2. Рівні діагностики сформованості показників пізнавально-інтелектуального критерію на контрольному етапі дослідження

Результати, відображені в таблиці 3.5 та на рисунку 3.2., показують рівні сформованості показників *пізнавально-інтелектуального* критерію у студентів ЕГ і КГ: високий рівень сформованості особистісної самореалізації за даним критерієм студенти ЕГ мають на 19,2% більше ніж студенти КГ і при цьому у них на 21,5% меншим є низький рівень. Таким чином, у студентів ЕГ збільшився рівень пізнавальної потреби, педагогічної креативності та самоефективності. Діагностика показників рефлексійно-діяльнісного критерію (рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності; самоорганізація-самоуправління-саморозвиток; діялісно-професійна самореалізація) на контрольному етапі дослідження проводилася за допомогою авторської анкети, тесту «Здатність до самоуправління» (Н. Пейсахова), методики В. Андрєєва, опитувальника «Діагностика реалізації потреб студентів у саморозвитку» (Н. Фетискіна) та за допомогою методів спостереження, експертної оцінки (Додатки В, Е, З). Аналіз результатів тесту «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахової доводить: в ЕГ високий рівень показника самоорганізації-самоуправління-саморозвитку мають 42,2% студентів; середній – 46,4% і низький – 11,4%; в КГ кількість студентів із високим рівнем даного показника склала 23,4% студентів; із середнім – 46,5% і з низьким 30,1%

респондентів. Використання методики В. Андрєєва дозволило оцінити здатність обдарованих студентів до діяльнісно-професійної самореалізації. Аналіз результатів відповідей доводить, що у студентів ЕГ переважає високий і середній рівні здатності до самореалізації 40,1% і 50,1%, відповідно. Контрольні групи показали дещо нижчі результати: високий рівень 16,8% студентів; середній – 53,3% і низький – 29,9%. Порівняння результатів на контрольному етапі дослідження за трьома показниками рефлексійно-діяльнісного критерію представлено у табл. 3.6. та на рис. 3.3.

Таблиця 3.6.

Рівні сформованості особистісної самореалізації за рефлексійно-діяльнісним критерієм на контрольному етапі дослідження

| Групи | Показники | Рівні | | | | | |
|-------|---|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|
| | | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
| КГ | Рефлексія квазіпрофесійної діяльності | 34 | 19,2 | 86 | 48 | 60 | 32,8 |
| | Самоорганізація, саморозвиток, самоуправління | 42 | 23,4 | 84 | 46,5 | 54 | 30,1 |
| | Діяльнісно-професійна самореалізація | 30 | 16,8 | 96 | 53,3 | 54 | 29,9 |
| | Загальний показник | 35 | 19,8 | 88 | 49,2 | 68 | 31 |
| ЕГ | Рефлексія квазіпрофесійної діяльності | 71 | 38,6 | 98 | 53,2 | 16 | 8,2 |
| | Самоорганізація, саморозвиток, самоуправління | 78 | 42,2 | 86 | 46,4 | 21 | 11,4 |
| | Діяльнісно-професійна самореалізація | 74 | 40,1 | 93 | 50,1 | 18 | 9,8 |
| | Загальний показник | 74 | 40,3 | 92 | 49,9 | 19 | 9,8 |

Аналіз результатів діагностики сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів на контрольному етапі дослідження показав, що кількість студентів КГ із високим рівнем рефлексії квазіпрофесійної діяльності склала 19,2%, із середнім рівнем – 48% та з низьким рівнем – 32,8%. Кількість студентів ЕГ із високим рівнем відповідного показника склала 38,6%, із середнім рівнем – 53,2% та з низьким рівнем лише – 8,2%. Високий рівень самоорганізації,

самоуправління та саморозвитку притаманний 23,4% студентів КГ і 42,2% – ЕГ; середнім рівнем володіють 46,5% студентів КГ і 46,4% – ЕГ; низький рівень даного показника спостерігався у 30,1% студентів КГ і 11,4% – ЕГ. Діяльнісно-професійна самореалізація у студентів КГ на високому рівні була у 16,8%; на середньому рівні – у 53,3% студентів та на низькому рівні – у 29,9% студентів. Сформованість цього ж показника у студентів ЕГ була такою: високий рівень мали 40,1%; середній – 50,1% і низький рівень спостерігався у 9,8% студентів.

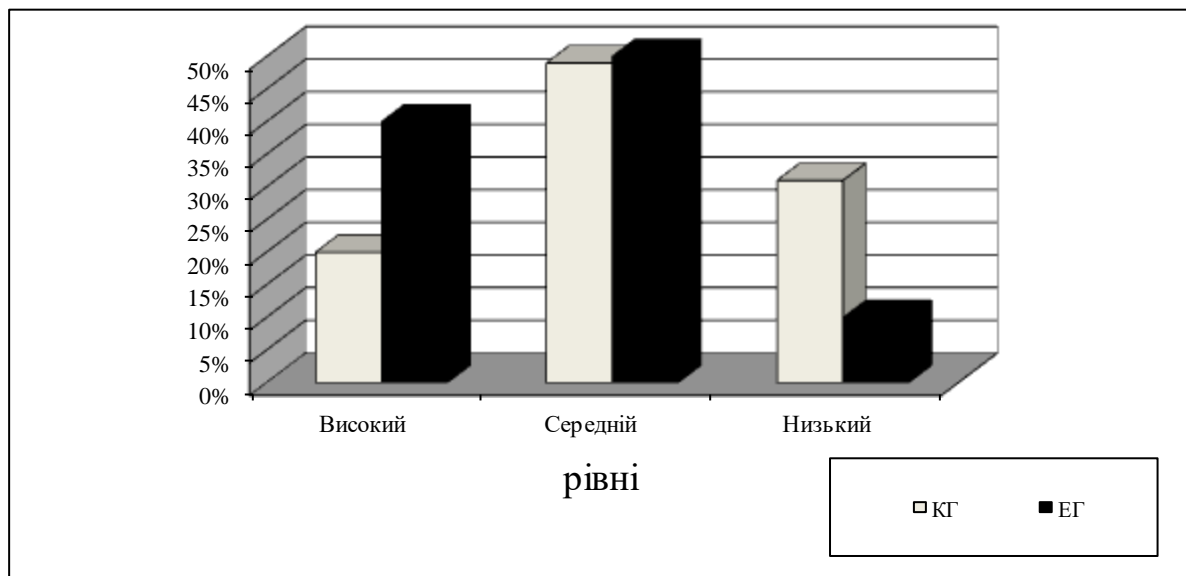


Рис. 3.3. Рівні діагностики сформованості показників рефлексійно-діяльнісного критерію на контрольному етапі дослідження

Загальний результат розрахунків показав, що частка студентів КГ із високим рівнем усіх показників рефлексійно-діяльнісного критерію склала 19,8%, із середнім рівнем – 49,2% та з низьким рівнем – 31%. В той час кількість студентів ЕГ із високим рівнем показників відповідного критерію склала 40,3%, із середнім рівнем – 49,9% та з низьким рівнем – 9,8%.

Проведене діагностичне тестування доводить, що у студентів ЕГ переважає високий і середній рівні рефлексії квазіпрофесійної діяльності, здатності студентів до самоорганізації, самоуправління, саморозвитку та діяльнісно-професійної самореалізації. У КГ зміни щодо сформованості особистісної самореалізації за рефлексивно-діялісним критерієм майже не

відбулися. Розглянемо узагальнені результати сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету. Результати даних таблиць 3.3, 3.5, 3.6 зведемо в одну загальну таблицю (Табл. 3.7).

Таблиця 3.7.

Результати діагностики сформованості особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді педагогічного університету за трьома критеріями після експерименту

| Групи | Критерії | Рівні | | | | | |
|-------|-----------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|------------|
| | | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | n_i | % | n_i | % | n_i | % |
| КГ | Ціннісно-мотиваційний | 35 | 19,8 | 107 | 59,3 | 38 | 20,9 |
| | Пізнавально-інтелектуальний | 39 | 21,6 | 89 | 49,4 | 52 | 29 |
| | Рефлексійно-діяльнісний | 35 | 19,8 | 88 | 49,2 | 57 | 31 |
| | Загальний показник | 36 | 20,4 | 95 | 52,6 | 49 | 27 |
| ЕГ | Ціннісно-мотиваційний | 73 | 39,5 | 97 | 52,4 | 15 | 8,1 |
| | Пізнавально-інтелектуальний | 75 | 40,8 | 96 | 51,7 | 14 | 7,5 |
| | Рефлексійно-діяльнісний | 75 | 40,3 | 92 | 49,9 | 18 | 9,8 |
| | Загальний показник | 74 | 40,2 | 95 | 51,3 | 16 | 8,5 |

Продемонструємо отримані дані за допомогою діаграми (Рис. 3.4).

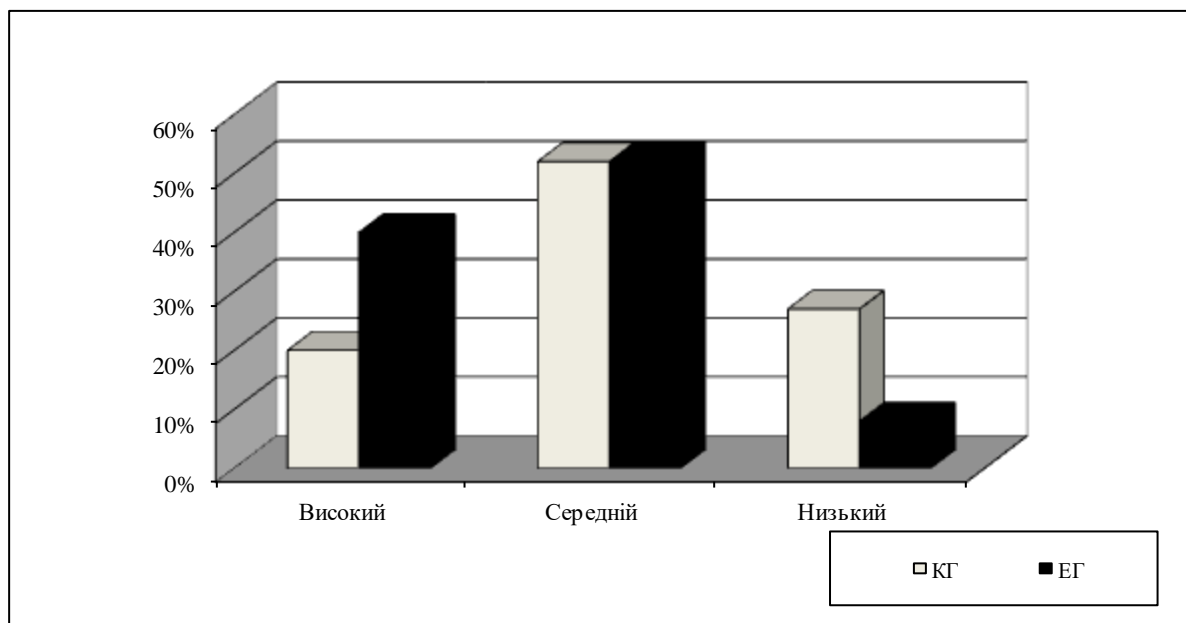


Рис. 3.4. Рівні сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів на контрольному етапі дослідження

Компаративне оцінювання особистісної самореалізації обдарованих студентів педагогічного університету у період професійної підготовки передбачає порівняння результатів початкового і кінцевого оцінювання контрольних та експериментальних груп. Методом середнього арифметичного було визначено інтегральний показник рівня особистісної самореалізації обдарованих студентів для кожного студента як експериментальних так і контрольних груп і динаміку його зміни. Результати виражаються в узагальненому відсотковому співвідношенні показників сформованості особистісної самореалізації респондентів (Табл. 3.8.).

Таблиця 3.8.

Динаміка рівнів особистісної самореалізації обдарованих студентів до та після експерименту

| Рівні | Експериментальна група | | | | | Контрольна група | | | | |
|-----------------|------------------------|------|-------------|------|----------|------------------|------|-------------|------|----------|
| | До експ. | | Після експ. | | Динаміка | До експ. | | Після експ. | | Динаміка |
| | n_i | % | n_i | % | % | n_i | % | n_i | % | % |
| Високий | 32 | 17,3 | 74 | 40,2 | +22,9 | 32 | 17,7 | 37 | 20,4 | +2,7 |
| Середній | 82 | 44,2 | 95 | 51,3 | +7,1 | 83 | 46,2 | 94 | 52,6 | +6,4 |
| Низький | 71 | 38,5 | 16 | 8,5 | -30 | 65 | 36,1 | 49 | 27 | -9,1 |

*У цьому розділі розрахунки проводилися на основі методу математичної статистики Жлуктенко В.І. (Жлуктенко В.І. Теорія ймовірностей і математична статистика: Навч.-метод.посібник. У 2-х ч. – Ч.І Теорія ймовірностей / В.І.Жлуктенко, С.І.Наконечний. К.: КНЕУ, 2007. – 304 с.; Жлуктенко В.І. Теорія ймовірностей і математична статистика: Навч.-метод.посібник. У 2-х ч. – Ч.ІІ Математична статистика / В.І.Жлуктенко, С.І.Наконечний. К.: КНЕУ, 2007. – 368 с.).

Порівняння результатів дозволяє зробити висновок про приріст показників сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів. Так, в експериментальній групі на 22,9% збільшилася кількість респондентів із високим рівнем, кількість респондентів із середнім рівнем збільшилась на 7,1%, а з низьким – зменшилася на 30%.

Статистична оцінка результатів педагогічного експерименту дозволяє прийняти обґрунтоване рішення про не випадкові результати і підтвердити існування виявлених залежностей.

Під час контрольного експерименту було виявлено, що за умови комплексного та систематичного застосування визначених педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у період навчання у педагогічному університеті, спостерігається позитивна динаміка щодо рівнів особистісної самореалізації. Для статистичної перевірки впливу обґрунтованих педагогічних умов на процес ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді експериментальних груп порівнюємо результати в ЕГ до та після експерименту. Обчислимо середній рівень особистісної самореалізації у обдарованих студентів ЕГ відповідно до експерименту та після. Для зручності обчислень високий рівень позначимо 3 балами; середній – 2 балами

і низький – 1 балом. Тоді отримаємо: $\bar{x}'_{EG} = \frac{\sum x_i n'_i}{n} = \frac{32 \cdot 3 + 82 \cdot 2 + 71 \cdot 1}{180} \approx 1,7$.

$$\bar{x}''_{EG} = \frac{\sum x_i n''_i}{n} = \frac{74 \cdot 3 + 95 \cdot 2 + 16 \cdot 1}{184} = 2,33.$$

Знайдемо різницю між середніми балами після експерименту і до: $2,33 - 1,7 = 0,63$. Різниця становить 0,63, доведемо що це не випадково, а є результатом впровадженої в освітній процес педагогічного університету запропонованих педагогічних умов. За допомогою методів математичної статистики доведемо це. Скористаємося критерієм Стюдента для порівняння двох генеральних середніх в ЕГ до та після експерименту. Введемо нульову гіпотезу H_0 – «різниця середніх вибіркового в ЕГ до і після експерименту є випадковою, тобто $\bar{x}'_{EG} = \bar{x}''_{EG}$ » і альтернативну (протилежну) гіпотезу H_1 – «різниця між середніми значеннями в ЕГ до і після експерименту не є випадковою, тобто $\bar{x}'_{EG} < \bar{x}''_{EG}$ » Спостережуване значення критерію знайдемо за

формулою [Жлуктенко (2), с. 109]. $Z_{cn} = \frac{|\bar{x}''_{EG} - \bar{x}'_{EG}|}{\sqrt{\frac{S_{EG}''^2 + S_{EG}'^2}{n-1}}}$, де $S_{EG}'^2$ - виправлена

дисперсія в ЕГ до експерименту; $S_{EG}^{\prime 2}$ - виправлена дисперсія в ЕГ та після експерименту, які знаходимо за формулами:

$$S_{EG}^{\prime 2} = \frac{n}{n-1} \left(\frac{\sum x_i^2 \cdot n_i}{n} - [\bar{x}'_{EG}]^2 \right) = 1,03 \cdot 0,82 = 0,85.$$

$$S_{EG}^{\prime \prime 2} = \frac{n}{n-1} \left(\frac{\sum x_i^2 \cdot n_i}{n} - [\bar{x}''_{EG}]^2 \right) = 1,03 \cdot 0,31 = 0,32.$$

За формулою знаходимо значення критерію Стюдента:

$$Z_{cn} = \frac{0,63}{\sqrt{\frac{0,85 + 0,32}{184}}} = \frac{0,634}{0,08} = 7,875. \text{ Критичне значення критерію знаходимо за}$$

формулою: $\Phi(Z_{кр}) = \frac{1-2\alpha}{2} = \frac{1-2 \cdot 0,05}{2} = 0,45 \Rightarrow Z_{кр} = 2,32$, де $\Phi(x)$ - функція

Лапласа, значення якої знаходимо за таблицями [Жлуктенко (1), с. 296], $\alpha = 0,05$ - рівень значущості.

Порівнюючи критичне значення критерію і спостережуване, отримаємо, що $7,875 = Z_{cn} > Z_{кр} = 2,32$, а це означає, що нульову гіпотезу слід відхилити, а прийняти альтернативну, тобто різниця між середніми значеннями в ЕГ до та після експерименту не є випадковою, а спричинена впровадженою методикою в цих групах. Отже, статистично доведено, що запропоновані нами педагогічні умови в навчально-виховний процес педагогічного університету дали значний дидактичний ефект і завдяки цьому суттєво підвищився рівень особистісної самореалізації майбутніх учителів. За допомогою непараметричного критерію Пірсона χ^2 порівняємо результати діагностики рівнів особистісної самореалізації обдарованих студентів в ЕГ та КГ після формувального експерименту. Введемо гіпотези: H_0 - «відмінність середніх значень рівнів особистісної самореалізації у студентів КГ та ЕГ після експерименту є випадковою, тобто відмінності після експерименту відсутні»; альтернативна H_1 - «відмінності не є випадковими і спричинені впровадженими педагогічними умовами у навчально-виховний процес

педагогічного університету». Спостережуване значення критерію знаходимо за формулою:

$$\chi^2_{\text{спост}} = n_{\text{КГ}} \cdot n_{\text{ЕГ}} \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_{\text{КГ}_i}}{n_{\text{КГ}}} - \frac{n_{\text{ЕГ}_i}}{n_{\text{ЕГ}}} \right)^2}{\frac{n_{\text{КГ}_i}}{n_{\text{КГ}}} + \frac{n_{\text{ЕГ}_i}}{n_{\text{ЕГ}}}}$$

$$\chi^2_{\text{спост}} = 33300 \left[\frac{\left(\frac{36}{180} - \frac{74}{185} \right)^2}{100} + \frac{\left(\frac{95}{180} - \frac{95}{185} \right)^2}{190} + \frac{\left(\frac{49}{180} - \frac{16}{185} \right)^2}{65} \right] = 30,04.$$

Критичне значення критерію для $L=3-1$ ступенів свободи та рівня значущості $\alpha = 0,05$ знаходимо за таблицями $\chi^2_{\text{кр}} = (2; 0,05) = 5,99$. Так як $\chi^2_{\text{сп}} = 30,04 > 5,99 = \chi^2_{\text{кр}}$, то нульову гіпотезу необхідно відхилити, тобто різниця між середніми рівнями особистісної самореалізації у студентів ЕГ та КГ після експерименту не є випадковою, а є результатом впроваджених педагогічних умов у навчально-виховний процес педагогічного університету. Використовуючи критерій Пірсона χ^2 порівняємо результати діагностики рівнів особистісної самореалізації обдарованих студентів в ЕГ до та після формувального експерименту. За результатами даних таблиці 3.8 обчислимо спостережуване значення критерію $\chi^2_{\text{сп}} = 13,7 > 5,99 = \chi^2_{\text{кр}}$ відповідно, розподіл ознаки у вибірках після проведення експерименту є статистично значущим і гіпотеза дослідження підтверджена, що засвідчує ефективність запропонованої нами моделі та педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді. Для аналізу взаємозв'язку між фактом впровадження нашої методики формування здатності обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної самореалізації і наявністю цієї здатності побудуємо таблицю співзалежності. Введемо позначення: факторна ознака X – впровадження методики формування здатності обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної самореалізації; результативна ознака Y – наявність показників особистісної самореалізації у студентів.

| X \ Y | Так | Ні | Разом |
|-------|-----------|----------|----------|
| Так | 74 (a) | 16 (b) | 90 (a+b) |
| Ні | 36 (c) | 49 (d) | 85 (c+d) |
| Разом | 110 (a+c) | 65 (b+d) | 175 (n) |

a – кількість студентів, у яких впроваджувалась наша методика і спостерігався високий рівень особистісної самореалізації; b – кількість студентів, у яких впроваджувалась наша методика і було зафіксовано низький рівень здатності до особистісної самореалізації; c – кількість студентів, які навчалися за традиційною системою і спостерігався високий рівень особистісної самореалізації; d – кількість студентів, які навчалися за традиційною системою навчання і було зафіксовано низький рівень здатності до особистісної самореалізації.

Для оцінки тісноти зв'язку між впровадженням нашої методики та наявністю показників особистісної самореалізації студентів визначимо коефіцієнти асоціації та контингенції за даними таблиці:

$$K_a = \frac{ad - bc}{ad + bc} = \frac{74 \cdot 49 - 36 \cdot 16}{74 \cdot 49 + 36 \cdot 16} = \frac{3050}{7395} = 0,73;$$

$$K_k = \frac{ad - bc}{\sqrt{(a + c)(b + d)(a + b)(c + d)}} = \frac{3050}{\sqrt{110 \cdot 65 \cdot 90 \cdot 85}} = 0,4;$$

Оскільки $K_a = 0,73 > 0,5$ та $K_k = 0,4 > 0,3$, то можна стверджувати, що між впровадженням нашої методики формування здатності обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної самореалізації і наявністю цієї здатності існує прямий і досить тісний зв'язок.

За результатами контрольного експерименту зроблені висновки:
 а) варто частіше використовувати спеціальні прийоми на заняттях, проводити зі студентами бесіди, психологічні тренінги, з метою розвитку у них навиків до самоорганізації та самоконтролю; б) варто доповнити традиційні форми контролю знань та умінь нетрадиційними, наприклад, онлайн-тестуванням, індивідуальними домашніми контрольними роботами, що дасть можливість студенту самостійно обирати зручний для себе час та місце проходження контролю, підвищує його мотивацію та рівень пізнавальної активності,

формує та розвиває креативні якості студентів; в) має бути реалізована педагогічна підтримка студента на всіх етапах його діяльності за допомогою технологій педагогічного супроводу майбутніх учителів (консультування, моделювання); г) має бути педагогічний простір досягнення професійно-педагогічної самореалізації студентів, який охоплює як власне навчальну, так і практичну діяльність з вихованцями, під час якої виявляються професійно-особистісні якості майбутнього педагога; д) в процесі навчання варто використовувати прийоми розвитку креативності студентів: бліц-опитування, нестандартні задачі, ділові ігри.

Експеримент показав, що для формування здатності обдарованих студентів вищих навчальних закладів до особистісної самореалізації досить ефективним є застосування апробованих нами прийомів та створення виокремлених нами в ході дослідження організаційно-педагогічних умов. Та умова досягнення високого результату полягає у комплексному, неперервному та послідовному впровадженню описаних прийомів у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

Впровадження виокремлених та обґрунтованих нами організаційно-педагогічних умов особистісної самореалізації обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладах дало підстави до проведення спрямованого й ефективного експерименту стосовно впливу відповідних умов на здатність студентів до особистісної самореалізації. Різниця в приростах кількості респондентів експериментальних груп у порівнянні з респондентами контрольних груп, у яких були наявні показники на середньому та високому рівні, є прямим доказом ефективності запроваджених нами педагогічних умов у навчально-виховний процес.

Показниками оцінювання ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи стали: 1) пізнавальна активність; 2) професійно-педагогічна мотивація; 3) мотивація досягнення; 4) пізнавальна потреба; 5) педагогічна креативність; 6) самоефективність; 7) рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності; 8) самоорганізація-самоуправління-саморозвиток:

9) діяльнісно-професійна самореалізація. У процесі експерименту, виявлені відповідні рівневі показники виділених критеріїв оцінки в описаній нами моделі особистісної самореалізації обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Під час констатувального експерименту було встановлено, що у більш як половини студентів відповідні показники мають середній та низький рівні: невисокий рівень мотивації, пізнавальної потреби та пізнавальної активності студентів, дещо вищий рівень креативності та самоефективності, на найнижчому рівні такі показники як рефлексія професійної діяльності та діяльнісно-професійна самореалізація, більш як у 40% студентів дані показники на низькому рівні.

Під час контрольного експерименту порівняно з констатувальним експериментом кількість студентів в експериментальних групах із низьким рівнем сформованості показників ціннісно-мотиваційного критерію зменшилась на 30,1%, із середнім рівнем – зросла на 5,5%, із високим рівнем – зросла на 24,6%. В контрольних групах кількість студентів із низьким рівнем сформованості відповідних показників зменшилась на 13,8%, із середнім рівнем – зросла на 9,8%, із високим рівнем – зросла лише на 4%. Кількість студентів в експериментальних групах із низьким рівнем сформованості показників пізнавально-інтелектуального критерію зменшилась на 29,7%, в контрольних – лише на 6,4%. В експериментальних групах із середнім рівнем відповідних показників кількість студентів зросла на 9,1%, в контрольних – на 5,1%. В експериментальних групах із високим рівнем показників кількість студентів зросла на 20,6%, в контрольних групах – лише на 1,3%. Кількість студентів в експериментальних групах із низьким рівнем сформованості показників рефлексійно-діяльнісного критерію зменшилась на 30,2%, в контрольних – лише на 7,1%. В експериментальних групах середній рівень сформованості відповідних показників зріс на 7,7%, в контрольних – на 4,3%. В експериментальних групах кількість студентів із високим рівнем сформованості показників рефлексійно-діяльнісного критерію зросла на 22,5%, в контрольних групах –

лише на 2,2%. За інтегральним показником кількість студентів в експериментальних групах із низьким рівнем здатності до особистісної самореалізації зменшилась на 30%, в контрольних – лише на 9,1%. В експериментальних групах кількість студентів із середнім рівнем зросла на 7,1%, в контрольних – на 6,4%. Кількість студентів із високим рівнем здатності до самореалізації в експериментальних групах 22,9%, в контрольних групах – лише на 2,7%. Для аналізу взаємозв'язку між фактом впровадження нашої методики формування здатності обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної самореалізації було обраховано коефіцієнти асоціації та контингенції. Результати свідчать про те, що між впровадженням нашої методики формування здатності обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів до особистісної самореалізації і наявністю цієї здатності існує прямий і досить тісний зв'язок.

На заключному етапі експериментальної роботи проведено аналіз отриманих даних, їхню достовірність доведено за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Позитивні зміни в рівнях особистісної самореалізації прослідковуються за всіма показниками. Зауважимо, що відбулися статистично значущі зміни, про що свідчить значення непараметричного χ^2 критерію Пірсона. Одержане значення $\chi_{cn}^2 = 13,7$ знаходиться у зоні значущості критерію і $\chi_{cn}^2 = 13,7 > 5,99 = \chi_{кр}^2$, відповідно, розподіл ознаки у вибірках після проведення експерименту є статистично значущим і гіпотеза дослідження підтверджена, що засвідчує ефективність запропонованої нами моделі та педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді. Отже, мета дослідження досягнута, гіпотеза – підтверджена, завдання – розв'язані.

Матеріали третього розділу дисертації відображено у публікаціях автора [51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59].

Висновки до третього розділу

Методологічними та науково-педагогічними передумовами пізнання та організації освітнього процесу в аспекті нашої концепції визначні *підходи*: системний, аксіологічний, культурологічний, особистісно орієнтований підхід, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, аксіологічний. Досліджуючи організацію освітнього процесу, спрямованого на створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості були враховані загальфілософські діалектичні *принципи* (об'єктивності, системності, історизму, діалектичної суперечливості, сходження від абстрактного до конкретного), а також пізнаваності; розвитку; детермінізму; єдності теорії і практики. У процесі моделювання були передбачені також принципи виховання, що ґрунтуються на ідеях гуманістичної педагогіки і психології принципи: ненасильства, особистісної взаємодії, диференціації, правового простору, культурного простору, творчого саморозвитку, творчого самовизначення. Педагогічними умовами були визначені такі: забезпечення ціннісного контексту психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів; конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу; розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації. Щодо першої педагогічної умови, було доведено, щопедагогічний супровід обдарованості орієнтується на розробку спеціальних програм навчання обдарованої студентської молоді, що сприяє в майбутньому особистісній самореалізації творчої особистості. Кожна програма має володіти можливостями для створення творчих проблемних ситуацій, які спонукають учнів до творчого пошуку, або інших форм створення творчого продукту. Методика реалізації цієї педагогічної умови включала авторські напрацювання щодо психолого-педагогічного супроводу особистісної самореалізації обдарованих студентів, що реалізувалися із використанням декількох видів педагогічного впливу: супровід-співробітництво; супровід-ініціювання; супровід-попередження; супровід-

попередження тощо. Щодо другої педагогічної умови, інформаційно-освітнє полікультурне середовище педагогічного університету розглядалося як створена в університеті освітня система, яка об'єднує інтелектуальні, полікультурні, навчально-методичні, інформаційні, організаційні і технічні ресурси та забезпечує розвиток пізнавальної та творчої діяльності майбутніх учителів. У нашому дослідженні було використано різноманітні прийоми та методи щодо моделювання професійного середовища майбутніх учителів. Третя педагогічна умова – розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації, забезпечувалася різноманітними методиками. Аналіз результатів підсумкового експерименту дає право зробити низку висновків: з підвищенням рівнів показників особистісної самореалізації обдарованих студентів зростає рівень особистісної самореалізації в цілому. Реалізація заявлених організаційно-педагогічних умов і розробленої моделі особистісної самореалізації обдарованих студентів вищих педагогічних навчальних закладів, досягнення в наслідок цього середнього та високого рівня особистісної самореалізації студентів за допомогою запропонованої методики підтверджує справедливість висуненої нами гіпотези дослідження.

Література до третього розділу

1. Абрамов А.И., Грот Н.Я. Сто русских философов. Библиограф, словарь / А.И. Абрамов, Н.Я.Грот. – М. : Энциклопедия, 1995. – С. 63-65.
2. Аكوпова М.А. Гуманитарная составляющая технического образования / М.А. Аكوпова // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб. : Изд-во Политехи, ун-та. – 2005. – Вып. 8 (спец.). – С.4-11.
3. Алейников А. Д. О креативной педагогике / А.Д. Алейников // Вестник высшей школы. – 1989. – № 12. – С. 29-35.
4. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогического сотрудничества : Кн. для учителя / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
5. Андрущенко В.А. Педагогічна конституція Європи / В.А. Андрущенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/ekskurs/356-pedagogichna-konstitutsiya>
6. Антонова О.Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу / О.Є. Антонова // Професійно-педагогічна освіта : особистісно-орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. – С. 316-345.
7. Арджумерова Л.А. Креативність як основа формування творчого потенціалу майбутнього фахівця в умовах навчального процесу вищої школи/ Л.А. Арджумерова // <http://ua.nauchebe.net/2014/09/kreativnist-yak-osnova-formuvannya-tvorchogo-potencialu-majbutnogo-faxivcya-v-umovax-navchalnogo-procesu-vishhoi-shkoli/>
8. Артемова О.І. Професійна самореалізація особистості в сучасних умовах / О.І. Артемова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dovira-1558.narod.ru/prof.html>
9. Артюхина А.І. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук : 13.00.08 – теорія і методика професійної

освіти / А.І. Артюхіна. – Волгоград. – 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-referat.com/>

10. Бабочкин П.П. Социокультурное становление молодежи в динамично изменяющемся обществе : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / П.П. Бабочкин. – М., 2001. – 28 с.

11. Безкоровайна О. Виховання толерантності як важливий фактор реалізації особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці / О.В. Безкоровайна // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/1556/1/07bovyuv.pdf>

12. Березняк Є. Завдання педагога – навчити дітей бути людьми на землі / Є. Березняк // Освіта України. – 2000. – № 6. – С. 10.

13. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2004. – №3. – С. 3-6.

14. Бітянова М. Психолог у школі : зміст діяльностей технології. / М. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 160 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»).

15. Бойко А. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання / А. Бойко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/upbring/337/>

16. Борисенко Н. М. Психолого-педагогічні засади розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця-педагога : Дисс. ... канд. пед. наук. / Н.М. Борисенко. – Ставрополь, 1998. – 208 с.

17. Брайан Клег, Пл. Бич. Интенсивный курс по развитию творческого мышления / Брайан Клег, Пл. Бич. – М. : 2004. – 143 с.

18. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.

19. Васильченко Л.В. Аналіз програмно-інструментальних платформ дистанційної освіти / Л.В. Васильченко // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/470/1/Vasulchenko.pdf>

20. Васянович Г. П. Педагогічні технології навчання / Г.П. Васянович, М. О. Борищак // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / [голов. ред. Г. П. Васянович]. – Львів : ЛДФА, 2009. – С.7-17.
21. Вахоцька І.О. Взаєморозуміння між людьми як психологічна проблема / Ірина Олександрівна Вахоцька // Вісник Харківського університету. Серія : Психологія. Вип. 403. Харків, 1998. – С. 18-22.
22. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М. : Прогрес, 1987. – 386 с.
23. Виготський Л.С. Вибрані психологічні дослідження / Л.С. Виготський. – М., 1956. – 227 с.
24. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. Т. 3. / Л.С. Выготский. – М., 1983. – 453 с.
25. Використання інтернет-технологій у роботі викладача вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65625a3bd79b5d53b89421206d36_0.html
26. Вітвицька С.С. Формування творчого мислення в учнів старших класів / С.С. Вітвицька // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/630/2/формуваансusk.pdf>
27. Воронцова Е. Обдарованість : діагностика та система роботи зі здібними дітьми / Е. Воронцова // Психолог. – № 25-28. – 2006. – С. 15.
28. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности / Э. В. Галажинский // Автореф. дисс. на соис. ученой степени д. псих. н. – Барнаул : БГПУ, 2002. – С.43.
29. Галузяк В.М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія : «Педагогіка і психологія». Випуск 50. – Вінниця, 2017. – С. 59-69.

30. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б.С. Гершунский. М. : Педагогика, 2003. – №10. – С. 3-7.

31. Гончаренко С. У., Яковишин П. А. Проблеми розвитку мислення і творчої уяви студентів у процесі самостійного розв'язування навчальних технічно-творчих завдань / С.У. Гончаренко, П.А. Яковишин // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2000. – № 2. – С. 87-90.

32. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

33. Горянина В.А., Масалков І.К. Преображення життєвих ситуацій. Ефективні психосоціальні технології / В.А. Горянина, І.К. Масалков. – М. : Досконалість, 1999. – 230 с.

34. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як фактор становлення особистості жінки : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А. Гупаловська. – Львів, 2005. – 191 с.

35. Гуревич Р. С. Сучасні комп'ютерні технології як засіб інтердисциплінарного навчання / Р. С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 37 / [редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. – С. 11-15.

36. Гущина Н.А. Аксиологічні аспекти вітчизняного освіти як фактор формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н.А. Гущина. – Калуга, 2004. – 188 с.

37. Даль В. Толковий словарь / В. Даль : в 4 т. – М. : Російський мовний, 1982. – Т. 4. – 1982. – 488 с.

38. Дубасенюк О. А. Розвиток вищої освіти : тенденції та перспективи / Дубасенюк О. А. // Людиноцентризм як основа гуманітарної

політики України : освіта, політика, економіка, культура : матер. Всеукр. конф. – К. : ІОД НАПН України. – 2011. – С. 135-142.

39. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20-26.

40. Зиновкина М. Креативная технология образования // Высшее образование в России. – 1999. – № 3. – С. 101-104.

41. Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу / В.М. Зінченко // Дошкільна освіта. – 2004. – № 1. – С. 15-17.

42. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова) / В.П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.

43. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / Іван Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ-Полтава, 2012. – С. 20-37.

44. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

45. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – P. 8-14.

46. Кадемія М.Ю. Професійна спрямованість викладання природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ / Кадемія М., Тозюк С. // Професійно спрямоване навчання і виховання особистості : зб. наук. праць / за ред. Г. П. Васяновича. – Львів : ЛДУБЖД, 2006. – С. 64-80.

47. Кадемія М. Ю., Сапогов М. В. Використання старт-технологій у навчальному процесі / М.Ю. Кадемія, М.В.Сапогов // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ito.vspu.net/repozitariy/Kademiia/stati/vukorustanna%](http://ito.vspu.net/repozitariy/Kademiia/stati/vukorustanna%20)

48. Калюжна О.І. Активізуємо креативність на уроках словесності // Вивчаємо українську мову та літературу / О.І. Калюжна. – 2012. – № 16. – С.16-18.

49. Каплінський В. В. Авторська модель конкурсу педагогічної майстерності як засобу професійної підготовки майбутніх учителів / Каплінський В. В. // Авторські педагогічні технології в освітньо – виховному середовищі вищої школи : колективна монографія. – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. – 235 с.

50. Коберник О.М., Коберник Г.І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності / О.М. Коберник, Г.І. Коберник // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/804/2/57239C87.pdf>

51. Коваль М.С. Аксіологічний підхід до організації навчально-виховного процесу обдарованих студентів / М.С.Коваль // Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej «Pedagogika. Współczesne problem i perspektywy rozwoju» (30.01.2017 – 31.01.2017) – Warszawa : Wydawca : Sp. zo.o. «Diamond trading tour», 2017. – 88 str. – s.6-9.

52. Коваль М.С. Використання зарубіжного досвіду в навчанні обдарованих студентів / М.С.Коваль // Теоретичні та практичні аспекти розвитку сучасної педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 червня 2017 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 63-67.

53. Коваль М.С. Навчально-пізнавальна діяльність обдарованих студентів у вищих навчальних закладах / М.С. Коваль // Актуальні наукові дослідження в сучасному світі : XXI Міжнар. наук. конф., 26-27 січня 2017 р., Переяслав-Хмельницький. // Зб. наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 1 (21), ч.6 – 205 с. – С.89-93.

54. Коваль М.С. Особистісна спрямованість професійної діяльності викладача у роботі з обдарованими студентами / М.С. Коваль // Materiály XIII

mezinárodní vědecko–praktická conference «Moderní vymoženostivědy – 2017». (27 ledna – 05 února 2017 roku) – Díl 4. Pedagogické vědy. : Praha. Publishing House «Education and Science»s.r.o – 88 stran. – s.46-50.

55. Koval N. Педагогічні підходи до самореалізації обдарованих студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу The pedagogical ways of the talented students' self-realization in the educational environment of the higher educational establishment / Коваль М.С. (Україна) // European Research: Innovation in Science, Education and Technology // European research № 1 (24) / Сб. ст. по мат. : XXIV межд. науч.-практ. конф. (United Kingdom, London, 28-29 January 2017). 118 p. – P. 80-82.

56. Коваль М.С. Педагогічні умови ціннісної детермінації обдарованої студентської молоді / М.С.Коваль // Збірник наукових праць педагогічні науки. Випуск LXXIII. Том 2. Херсон – 2016. – 146 с. – С.17-21.

57. Коваль М.С. Самореалізація обдарованих студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу / М.С. Коваль // Збірник наукових праць педагогічні науки. Випуск LXXIII. Том 2. Херсон – 2016. – 146 с. – С.17-21.

58. Коваль М.С. Формування готовності майбутнього учителя до роботи з обдарованими учнями / М.С. Коваль // Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІст. : Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 27-28 січня 2017 року). – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – 164 с. – С.103-106.

59. Коваль М.С. Ціннісна детермінація особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у вищому навчальному закладі / The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section : Pedagogics and Psychology. – Issue 49 / Editorialboard : Volodymyr I. Shakhov (editor-in-chief) and others. – Vinnytsia : LLC «NilanLtd», 2017. – 202 p. / М.С. Коваль // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія :

Педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. – Випуск 49. / Редкол. : В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 202 с. – С.30-36.

60. Коваль Т.І. Особливості проектування інформаційно-освітнього полікультурного середовища педагогічного університету / Т.І. Коваль // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1318/1/1_Коваль.pdf

61. Козырева Е.А. Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей / Е.А. Козырева // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 22-29.

62. Коломиец Е. Ф. Креативность как фактор выбора стратегии самореализации личности / Е.Ф. Коломиец 19.00.01 – общая психология, история психологии, психология личности. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Санкт-Петербург – 2010. <https://psibook.com/scholarly/kreativnost-kak-faktor-vybora-strategii-samorealizatsii-lichnosti.html>

63. Коломієць А.М. Можливості новітніх інформаційних технологій у підготовці педагогічних кадрів / А.М. Коломієць // [Електронний ресурс] Режим доступу : http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/1/19.pdf

64. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии : термины, законы, концепции, методы / Н.И. Конюхов. М., 1992. – 365 с.

65. Коростылёва Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности. Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.01 / Л.А. Коростылева. – СПб., 2001. – 398 с.

66. Коростылёва Л.А. Уровни самореализации личности. Особенности стратегий самореализации и стили человека / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып. 4. – СПб. : Питер. – 2000. – С.21-61

67. Костакова И.В., Григорьева С.С. Взаимосвязь самореализации и духовно-нравственного потенциала личности / И.В. Костакова,

С.С. Григорьева / Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 4 // [Электронный ресурс]
Режим доступа: <https://journal.tltsu.ru/eng/index.php/VSen/article/viewFile/3967>

68. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В.Г.Кремень [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://scholar.google.com.ua/citations?user=zrnMIfUAAAAAJ&hl=uk>

69. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах / С.В. Кривых // Известия Алтай. гос. ун-та. – 2010. – № 21 (66). – С. 14-18.

70. Крылова Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? / Н.Б. Крылова // Народное образование. – 2000. – № 3. – С. 32-41.

71. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности / С.И. Кудинов // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – с. 337-346.

72. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : Монографія / О.М. Куцевол – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.

73. Лапин Н.И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры / Н.И. Лапин // Социол. исследования. – 2000. – № 7. – С. 3 – 12.

74. Левицкая И.Б., Турчак С.К. Развитие креативности школьника / И.Б. Левицкая, С.К. Турчак // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 112-114.

75. Лидака Л.В., Гущина Е.В. Влияние развивающей образовательной среды вуза на динамику самореализации студента / Л.В. Лидака, Е.В.Гущина // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. N 3. // [Электронный ресурс] Режим доступа : elibrary.ru/item.asp

76. Логвіна-Бик Т.А. Управляти – значить розуміти: Моделі педагогічного керівництва навчанням студентів у педагогічних вищих

навчальних закладах / Т.А. Логвіна-Бик // Гуманітарні науки. – 2002. – №2. – С. 72-77.

77. Лялюк Г.М. Психолого-педагогічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників / Г.М. Лялюк // [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/499/94/>

78. Максимова З.Р. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений (на примере специальности «Графический дизайн») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : по спец. 13.00.08 / З.Р. Максимова – М., 2008. – 24 с.

79. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании. Дисс ... докт. пед. наук. 13.00.01 / Ю.С. Мануйлов – М., 1997. – 493с.

80. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478с.

81. Методи моделювання творчої діяльності та формування творчого мислення / [Електронний ресурс] Режим доступу : http://pidruchniki.com/12210605/psihologiya/metodi_modelyuvannya_tvorchoyi_diyalnosti_formuvannya_tvorchogo_mislennya

82. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього вчителя музики в процесі інструментальної підготовки : Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Мозгальова Наталія Георгіївна // Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 202, 23 арк., табл. – Бібліогр. : арк. 181-202.

83. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 136-141.

84. Мосалев Б.Г. Социокультурное многообразие : Опыт целостного осмысления / Б.Г. Мосалев. – М., 1998. – С. 24.

85. Мудрик А.В. Роль социального окружения в формировании личности подростка / А.В. Мудрик. – М. : Знание, 1979. – 39 с.

86. Муляр В.И. Самореализация личности как социальная проблема (философско-культурологичний анализ) : Монографія / В.И. Муляр – М. : Финансы, 1997. – 214 с.
87. Немов Р.С. Психология : словарь-справочник: в 2 ч. / Р.С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
88. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева – СПб. ; Речь, 2006. – 85 с.
89. Ніколаєску І. О. Практичні основи акмеологічного розвитку особистості в умовах освітньо-інформаційного простору : навч.-метод. посіб. / І. О. Ніколаєску. – Черкаси : ОПОПП, 2012. – 112 с.
90. Ничкало Н.Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І.А. Зязюна : міждисциплінарні засади / Н.Г. Ничкало // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – С. 20-31.
91. Новаченко Т.В. Самоорганізація діяльності державного службовця : вітчизняний та європейський досвід : навч.-метод. Матеріали / Т.В. Новаченко ; уклад. Н.В. Ясько. – К. : НАДУ, 2013. – 96 с.
92. Новый тлумачний словник української мови. – Т. 4. – к. : АКОНІТ, 1999. – 684 с.
93. Новиков А. Основания педагогики [Электронный ресурс] / А.Новиков. – 1-е изд. – М. : Эгвес, 2010. – Режим доступа : <http://www.anovikov.ru/books/op.pdf>
94. Новикова Л.И. Школа и среда / Л.И. Новикова // Новое в жизни, науке, технике. Сер. Педагогика и психология. № 8. – М., 1985. – С.3-4.
95. Ожегов С.И. Словарь русского языка : ок. 53000 слов / С.И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : ООО «Издательство Оникс» : ООО «Издательство Мир и образование», 2007. – 640 с.

96. Освітнє середовище педагогічного університету // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrbukva.net/page,7,81577-Obrazovatel-na-ua-sreda-pedagogicheskogo-universiteta.html>.
97. Педагогика / [под ред. Ю.К. Бабанского]. – М. : Педагогика, 1988. – 432 с.
98. Педагогика : учеб. пособ. / [В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов]. – М. : Школа-Пресс, 2002. – 576 с.
99. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін. ; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
100. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведения / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров и др. ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
101. Побережна Л.Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів / Л.Л. Побережна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-3-2/20_Poberegna.pdf
102. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М.Полонский. – М. : Высш. шк. 2004. – 512 с.
103. Поняття про методологію педагогіки і її рівні / Методологія і методи педагогічних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/19120621/pedagogika/metodologiya_metodi_pedagogichni_h_doslidzhen
104. Поселецька К.А. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до професійної самореалізації : дис. ... канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Катерина Андріївна Поселецька, Вінниця. – 2016. – 339 с.
105. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/upbring/1334/>

106. Реймерс Н.Ф. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы) / Н.Ф. Реймерс. – М. : Журнал «Россия молодая», 1994. – 367 с.
107. Роджерс К.Р. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы : Монография / К.Р. Роджерс / Пер. с англ. – М. : ЭКСМО – Пресс, 2000. – 464 с.
108. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной психологии) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.
109. Саморазвитие и самореализация личности школьника на основе толерантного сознания и поведения [Текст] : моногр. / под ред. д-ра пед. наук, проф. Р.С. Димухаметова ; руководитель проекта профессор В.В. Латюшин. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2009. – 315 с.
110. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
111. Сєдова Т.Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів в освітньому середовищі гімназії // Організація роботи з обдарованими учнями : досвід харківських шкіл (за результатами відкритого конкурсу-захисту проектів) : Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. – Харків, 2009. – 40 с.
112. Сериков Г.Н. Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М. : Мнемозина, 2002. – 416 с.
113. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М. : ИПП. Изд-во «Магистр», 1997. – 224 с.
114. Слюсаренко Ніна, Кульбацька Марія Суб'єкт-суб'єктний підхід до організації педагогічного процесу / Ніна Слюсаренко, Марія Кульбацька / Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». Випуск 1/33 (2015)196. – С.194-201.
115. Соколов А.В. Феномен социокультурной деятельности монография / А.В. Соколов. – СПб., 2003. – С. 19.

116. Сологуб А.І. Дидактика профільної креативної освіти / Анатолій Іванович Сологуб. – Кривий Ріг : Іріда, 2004. – 65 с.
117. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський. – Т.2. – К. : «Рад. шк.», 1976. – 670 с.
118. Сухомлинський В.О. Моральне виховання / В.О. Сухомлинський. – Т.4. – К. : «Рад. шк.», 1977. – 654 с.
119. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин / В.О. Сухомлинський. – Т.5. – К. : «Рад. шк.», 1977. – 670 с.
120. Сучасний словник іншомовних слів / Ред. М.Н. Черкасова, Л.Н.Черкасова – М. : Фенікс, 2009. – С. 582-583.
121. Тарасов С.В. Освітнє середовище школи : проблеми і підходи / С.В. Тарасов / Освітнє середовище школи : проблеми і перспективи розвитку . – СПб., 2001.
122. Татенко В.А. Субъект психологической активности: поиск новой парадигмы / В.А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 64-70.
123. Теоретичні методи педагогічного дослідження [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/1467042834952/pedagogika/teoretichni_metodi_pedagogic_hnogo_doslidzhennya
124. Тертель А.Л. Психология. Курс лекций: учеб. пособие / А.Л. Тертель. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 248 с.
125. Типологія життєвих стратегій [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hhh.in.ua/articles/tipologija-zhittevih-strategij-strategii.html>
126. Ткачова Н.О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : моногр. / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка; Х. : Вид-во «Каравела», 2006. – 300с.
127. Толковый словарь по управлению / С.Н. Петрова, В.В. Позняков. М. : Аланс, 1994. – 252 с.

128. Туник Е.Е. Диагностика креативности / Е. Торенса. – М. : Иматон, 1998. – 356 с.
129. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М., 1990 – 200 с.
130. Хоменко А. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні / А. Хоменко // Педагогічні науки. 2015. – № 64 – С.66-74.
131. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
132. Царенко Ю. Знову про творчість / Ю. Царенко // Психолог. – 2002. – № 3. – С. 27–29.
133. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.
134. Шахов В.І. Формування творчих педагогічних здібностей майбутнього вчителя початкових класів / В.І. Шахов // Матеріали Всеукраїнської наук.-пр. конф. «Актуальні проблеми формування творчої особистості вчителя початкових класів» – Вінниця, 2005. – Вип. 14. – С.169-172.
135. Шевченко Г.П. Художньо-естетичне виховання студентської молоді : монографія / Г.П. Шевченко, Ю.А. Пастухова. – Луганськ : вид-во СНУ імені В. Даля, 2010. – 180 с.
136. Шляхи розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках математики // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://refdb.ru/look/2748032.html>
137. Штифурак В.Є. Соціально-педагогічні основи виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах [Текст] : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : [спец.] 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Штифурак Віра Євгенівна ; Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, [НАПН України Ін-т ищої освіти]. – Луганськ, 2011. – 44 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури з'ясовано сутність ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти, котра визначається як процес цілеспрямованого, творчого зростання майбутнього вчителя, що опосередковується потребою в особистісному самовдосконаленні на основі особистісно-професійних цінностей та завдяки сформованості мотиваційної сфери особистості. Розглядаючи обдарованість з позиції розвитку, визначаємо її як взаємодію в певний фіксований момент внутрішніх (особистісних) характеристик і зовнішніх чинників (соціального оточення), що обумовлюють виникнення потенціалу самореалізації у напрямі особистісно-професійних досягнень.

Зроблено висновок, що ціннісна детермінація особистісної самореалізації характерна для обдарованих студентів, які регулюють власний розвиток, керуючись здебільшого стійкими внутрішніми ціннісними критеріями. Дослідження детермінант становлення обдарованої особистості було спрямоване на виявлення ціннісних характеристик, пов'язаних з основними особливостями розвитку обдарованості, що є спільними для обдарованої молоді та таких, що вирізняють обдарованих студентів. *Ціннісну детермінацію особистісної самореалізації студентської молоді* визначаємо як процес цілеспрямованого, творчого зростання майбутнього вчителя, що опосередковується потребою в особистісному самовдосконаленні на основі особистісно-професійних цінностей та завдяки сформованості мотивації.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної теорії та практики здійснення ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді визначено критерії, показники, рівні досліджуваного феномену. Основними критеріями визначення рівнів особистісної самореалізації виокремлено: ціннісно-мотиваційний, пізнавально-інтелектуальний, рефлексивно-діяльнісний. *Ціннісно-мотиваційний критерій мотиваційного компоненту* конкретизовано в показниках: ціннісно-

пізнавальні мотиви; професійно-педагогічна мотивація; мотивація досягнення. *Пізнавально-інтелектуальний критерій гносеологічного компоненту* конкретизовано в показниках: пізнавальна активність; педагогічна креативність; самоефективність, що відображає продуктивну діяльність, в якій виявляється їхнє ставлення до змісту, характеру навчально-пізнавальної діяльності та прагнення мобілізувати вольові зусилля. *Рефлексивно-діяльнісний критерій діяльнісного компоненту* конкретизовано в комплексі показників: рефлексія квазіпрофесійної (педагогічної) діяльності; самоорганізація – самоуправління – саморозвиток; діяльнісно-професійна самореалізація. Для визначення рівнів особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді засобами ціннісної детермінації використовувалися якісні характеристики рівнів: високий, середній, низький та була запропонована методика діагностування сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів. Одержані дані констатувального експерименту засвідчили переважно середній рівень особистісної самореалізації обдарованих студентів у КГ і ЕГ відповідно – 46,2% і 44,2%.

3. Створена модель орієнтована на очікуваний результат і передбачає можливість перевірки та корекції даного процесу, що включає такі складові: мету, методологічні засади, теоретичні основи, діагностику та педагогічні умови, методику їх реалізації. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури й узагальнення результатів констатувального етапу педагогічного експерименту обґрунтовано комплекс педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів, зокрема: забезпечення ціннісного контексту психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів; конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу; розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій.

Реалізація першої педагогічної умови – *забезпечення ціннісного контексту психолого-педагогічного супроводу обдарованих студентів* – включала методичні напрацювання щодо психолого-педагогічного супроводу

особистісної самореалізації обдарованих студентів, що реалізовувалися із використанням декількох видів педагогічного впливу: супровід-співробітництво; супровід-ініціювання; супровід-попередження тощо. Друга педагогічна умова – *конструювання соціокультурного простору педагогічного університету на основі аксіологічного підходу*. Реалізацію цієї педагогічної умови було здійснено за допомогою різноманітних прийомів і методів моделювання професійного середовища майбутніх учителів. Третя педагогічна умова – *розвиток креативних здібностей студентів на основі побудови особистісних стратегій самореалізації*. Активний проблемно-ситуаційний аналіз відбувався шляхом розбору конкретних випадків – «кейс-стаді»: сюжетні кейси; особистісно-орієнтовані ситуації; ситуації-проблеми; ситуації-оцінки; ситуації-ілюстрації; розігрування рольових ситуацій.

4. Розроблено методику реалізації педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді у педагогічних закладах вищої освіти. Здійснено аналіз результатів дослідження, котрі засвідчують, що у студентів ЕГ переважає високий рівень (40,2%) сформованості особистісної самореалізації обдарованих студентів. При цьому кількість студентів із низьким рівнем зменшилася на 30%. Проведена на заключному етапі дослідження діагностика сформованості рівнів особистісної самореалізації обдарованих студентів доводить ефективність запропонованої моделі та педагогічних умов ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді. Достовірність отриманих даних перевірено за допомогою критерію Пірсона χ^2 . Отже, позитивна динаміка ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованої студентської молоді зумовлюється реалізацією визначених педагогічних умов та розробленою моделлю. Здійснене дослідження, звісно, не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів цієї проблеми. Напрямами подальших досліджень можуть бути такі: психологічні особливості та чинники ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів; розроблення нових моделей та педагогічних умов на

основі інноваційних та інформаційних технологій і методик ціннісної детермінації особистісної самореалізації обдарованих студентів.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич) [Вікова психологія / під ред. В. Є. Клочко. – М. : Видавництво ВЛАДОС-ПРЕС, 2003. – 264 с.]

Інструкція. Зараз вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значущості для вас як принципів, якими ви керуєтесь у вашому житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, вибравши ту, яка для вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом запершою. Потім виконайте те ж з усіма залишилися картками. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце. Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати вашу справжню позицію

Список А (термінальні цінності)

- активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я (фізичне і психічне);
- цікава робота ;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
- любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
- матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
- наявність хороших і вірних друзів;
- суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей);
- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків); свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);
- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);
- творчість (можливість творчої діяльності);

- впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності)

- акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
- вихованість (хороші манери);
- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- життєрадісність (почуття гумору);
- старанність (дисциплінованість);
- незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
- непримиренність до недоліків у собі та інших;
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово);
- раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- сміливість у відстоювання своєї думки, поглядів;
- тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами);
- терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани);
- широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- чесність (правдивість, щирість);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність в роботі);
- чуйність (дбайливість).

Додаток Б

Тест Елерса «Мотивація до успіху»

Тест містить перелік із 41 твердження. Відібрано висловлювання, котрі найбільш точно характеризують емоції, очікування, уявлення та образи поведінки людей, мотивованих на успіх або на невдачу.

Показник НУ: «Надія на успіх», концепт доброї власної здібності, впевненості та успіху (пункти 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 37, 41). Показник БН (острах невдачі): концепт недостатньої власної здібності та активне уникнення невдачі (пункти питань 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39). Пункти 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 нейтральні щодо мотивації досягнень і не входять у жоден із цих показників.

Можна позначити як активне уникнення, як «Я-концепцію» недостатності здатності і як боязнь невдачі; тенденцію НУ – як впевненість в успіху, як перевагу складніших проблем і як «Я-концепцію» достатньої здатності.

Список тверджень

1. Коли треба зробити вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти.

2. Мене дратує, коли не можу стовідсотково виконати завдання.
3. Коли я виконую завдання, це виглядає так, начебто я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення останній.
5. Коли два дні поспіль я сиджу без діла, я втрачаю спокій.
6. Інколи мої успіхи нижчі від середніх.
7. Я до себе суворіший, ніж до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від складного завдання, то потім караю себе, тому що знаю, що я досягнув би успіху.
10. У процесі виконання завдань я потребую невеликих пауз, відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в роботі не завжди однакові.
13. Мене більше цікавлять інші заняття, ніж ті, які я маю виконати.
14. Осуд мене стимулює більше, ніж схвалення.
15. Я знаю, що мої товариші вважають мене людиною справи.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш виваженими.
17. На моєму честолюбстві легко зіграти.
18. Коли я виконую завдання без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи завдання, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що маю зробити сьогодні.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей, важливіших за гроші.
23. Коли мені потрібно виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж інші.
25. Наприкінці канікул я зазвичай радію, що незабаром знову навчатимусь.
26. Коли я налаштований на виконання завдання, то виконую його краще.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з учнями, які можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи якоюсь мірою залежать від моїх колег по навчанню.
33. Безглуздо протидіяти волі педагогів.
34. Іноді не знаєш, як виконувати завдання.
35. Коли щось не гаразд, я хвилююся.
36. Я зазвичай мало уваги звертаю на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом із іншими, моя робота дає більші результати, ніж робота інших.

38. Коли я за щось беруся, то часто не доводжу до кінця.

39. Я заздрю студентам, які не дуже завантажені роботою.

40. Я не заздрю тим, хто прагне влади.

41. Коли я впевнений, що я на правильному шляху, щоб довести свою правоту можу вдатися і до крайніх заходів.

Тестовий матеріал представлений у вигляді листа паперу зі списком тверджень. Студенти вносять свої відповіді прямо в тестовий лист, який використовується одноразово. Заповнюючи тест, студентам потрібно висловити свою згоду або незгоду з кожним із тверджень.

Тест Елерса на мотивацію до успіху може використовуватися як при груповому, так і при індивідуальному обстеженні. Тривалість виконання тесту складає приблизно 15-20 хвилин. Експериментатор повинен докладати зусиль до створення нейтральної робочої атмосфери.

Слід уникати ситуацій, які можуть вплинути на актуалізацію мотиву досягнення. Керівники та інші співробітники не повинні бути присутніми при проведенні тестування. Проведення тестування починається з роздачі тестових листів. Інструкція складена таким чином, щоб уточнюючі питання після зачитування інструкції були рідкістю. Інструкція звучить так: «Вам буде запропоновано 41 питання-твердження, на кожен з яких дайте відповідь «ТАК» або «НІ». Відповіді «ТАК» відповідає галочка поруч з питанням».

Обробка даних

Обробка даних полягає в підсумовуванні кількості набраних балів. За кожну відповідь «так» по пунктах показника НУ студент отримує 1 бал. Також 1 бал студент отримує за кожну відповідь «ні» по показнику БН. Таким чином кількість набраних балів може варіювати від 0 до 30. Чим вище набрана сума, тим вище у студента мотивація до успіху.

За сумою набраних балів студентів можна розділити на 4 умовні групи:

1. 0 - 10 балів: низька мотивація до успіху;
2. 11 - 16 балів: середній рівень мотивації;
3. 17 - 20 балів: помірковано високий рівень мотивації;
4. 21 - 30 балів: занадто високий рівень мотивації до успіху.

Додаток В

Інтелектуальний тест Амтхауера

Груповий тест Амтхауера призначається для оцінки структури інтелекту осіб у віці від 13 до 61 року. Автор ставив перед собою задачу розробити такий метод, що міг би використовуватися для фахової орієнтації і консультування з проблем вибору професії. Амтхауер включив у свій тест завдання на діагностику таких компонентів інтелекту: вербального, лічильно-математичного, просторового, мнемічного. У тест Амтхауера входять такі субтести:

- 1 - на загальну обізнаність і інформованість у різних областях знань (не тільки наукових, але і життєвих);
- 2 - на класифікацію понять;
- 3 - на встановлення аналогій;

- 4 - на підведення двох понять під загальну категорію (узагальнення);
- 5 - на уміння вирішувати прості арифметичні задачі;
- 6 - на уміння знаходити числові закономірності;
- 7 - на уміння мислено оперувати зображеннями фігур на площині;
- 8 - на уміння мислено оперувати зображеннями об'ємних фігур;
- 9 - на заучування слів.

Кожний субтест, за винятком четвертого, складається з 20 завдань, у четвертий субтест входять 16 завдань. Нижче приводяться приклади завдань із кожного субтеста. Завдання 1-го субтеста являють собою пропозиції, у кожному з яких пропущене одне слово. Випробуваному необхідно з п'ятих даних на вибір слів підібрати те, що підходить за змістом:

Протилежністю поняття «вірність» є поняття:

- а) любов, б) ненависть, в) дружба, г) зрадництво, д) ворожнеча.

В 2-му субтесті випробуваному пропонувалося з п'ятих даних слів викреслити одне, що не підходить до інших чотирьох, що є подібними по визначеній ознаці:

- а) малюнок, б) картина, в) графіка, г) скульптура, д) живопис.

У 3-му субтесті випробуваний повинен був встановити аналогію: дерево: стругати; залізо:

- а) чеканити, б) згинати, в) лити, г) шліфувати, д) кувати.

У 4-му субтесті треба було відшукати поняття, що об'єднує запропоновані слова: дощ-сніг, правильним поняттям буде «опаді».

5-й субтест містив арифметичні задачі: Скільки кілометрів пройде товарний поїзд за 7 год, якщо його швидкість 40 км/год?

У 6-му субтесті необхідно було продовжити числові ряди, побудовані за певними правилами: 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24?

У 7-му субтесті студентам пропонувалися зображення плоских геометричних фігур, які розрізані на декілька частин. Необхідно було уявно з'єднати частини фігури і визначити, яка фігура утвориться в результаті.

У 8-му субтесті досліджуванням пропонувалися зображення кубиків із різним позначенням граней. Кубики були уявно повернені і перевернені в просторі, так, що іноді з'являлися нові, невідомі грані. Необхідно було визначити, який із п'ятих кубиків-зразків зображений на кожному малюнку.

Час виконання кожного субтеста обмежений і коливається від 6 до 10 хв. Цілоком весь цей тест проводився за 90 хв (пара). Тест груповий, підготовлений у двох формах – А і Б. Сусіди по парті працюють із різними формами тесту. Дослідження проводиться двома експериментаторами.

Таким чином, тест складається з вербальних, числових і просторових субтестів. Перші вимагають від студентів певних знань і вмій, проводити з матеріалом певні логічні операції. Другі передбачають певну ступінь розвитку формалізованого і просторового мислення. Амтхауер припускав, що за допомогою цього тесту можна робити висновок про структуру інтелекту досліджуваних за успішністю виконання окремих субтестів. Для грубого аналізу «розумового профілю» він пропонує таке: якщо найвищі результати

отримані за першими чотирма субтестами, то у досліджуваного більш розвинені теоретичні здібності, якщо за п'ятьма – то практичні здібності.

Додаток Г

Методика «Потреба в досягненні»

(автори: Ю. Орлов, В. Шуригін. Л. Орлова)

Запропонована методика являє собою тест-питальник, що містить 23 положення, із якими респондент погоджується, або не погоджується. Тест спрямований на ступінь вираженості потреби людини в досягненні успіху в будь-якій діяльності (тобто ступеня налаштованості на успіх). Фактично, це потреба, яка перетворилася на особистісну властивість, установку.

Інструкція. Якщо Ви погоджуєтеся з одним із запропонованих положень, то поряд із його номером на аркуші питальника «так», якщо не погоджуєтеся – «ні».

Текст питальника

1. Вважаю, що успіх у житті залежить радше від випадку, аніж від розрахунку.

2. Якщо я буду позбавлений улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.

3. Для мене в будь-якій справі важливе її виконання, а не кінцевий результат.

4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин із близькими.

5. На мою думку, більшість людей живе віддаленими цілями, а не близькими.

6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.

7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльнісні.

8. Навіть у звичайній роботі я намагаюсь удосконалювати деякі її елементи.

9. Занурений у думки про успіх, я можу забути про заходи безпеки.

10. Мої рідні вважають мене лінивою людиною.

11. Вважаю, що в моїх невдачах винні більше обставини, ніж я сам.

12. Мої батьки занадто суворо контролюють мене.

13. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.

14. Лінощі, а не сумніви в успіху змушують мене занадто часто відмовлятися від своїх намірів.

15. Думаю, що я впевнена в собі людина.

16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси не на мою користь.

17. Я не старанна людина.

18. Коли все йде добре, моя енергія збільшується.

19. Якби я був журналістом, я писав(ла) би(б) більше про оригінальні винаходи людей, ніж про пригоди.

20. Мої рідні зазвичай не поділяють моїх планів.

- 21.Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх однолітків.
 22.Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.
 23.Я міг(могла) би(б) досягнути більшого, звільнившись від поточних справ.

Обробка результатів.

За кожну відповідь ставлять один бал: тільки за відповіді «так» – за положенням 2, 6-8, 14, 16, 18, 19, 21-23; лише за відповіді «ні» – за положенням 1, 3-5, 9-13, 15, 17, 20.

Потреба в досягненнях (ПД) дорівнює сумі балів за відповіді «так» і «ні». Отже, оцінна шкала – від 0 до 23 балів.

Висновки. Що більше балів у сумі набирає учасник дослідження, то більшою мірою в нього виражена потреба в досягненнях.

Додаток Д

Самооцінка особистості

(автор В. Семиченко)

Інструкція. Запропоновані судження змальовують ситуації, що можливі у Вашому житті. Оцінюючи частоту виникнення ситуацій, використовуйте такі варіанти відповідей: 1 – дуже часто, 2 – часто, 3 – іноді, 4 – рідко, 5 – ніколи. Обрану відповідь зазначте в колоні поряд із номером судження.

Судження:

- 1.Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
- 2.Постійно відчуваю відповідальність за навчання.
- 3.Я турбуюся про своє майбутнє.
- 4.Багато хто мене ненавидить.
- 5.Я виявляю менше ініціативи в навчанні, ніж інші.
- 6.Я турбуюся про свій психічний стан.
- 7.Я боюся мати нерозумний вигляд.
- 8.Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.
- 9.Я боюся виступати з промовами перед незнайомими людьми.
- 10.Я часто помиляюся.
- 11.Шкода, що я не вмію спілкуватися з людьми так, як мені хотілося б.
- 12.Я не завжди впевнений(а) у собі.
- 13.Мені б хотілося, щоб мої дії схвалювали інші люди.
- 14.Я надто скромний(а).
- 15.Моє життя не має сенсу.
- 16.Багато хто неправильно думає про мене.
- 17.Мені ні з ким поділитися своїми думками.
- 18.Оточення очікує від мене надто багато.
- 19.Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.
- 20.Я часто розгублююся.
- 21.Я відчуваю, що більшість людей мене не розуміє.
- 22.Я не відчуваюся в безпеці.
- 23.Я часто даремно хвилююся.
- 24.Я відчуваюся незручно, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.

25. Я почуваюся стримано.
 26. Мені здається, що люди часто говорять про мене за мою спиною.
 27. Я впевнений, що інші майже все в житті сприймають легше, ніж я.
 28. Мені здається, що зі мною має трапитись якась неприємність.
 29. Мене хвилює те, як оточення ставиться до мене.
 30. Шкода, що я не дуже комунікабельний(а).
 31. У суперечці я висловлююсь лише тоді, коли впевнений(а).
 32. Мене хвилює те, чого очікує від мене оточення.

Інтерпретація результатів. Для визначення рівня самооцінки, необхідно додати бали за 32-ма судженнями. Рівень самооцінки визначають за такою шкалою: від 0 до 43 балів – завищена самооцінка; від 44 до 54 балів – самооцінка наближена до завищеної; від 55 до 75 балів – адекватна самооцінка; від 76 до 85 балів – самооцінка, наближена до заниженої; від 86 до 128 балів – занижена самооцінка.

Додаток Е

Тест «Мотивація професійної діяльності»

(методика К. Замфір у модифікації А. Реан)

Прочитайте зазначені мотиви професійної діяльності, оцініть їхню значущість для Вас за 5-ти бальною шкалою.

| | Дуже незначною мірою | Достатньо незначною мірою | Не великою, але й не маленькою мірою | Достатньо великою мірою | Дуже великою мірою |
|--|----------------------------|---------------------------------|--|-------------------------------|--------------------------|
| Мотиви професійної діяльності | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Заробітна плата | | | | | |
| 2. Прагнення до просування по роботі | | | | | |
| 3. Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег | | | | | |
| 4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей | | | | | |
| 5. Потреба в досягненні | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| соціального престижу й поваги з боку інших осіб. | | | | | |
| 6.Задоволення від процесу й результату праці | | | | | |
| 7.Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності | | | | | |

Показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) підраховують відповідно до: $ВМ = (оцінка\ п.6 + оцінка\ п.7) / 2$; $ЗПМ = (оцінка\ п.1 + оцінка\ п.2 + оцінка\ п.5) / 3$; $ЗНМ = (оцінка\ п.3 + оцінка\ п.4) / 2$. Показником вираженості кожного типу мотивації є цифра в межах від 1 до 5. На основі отриманих результатів визначають мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс є співвідношенням трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ.

Додаток Ж Самоактуалізаційний тест (САТ)

САТ – другий за рахунком варіант адаптації тесту самоактуалізації Шострома, розроблений на кафедрі соціальної психології МГУ в 1981-84 роках (Ю. Альошина, Л.Гозман, М. Загіка і М. Кроз).

В процесі адаптації методика Шострома зазнала суттєвих змін; фактично, авторами була створена оригінальна діагностична методика.

Шановні студенти!

Вам пропонується тест-опитувальник, кожен пункт якого містить дві думки, що позначаються буквами «а» і «б». Уважно прочитайте кожен пункт та поставте відмітку біля номера відповідного питання те. яке більшою мірою відповідає Вашій точці зору (обведіть відповідну букву).

Твердження:

1. а) Я вірю в себе тільки тоді, коли відчуваю, що можу виконати всі завдання, які мені були поставлені.

б) Я вірю в себе навіть тоді, коли відчуваю, що не можу виконати всі завдання, які мені були поставлені.

2. а) Я часто ніяковію, коли мені говорять компліменти,

б) Я рідко ніяковію, коли мені говорять компліменти.

3. а) Мені здається, що людина може прожити своє життя так, як вона бажає.

б) Мені здається, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як вона бажає.

4. а) Я завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.

б) Я далеко не завжди відчуваю в собі сили для подолання життєвих негараздів.

5. а) Я відчуваю докори сумління, коли гніваюся на тих, кого люблю.

б) Я не відчуваю докорів сумління, коли гніваюся на тих, кого люблю.

6. а) В складних ситуаціях потрібно діяти сталими способами, адже це гарантує успіх.

б) У складних ситуаціях потрібно завжди шукати принципово нові рішення.

7. а) Для мене важливо, чи поділяють інші мою думку.

б) Для мене не дуже важливо, щоб інші поділяли мою думку.

8. а) Мені здається, що людина має спокійно відноситися до того неприємного, що вона може почути про себе від інших.

б) Мені зрозуміло, коли люди ображаються, почувши щось неприємне про себе.

9. а) Я можу без докорів сумління відкласти на завтра те, що повинен зробити сьогодні.

б) Мене мучать докори сумління, якщо я відкладаю на завтра те, що повинен зробити сьогодні.

10. а) Іноді я буваю такий злий, що мені хочеться «кидатися» на людей.

б) Я ніколи не буваю такий злий, щоб мені хотілося «кидатися» на людей.

11. а) Мені здається, що в майбутньому на мене чекає багате добро.

б) Мені здається, що майбутнє обіцяє мені мало добро.

12. а) Людина повинна залишатися чесною в усьому і завжди,

б) Бувають ситуації, коли людина має право бути нечесною.

13. а) Дорослі не повинні стримувати цікавість дитини, навіть якщо її задовільнення може мати негативні наслідки.

б) Не варто задовольняти надмірну цікавість дитини, якщо вона може призвести до негативних наслідків.

14. а) У мене часто виникає потреба знайти обґрунтуванню своїм діям, які я здійснюю тільки тому, що мені цього хочеться.

б) У мене майже ніколи не виникає потреба знайти обґрунтування тим своїм діям, які я здійснюю тільки тому, що мені цього хочеться.

15. а) Я всіляко намагаюся уникати розчарувань.

б) Я не прагну завжди уникати розчарувань.

16. а) Я рідко відчуваю стурбованість, коли думаю про майбутнє.

б) Я часто відчуваю стурбованість, коли думаю про майбутнє.

17. а) Я не хотів би відступати від своїх принципів навіть заради того, щоб здійснити те, за що люди були б мені вдячні.

б) Я не хотів би здійснити те, за що люди були б мені вдячні, навіть якщо заради цього потрібно було б дещо від своїх принципів.

18. а) Мені здається, що більшість часу я не живу, а нібито готуюсь до того, щоб дійсно почати жити в майбутньому.

б) Мені здається, що більшість часу я не готуюся до «майбутнього» життя, а дійсно живу вже зараз.

19. а) Зазвичай я кажу і роблю те, що вважаю за потрібне, навіть якщо це загрожує ускладненню відносин з товаришем.

б) Я намагаюся не казати і не робити такого, що може загрозувати ускладненнями у відносинах з товаришем.

20. а) Люди, які проявляють підвищену цікавість до всього на світі, іноді мене дратують.

б) Люди, які проявляють підвищену цікавість до всього на світі, завжди викликають у мене симпатію.

21. а) Мені не подобається, коли люди проводять багато часу в марних мріях.

б) Мені здається, що немає нічого поганого в тому, що люди витрачають багато часу на марні мрії.

22. а) Я часто думаю про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

б) Я рідко думаю про те, чи відповідає моя поведінка ситуації.

23. а) Мені здається, що будь-яка людина за своєю природою здатна долати ті складності, які ставить перед нею життя.

б) Я не вважаю, що будь-яка людина за своєю природою здатна долати ті складності, які ставить перед нею життя.

24. а) Головне в нашому житті – це створювати щось нове.

б) Головне в нашому житті – приносити людям користь.

25. а) Мені здається, що було б краще, якби у великої кількості чоловіків переважали традиційні чоловічі риси характеру, а у жінок – традиційні жіночі.

б) Мені здається, що було б краще, якщо б чоловіки і жінки мали в собі і традиційно чоловічі, і традиційно жіночі якості характеру.

26. а) Дві людини краще ладять між собою, якщо кожен з них намагається перш за все доставити задоволення іншому на противагу вільному вираженню своїх почуттів.

б) Дві людини краще ладять між собою, якщо кожен з них намагається перш за все виразити почуття, на противагу прагненню надати задоволення іншому.

27. а) Жорстокі егоїстичні дії, які скоюють люди, є природнім проявом їхньої людської природи.

б) Жорстокі егоїстичні дії, які скоюють люди не є проявом їхньої людської природи.

28. а) Здійснення моїх планів в майбутньому багато в чому залежить від того, чи будуть у мене друзі.

б) Здійснення моїх планів в майбутньому лише в незначній мірі залежить від того, чи будуть у мене друзі.

29. а) Я впевнений в собі.

б) Я не впевнений в собі.

30. а) Мені здається, що найціннішим для людини є улюблена робота.

б) Мені здається, що найціннішим для людини є щасливе сімейне життя.

31. а) Я ніколи не пліткую.

б) Іноді мені подобається пліткувати.

32. а) Я мирюся з протиріччями в собі.

б) Я не можу змиритися з протиріччями в собі.

33. а) Якщо незнайома людина надасть мені послугу, то я відчуваю себе зобов'язаним йому.

б) Якщо незнайома людина надасть мені послугу, то я не відчуваю себе зобов'язаним йому.

34. а) Іноді мені складно бути щирим навіть тоді, коли мені цього хочеться.

б.) Мені завжди вдається бути щирим, коли мені цього хочеться.

35. а) Мене рідко турбує відчуття провини.

б) Мене часто турбує відчуття провини.

36. а) Я постійно відчуваю себе зобов'язаним робити все, що від мене залежить, щоб у тих, з ким я спілкуюсь, був гарний настрій.

б) Я не відчуваю себе зобов'язаним робити все, що від мене залежить, щоб у тих, з ким я спілкуюсь, був гарний настрій.

37. а) Мені здається, що кожна людина повинна мати уявлення про основні закони фізики

б) Мені здається, що багато людей можуть обійтися без знань законів фізики.

38. а) Я вважаю необхідним слідувати правилу «не витратити часу дарма».

б) Я не вважаю необхідним слідувати правилу «не витратити часу дарма».

39. а) Критичні зауваження на мою адресу понижують мою самооцінку.

б) Критичні зауваження на мою адресу не понижують мою самооцінку.

40. а) Я часто хвилююся із-за того, що в даний момент не роблю нічого важливого.

б) Я рідко хвилююся із-за того, що в даний момент не роблю нічого важливого.

41. а) Я часто залишаю приємне «на потім»,

б) Я не залишаю приємне «на потім».

42. а) Я часто приймаю спонтанні рішення,

б) Я рідко приймаю спонтанні рішення.

43. а) Я прагну відкрито виражати свої почуття, навіть якщо це може призвести до якихось неприємностей.

б) Я прагну не виражати відкрито свої почуття в тих випадках, коли це може призвести до якихось неприємностей.

44. а) Я не можу сказати, що я собі подобаюся,

б) Я можу сказати, що я собі подобаюся.

45. а) Я часто згадую про неприємні для мене речі,

б) Я рідко згадую про неприємні для мене речі.

46. а) Мені здається, що люди повинні відкрито проявляти у спілкуванні з іншими своє незадоволення ними.

б) Мені здається, що у спілкуванні з іншими, люди повинні приховувати своє незадоволення ними.

47. а) Мені здається, що я можу судити про те, як повинні поводити себе інші люди.

б) Мені здається, що я не можу судити про те, як повинні поводити себе інші люди.

48. а) Мені здається, що заглиблення у вузьку спеціалізацію необхідно для справжнього вченого.

б) Мені здається, що заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.

49.а) За визначенням того, що добре, а що погано, для мене важлива думка інших людей.

б) Я намагаюся сам визначити, що добре, а що погано.

50. а) Мені буває складно відрізнити кохання від звичайного сексуального потягу.

б) Я легко відрізняю кохання від звичайного сексуального потягу.

51. а) Мене постійно хвилює проблема самовдосконалення.

б) Мене не хвилює проблема самовдосконалення.

52. а) Досягнення щастя не може бути метою людських відносин.

б) Досягнення щастя - це головна мета людських відносин.

53. а) Мені здається, я можу повністю довіряти своїм особистим оцінкам.

б) Мені здається, я не можу повністю довіряти своїм особистим оцінкам.

54. а) За необхідністю людина може досить легко позбавитися своїх звичок.

б) Людині досить складно позбавитися своїх звичок.

55. а) Мої почуття іноді призводять до нерозуміння мене самого.

б) Мої почуття ніколи не призводять мене до нерозуміння.

56. а) У деяких випадках я вважаю себе в праві дати людині зрозуміти, що вона мені здається нерозумною та нецікавою.

б) Я не вважаю себе в праві дати людині зрозуміти, що вона мені здається нерозумною та нецікавою.

57. а) Можна судити зі сторони, на скільки щасливо складаються відношення між людьми.

б) Спостерігаючи зі сторони, неможливо сказати, на скільки вдало складаються відношення між людьми.

58. а) Я часто перечитую книги, які сподобались, декілька раз.

б) Я вважаю, що краще прочитати якусь книгу, ніж повертатись до вже прочитаної.

59. а) Я дуже захоплююся своєю роботою.

б) Я не можу сказати, що захоплююся своєю роботою.

60. а) Я незадоволений своїм минулим,
б) Я задоволений своїм минулим.
61.) Я не відчуваю себе зобов'язаним завжди казати правду.
62. а) Існує дуже мало ситуацій, коли я можу дозволити собі байдикувати.
б) Існує дуже багато ситуацій, коли я можу дозволити собі байдикувати.
63. а) У прагненні розібратись в характері та почуттях оточуючих, люди часто бувають занадто безтактні.
б) Прагнення розібратись в характері та почуттях оточуючих природно для людини.
64. а) Зазвичай я розчаровуюся із-за втрати чи поламки речей, які мені подобаються.
б) Зазвичай я не розчаровуюся із-за втрати чи поламки речей, які мені подобаються.
65. а) Я відчуваю себе зобов'язаним поступати так, як від мене очікують оточуючі.
б) Я не відчуваю себе зобов'язаним поступати так, як від мене очікують оточуючі.
66. а) Цікавість до самого себе завжди необхідна для людини.
б) Зайва цікавість до самого себе іноді має погані наслідки.
67. а) Іноді я боюсь бути самим собою.
б) Я ніколи не боюся бути самим собою.
68. а) Більша частина того, що мені приходить робити, подобається мені.
б) Лише небагато з того, що я роблю, подобається мені.
69. а) Лише пихаті люди думають про свою гідність і не думають про недоліки.
б) Не тільки пихаті люди думають про свою гідність.
70. а) Я не можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
б) Я можу очікувати від інших, щоб вони оцінили те, що я роблю для них.
71. а) Людина повинна каятись у своїх діях.
б) Людина зовсім необов'язково має каятись у своїх діях.
72. а) Мені необхідні обґрунтування для прийняття моїх почуттів.
б) Зазвичай мне не потрібні обґрунтування для прийняття моїх почуттів.
73. а) В більшості ситуацій я перш за все хочу зрозуміти, чого хочу я сам.
б) В більшості ситуацій я перш за все хочу розуміти, чого хочуть оточуючі.
74. а) Я намагаюся ніколи не бути «білою вороною».
б) Я іноколи дозволяю собі бути «білою вороною».
75. а) Коли я подобаюся сам собі, мені здається, що я подобаються всім оточуючим.

б) Навіть коли я подобаюся сам собі, я розумію, що є люди, яким я неприємний.

76. а) Моє минуле в значній мірі визначає моє майбутнє.

б) Моє минуле дуже слабо визначає моє майбутнє.

77. а) Часто буває так, що виразити свої почуття важливіше, ніж обдумувати ситуацію.

б) Досить рідко буває так, що виразити свої почуття важливіше, ніж обдумувати ситуацію.

78. а) Ті зусилля і затрати, яких виправдані, так як вони приносять

б) Ті зусилля і затрати, яких потребує пізнання істини виправдані хоча б тим, що вони надають людині емоційного задоволення.

79. а) Мені завжди необхідно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.

б) Мені не завжди потрібно, щоб інші схвалювали те, що я роблю.

80. а) Я довіряю тим рішенням, які я приймаю раптово.

б) Я не довіряю тим рішенням, які я приймаю раптово.

81. а) Напевно я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

б) Напевно я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.

82. а) Досить часто мені буває нудно.

б) Мені ніколи не буває нудно.

83. а) Я часто виявляю свою прихильність до людини, незалежно від того, чи взаємна вона.

б) Я рідко виявляю свою прихильність до людини, коли невпевнений, що вона взаємна.

84. а) Я легко приймаю ризиковані рішення.

б) Зазвичай мені буває складно приймати ризиковані рішення.

85. а) Я намагаюся в усьому і завжди бути щирим.

б) Іноді я вважаю можливим шахраювати.

86. а) Я готовий змиритись зі своїми помилками.

б) Мені складно змиритись зі своїми помилками.

87. а) Зазвичай я відчуваю себе винним, коли дію егоїстично.

б) Зазвичай я не відчуваю себе винним, коли дію егоїстично.

88. а) Діти повинні розуміти, що в них немає тих прав і привілеїв, як у дорослих.

б) Дітям необов'язково усвідомлювати, що в них немає тих прав і привілеїв, як у дорослих.

89. а) Я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які ні.

б) Я ще не до кінця зрозумів, які почуття я маю відчувати, а які ні.

90. а) Я вважаю, що більшості людей можна довіряти.

б) Я вважаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.

91. а) Минуле, теперішнє і майбутнє уявляються мені як єдине ціле.

б) Моє теперішнє уявляється мені не дуже пов'язаним з минулим і майбутнім.

92. а) Я віддаю перевагу відпустці у подорожі, навіть якщо це пов'язано з великим незручностями.

б) Я віддаю перевагу спокійній відпустці, в комфортабельних умовах.

93. а) Буває, що мені подобаються люди, чію поведінку я не схвалюю.

б) Мені майже ніколи не подобаються люди, чію поведінку я не схвалюю.

94. а) Людям від природи властиво розуміти один одного.

б) За своєю природою людині властиво піклуватися про свої особисті потреби.

95. а) Мені не подобаються яскраві штучки.

б) Мені іноді подобаються яскраві штучки.

96. а) Мене люблять тому, що я сам здатен любити.

б) Мене люблять тому, що я намагаюся заслугувати любов оточуючих.

97. а) Мені здається, що емоційне та раціональне в людині суперечать один одному.

б) Мені здається, що емоційне та раціональне в людині не суперечать один одному.

98. а) Я почуваю себе впевненим у відношеннях з іншими людьми.

б) Я почуваю себе невпевненим у відношеннях з іншими людьми.

99. а) Захищаючи особисті інтереси, люди часто ігнорують інтереси оточуючих.

б) Захищаючи особисті інтереси, люди зазвичай не забувають про інтереси оточуючих.

100. а) Я завжди можу покладатися на свою здібні орієнтуватися в ситуації.

б) Я далеко не завжди можу покладатись на свою здібність орієнтуватися в ситуації.

101. а) Я вважаю, що здібність до творчості – природна якість людини.

б) Я вважаю, що далеко не всі люди обдаровані природною здібністю до творчості.

102. а) Зазвичай я не засмучуюся, якщо мені не вдається добитись досконалості в чому-небудь.

б) Я часто засмучуюся, якщо мені не вдається добитись досконалості в чому-небудь.

103. а) Іноді я боюсь здаватися занадто ніжним.

б) Я ніколи не боюсь показатися занадто ніжним.

104. а) Мені легко змиритися зі своїми слабкостями.

б) Мені складно змиритися зі своїми слабкостями.

105. а) Мені здається, що я повинен добиватися досконалості в усьому, що я роблю.

б) Мені здається, що я не повинен добиватися досконалості в усьому, що я роблю.

106. а) Мені часто випадає виправдовувати свої дії перед самим собою.

б) Мені рідко випадає виправдовувати свої дії перед самим собою.

107. а) Вибираючи для себе будь-яке заняття, людина повинна рахуватися з тим, на скільки це їй необхідно.

б) Людина повинна завжди займатись тільки тим, що їй цікаво

108. а) Я можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я не знаю.

б) Я не можу сказати, що мені подобається більшість людей, яких я не знаю.

109. а) Іноді я не проти того, щоб мною командували,

б) Мені ніколи не подобається, коли мною командують.

110. а) Я не соромлюся виявляти свої слабкості перед друзями.

б) Мені нелегко виявляти свої слабкості, навіть перед друзями.

111. а) Я часто боюся зробити якусь помилку.

б) Я не боюся зробити якусь помилку.

112. а) Найбільше задоволення людина отримує, коли досягає бажаного результату в роботі.

б) Найбільше задоволення людина отримує саме в процесі роботи.

113. а) Про людину ніколи з упевненістю не можна сказати чи добра вона чи зла.

б) Зазвичай про людину можна сказати чи добра вона, чи зла.

114. а) Я майже завжди відчуваю в собі сили діяти так, як я вважаю за потрібне, не дивлячись на наслідки.

б) Я далеко не завжди відчуваю в собі сили діяти так, як я вважаю за потрібне, не дивлячись на наслідки.

115. а) Люди часто дратують мене.

б) Люди рідко дратують мене.

116. а) Моє почуття самоповаги багато в чому залежить від того, чого я досяг.

б) Моє почуття самоповаги в невеликій мірі залежить від того, чого я досяг.

117. а) Зріла людина завжди повинна усвідомлювати причини кожної своєї дії.

б) Зріла людина не обов'язково повинна усвідомлювати причини кожної своєї дії.

118. а) Я сприймаю себе таким, яким мене бачать оточуючі.

б) Я бачу себе не зовсім таким, яким мене бачать оточуючі.

119. а) Буває, що я соромлюсь своїх почуттів.

б) Я ніколи не соромлюсь своїх почуттів.

120. а) Мені подобається брати участь в палких суперечках.

б) Мені не подобається брати участь в палких суперечках.

121. а) У мене не вистачає часу на те, щоб слідкувати за новинками у світі мистецтва та літератури.

б) Я постійно слідкую за новинками у світі мистецтва та літератури.

122. а) Мені завжди вдається керуватись у житті своїми особистими почуттями і бажаннями.

б) Мені не завжди вдається керуватись у житті своїми особистими почуттями і бажаннями.

123. а) Я часто керуюсь загальноприйнятими уявленнями у рішенні моїх особистих проблем.

б) Я рідко керуюсь загальноприйнятими уявленнями у рішенні моїх особистих проблем.

124. а) Мені здається, що для того, щоб займатись творчою діяльністю, людина має володіти спеціальними знаннями у цій сфері.

б) Мені здається, що для того, щоб займатись творчою діяльністю, людина не обов'язково має володіти спеціальними знаннями у цій сфері.

125. а) Я боюся невдач.

б) Я не боюся невдач.

126. а) Мене часто турбує питання про те, що відбудуватиметься у майбутньому.

б) Мене рідко турбує питання про те, що відбудуватиметься у майбутньому.

Ключ до тесту:

Шкала орієнтації у часі: 11-а, 16-б, 18-б, 21-а, 28-б, 41-б, 45-б, 64-б, 71-б, 82-б, 91-б, 106-б, 126-б.

Шкала підтримки: 1-б, 2-б, 3-а, 4-а, 5-б, 7-а, 8-а, 9-а, 14-б, 15-б, 17-а, 19-а, 22-б, 23-а, 25-б, 26-б, 27-б, 29-а, 30-а, 31-б, 34-а, 35-б, 36-б, 39-б, 42-а, 43-а, 44-б, 46-а, 47-б, 49-е, 52-а, 53-а, 55-а, 56-а, 57-а, 59-а, 61-б, 62-б, 65-б, 66-а, 67-г, 70-а, 72-б, 73-а, 74-б, 75-б, 77-а, 80-а, 81-а, 83-а, 85-5, 88-б, 89-б, 90-а, 93-а, 94-а, 95-б, 96-а, 97-а, 98-а, 99-б, 103-б, 104-а, 105-б, 108-б, 109-а, 110-а, 111-б, 113-а, 114-а, 117-б, 118-а, 119-б, 120-а, 122-а, 123-б, 125-б.

Шкала ціннісної орієнтації: 17-а, 29-а, 42-а, 49-б, 55-а, 59-а, 67-б, 68-а, 69-б, 80-а, 81-а, 90-а, 93-а, 97-а, 99-б, 122-а.

Шкала гнучкості поведінки: 3-а, 9-а, 12-б, 33-б, 36-б, 38-б, 40-б, 47-б, 50-б, 51-б, 61-б, 62-б, 65-б, 68-б, 70-а, 74-б, 82-б, 85-б, 95-б, 97-а, 99-б, 102-а, 105-б, 123-б.

Шкала сенситивності: 2-б, 5-б, 10-а, 43-а, 46-а, 55-а, 73-а, 77-а, 83-а, 89-б, 103-б, 119-б, 122-а.

Шкала спонтанності: 5-б, 14-б, 15-б, 26-б, 42-а, 62-а, 67-б, 74-б, 77-а, 80-а, 81-а, 83-а, 95-б, 114-а.

Шкала самоповаги: 2-б, 3-а, 7-б, 23-а, 29-а, 44-б, 53-а, 66-а, 69-б, 98-а, 100-а, 102-а, 106-б, 114-а, 122-а.

Шкала самоприйняття: 1-б, 8-а, 14-б, 22-б, 31-б, 32-а, 34-а, 39-б, 53-а, 61-б, 71-б, 75-б, 86-а, 87-б, 104-а, 105-б, 106-б, 110-а, 111-б, 116-б, 125-б.

Шкала уявлень про природу людини: 23-а, 25-б, 27-б, 50-б, 66-а, 90-а, 94-а, 97-а, 99-б, 113-а.

Шкала синергії: 50-б, 58-а, 91-б, 93-а, 97-а, 99-б, 113-а.

Шкала прийняття агресії: 5-б, 8-а, 10-а, 15-б, 19-а, 29-а, 39-б, 43-а, 46-а, 56-а, 57-б, 67-б, 85-б, 93-а, 94-а, 115-а.

Шкала контактності: 5-б, 7-б, 17-а, 23-б, 26-б, 36-б, 46-а, 65-б, 70-а, 73-а, 74-б, 75-б, 79-б, 96-а, 99-б, 103-б, 108-б, 109-а, 120-а, 123-б.

Шкала пізнавальних потреб: 13-а, 20-б, 37-а, 48-а, 63-б, 66-а, 78-б, 82-б, 92-а, 107-б, 121-б.

Шкала креативності: 6-б, 24-а, 30-а, 42-а, 54-а, 58-а, 59-а, 68-а, 84-а, 101-а, 105-б, 112-б, 123-б, 124-б.

Додаток 3

Тест «Оцінка здатності до саморозвитку та самоосвіти»

(методика В. Андреева)

1. За що Вас цінують ваші друзі?
 - а) відданий і вірний друг;
 - б) сильний і готовий у важку хвилину постояти за друзів;
 - в) ерудований, цікавий співрозмовник.
2. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить:
 - а) цілеспрямований;
 - б) працьовитий;
 - в) чуйний.
3. Як Ви ставитеся до ідеї ведення особистого щоденника, до планування своєї роботи на рік, місяць, найближчий тиждень, день?
 - а) думаю, що найчастіше це марна трата часу;
 - б) я намагався це робити, але нерегулярно;
 - в) позитивно, оскільки я давно це роблю.
4. Що Вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися, краще вчитися?
 - а) немає достатньо часу;
 - б) немає потрібної літератури;
 - в) не завжди вистачає сили волі та наполегливості.
5. Які типові причини Ваших помилок і промахів:
 - а) неухажливий;
 - б) переоцінюю свої здібності;
 - в) точно не знаю.
6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить:
 - а) наполегливий;
 - б) посидючий;
 - в) доброзичливий.
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить:
 - а) рішучий;
 - б) допитливий;
 - в) справедливий.
8. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика Вам найбільше підходить:
 - а) генератор ідей;
 - б) критик;
 - в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки вкажіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:

- а) сила волі;
- б) пам'ять;
- в) обов'язковість.

10. Що найчастіше Ви робите, коли у Вас з'являється час?

- а) займаюся улюбленою справою, у мене є хобі;
- б) читаю художню літературу;
- в) проводжу час із друзями або в колі сім'ї.

11. Яка з наведених нижче сфер для Вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

- а) наукова фантастика;
- б) релігія;
- в) психологія.

12. Ви могли б себе максимально реалізувати як:

- а) спортсмен;
- б) учений;
- в) художник.

13. Яким найчастіше вважають або вважали Вас учителі?

- а) працьовитим;
- б) кмітливим;
- в) дисциплінованим.

14. Який із трьох принципів Вам ближчий за все і ви дотримуєтеся його найчастіше?

- а) живи і насолоджуйся життям;
- б) живи, щоб більше знати і вміти;
- в) життя прожити – не поле перейти.

15. Хто найближчий до Вашого ідеалу?

- а) людина здорова, сильна духом;
- б) людина, яка багато знає і вміє;
- в) людина, яка незалежна і впевнена в собі.

16. Чи вдасться Вам у житті домогтися того, про що Ви мрієте в професійному й особистому плані?

- а) думаю, що так;
- б) швидше за все так;
- в) як пощастить.

17. Які фільми Вам найбільше подобаються?

- а) пригодницько-романтичні;
- б) комедійно-розважальні;
- в) філософські.

18. Уявіть собі, що Ви заробили мільярд. Куди б хотіли його витратити?

- а) подорожував би і подивився світ;
- б) поїхав би вчитися за кордон або вклав гроші в улюблену справу;

в) купив би котедж з басейном, меблі, ошатну машину і жив би в своє задоволення.

Ключ

| Номер питання | Оцінюючі бали відповідей | | | Номер питання | Оцінюючі бали відповідей | | |
|---------------|--------------------------|-----|-----|---------------|--------------------------|-----|-----|
| | а-3 | б-2 | в-1 | | а-2 | б-3 | в-1 |
| 1 | а-3 | б-2 | в-1 | 10 | а-2 | б-3 | в-1 |
| 2 | а-2 | б-1 | в-3 | 11 | а-1 | б-2 | в-3 |
| 3 | а-1 | б-2 | в-3 | 12 | а-2 | б-3 | в-1 |
| 4 | а-3 | б-2 | в-1 | 13 | а-3 | б-2 | в-1 |
| 5 | а-2 | б-3 | в-1 | 14 | а-1 | б-3 | в-2 |
| 6 | а-3 | б-2 | в-1 | 15 | а-1 | б-3 | в-2 |
| 7 | а-2 | б-3 | в-1 | 16 | а-3 | б-2 | в-1 |
| 8 | а-3 | б-2 | в-1 | 17 | а-2 | б-1 | в-3 |
| 9 | а-2 | б-3 | в-1 | 18 | а-2 | б-3 | в-1 |

Інтерпретація результатів тесту

За результатами тестування визначається рівень здібностей до саморозвитку та самоосвіти:

Сумарне число Рівень здібностей до саморозвитку та балів самоосвіти

18-25 1 - дуже низький

26-28 2 - низький

29-31 3 - нижчий від середнього

32-34 4 - трохи нижчий від середнього

35-37 5 - середній

38-40 6 - трохи вищий від середнього

41-43 7 - вищий від середнього

44-46 8 - високий

47-54 9 - дуже високий

Додаток К

Змагання

Інтелектуальна гра «Що? Де? Коли?»

Мета: сприяти розширенню кругозору дітей; розвивати логічне мислення; формувати вміння працювати в колективі, приймати спільне рішення; виховувати культуру спілкування, товариськість.

1. Багато хто не вірить в її існування. Проте Кант вважав, що з неї починається будь-яке людське знання. А ще кажуть, що вона підводить тільки тих, у кого вона є. Назвіть її. (Інтуїція)

2. Яку державу можна носити на голові? (Панама)
3. Ішли дві матері і дві дочки. Знайшли три яблука і поділились. Кожній дісталось по одному. Як так вийшло? (Йшли внучка, мама та бабуся)
4. Назвіть материки на земній кулі, які починаються на букву «А». Скільки їх за кількістю? (Їх п'ять: Північна Америка, Південна Америка, Африка, Австралія та Антарктида)
5. Скільки граней у п'ятикутної призми? (Сім)
6. Дивна, плаваюча істота: напівлюдина-напівжаба, з сріблястою лускою, величезними очима і жаб'ячими лапами. Але коли це істота знімала окуляри і рукавички, з'ясовувалося, що у невідомому чарівному вигляді ховається юнак у віці 20 років. (Іхтіандр)
7. Як називається наука про вимірювання землі? (Геодезія)
8. Найвідоміша зірка в сузір'ї Малої Ведмедиці? (Полярна)
9. Скільки розрядів мають займенники за значенням? (Дев'ять)
10. Чого не потребує аксіома на відміну від теореми ? (Доведення)
11. Без чого не відбувається процес горіння? (Без кисню)
12. Як називається лінія, що поділяє земну кулю на дві півкулі і проходить через центр Землі перпендикулярно до осі її обертання? (Екватор)
13. Що буде якщо в книзі відрізати один кут? (Їх стане п'ять)
14. Де друкувались перші в Україні букварі і словники? (У Києво-Печерській лаврі)
15. Напишіть число 100 п'ятьма трійками. ($(33 \times 3) + (3:3)$)
16. У назві якої річки є три ноти? (Міссісіпі)
17. Скільки буде, якщо від тринадцяти відняти середину? (Тридцять)
18. Летів гурт голубів, і стояли дуби; як сядуть по два – один дуб гуляє, як сядуть по одному – то дуба не вистачає. Скільки було голубів і дубів? (Чотири голуби і три дуби)
19. Летіли гуси, а назустріч один: «Добридень, сто гусей! – каже. «Нас не сто, а щоб було сто, треба ще стільки, та півстільки, та чверть стільки і ще ти, то аж тоді буде сто». Скільки було гусей? (Тридцять шість)
20. Предмет, з яким можна іти на всі чотири сторони. (Компас)

Додаток Л КВК

Доброго дня! Сьогодні у нас незвичайний день. Ми проводимо КВК. Зустрічаються дві команди. Їх чекає нелегка боротьба. Виграє той, хто краще впорається з усіма завданнями.

Кожна команда має обрати свого капітана.

1. Питання для кожної команди задаються по черзі.

Питання для команди №1:

1. Коли хлопчика називають жіночим ім'ям? (Соня)

2. З якого посуду не можна поїсти? (З порожнього)

На що схожа половина яблука? (На другу половину)

Питання команді №2:

1. Чи можна в решеті воду принести? (Так, коли замерзне)

2. Коли людина буває в кімнаті без голови? (Коли висовує голову у вікно або за двері)

3. Що можна бачити з заплющеними очима? (Сон)

II. Конкурс капітанів

Ми, звичайно, не сумніваємося у вашій кмітливості, але от хто з вас буде більш оригінальний? Приготуйте ручку та аркуш паперу. Вам необхідно за 30 секунд написати віршований буриме за наступними словами: відкривається, підряд, з'ясовується, хлопців. Отже, записали? Час пішов...

(Капітани команд пропонують свої варіанти віршованого буриме)

Додаток М

Брейн-ринг

Група ділиться на дві команди та обирає свого капітана. Кожна команда має виконати свої завдання. Та команда, яка набере більшу кількість балів – переможе. Кожне завдання оцінюється в 1 бал.

Завдання для першої команди:

1. *Визначте ряд, у якому правильно наведені сурядні сполучники:*

- а) і, та, але, хоч, то, бо, хай, мов, й;
- б) або...або, то...то, хоч...хоч, не тільки...а й, не тільки...але й;
- в) ні...ні, і, та, й, поте, зате, поки, аби.

2. *Автором драми «Назар Стодоля» є:*

- а) І. Котляревський;
- б) Т. Шевченко;
- в) Г. Квітка-Основ'яненко.

3. *До західноукраїнських земель належить:*

- а) Поділля;
- б) Полісся;
- в) Закарпаття.

4. *Від чого залежить колір очей?*

- а) від кольору одягу
- б) від роговиці
- в) від кількості пігменту в райдужній оболонці
- г) від кількості світла, що падає на око

5. *Центральний кут правильного многокутника прямий, значить многокутник:*

- а) 6-кутник
- б) 4-кутник
- в) 3-кутник
- г) 5-кутник

Завдання для другої команди:

1. *Укажіть речення, яке не належить до складносурядних:*

- а) При згоді й малі справи міцніють, а при незгоді – великі занепадають.
- б) І став улюбленцем донбасівського полку цей бистрий і меткий, і радісний хлопчак.

в) Не то осені води шуміли, збігаючи в Дунай, не то вітер бився в заламах провалля.

2. *Остан Вересай* - видатний український:

- а) композитор
- б) живописець
- в) кобзар

3. *Яке місто було центром українського національного відродження на початку XIX ст.:*

- а) Полтава;
- б) Київ;
- в) Харків.

4. *Що вводять в кров хворій людині для створення у його організмі імунітету?*

- а) лікувальну сироватку
- б) фізіологічний розчин
- в) вакцину
- г) дистильовану воду

5. *Яка з вказаних фігур є правильним многокутником:*

- а) паралелограм
- б) ромб
- в) рівносторонній трикутник
- г) прямокутник

Відповіді для першої команди: 1 – а, 2 – б, 3 – в, 4 – в, 5 – б

Відповіді для другої команди: 1 – а, 2 – в, 3 – в, 4 – а, 5 – в

Додаток Н

Диспут на тему: «Книга чи комп'ютер?»

Мета:

1. Переконати учнів, що книга вічна, що вона не може втратити своєї значущості з розвитком нових інформаційних технологій;

2. Довести, що комп'ютер є сучасним засобом розвитку суспільства;

Організаційний момент

1. Ознайомлення з темою, метою і завданнями класного години.

2. Розмова-суперечка по темі: «Книга і комп'ютер: за і проти».

Слово керівника

Сьогодні ми з вами, учні, поговоримо, посперечаємося про те, яке значення в житті кожного з нас у сучасному світі мають книга і комп'ютер. Вам належить висловити свою точку зору, використовуючи аргументи на користь книги чи комп'ютера. Протягом тисячі років книга з паперу служила «вірою і правдою» людині.

20 століття подарувало нам новий різновид книги – електронну. Така книга зберігається в пам'яті комп'ютера, в неї можна помістити не тисячі, а десятки тисяч і навіть мільйони творів.

Сьогодні наш клас розділився на дві групи. Нам з вами доведеться вислухати думки кожної із сторін, що допоможе нам дізнатися вашу думку про книгу і комп'ютері. Слово надається «Книголюбам».

Цінності книги:

1. Книги – приносять радість і задоволення. Це і розвага і пригода. Вони здатні змусити нас відчувати сильні емоції: плакати, сміятися, злитися, співпереживати. Книга може також втішити або підказати вихід з важкої ситуації.

2. Книги розвивають і збагачують нашу мову, розширюють наш словниковий запас.

3. Книги пробуджують фантазію і вчать нас мислити образами.

4. Книги викликають у нас нові питання, над якими варто задуматися і поміркувати.

5. Книги сприяють розвитку нашого мислення. З них ми дізнаємося нові поняття, які допомагають нам мислити, і нові ідеї.

6. Книги розширюють горизонт нашого світу. З них ми дізнаємося про інші країни і народи, про природу, техніку, історії – про все на світі, що нам цікаво.

7. Книги вчать нас співпереживання. Вони дозволяють нам відчутися себе в становищі іншої людини і зрозуміти, які почуття відчувають люди, потрапляючи в ту чи іншу ситуацію.

Отже, ми почули «Книголюбів». Тепер послухаємо «Віртуалів»

Книга не завжди може бути «під рукою», її потрібно знайти, а на це потрібен час. Комп'ютер ж варто тільки включити, і інформація перед тобою на екрані монітора. Це зручно!

Комп'ютер – це швидкий спосіб передачі пошти на величезні відстані. Щоб отримати пошту, відправлену звичайним способом потрібно кілька днів, а через Інтернет – лічені хвилини.

Комп'ютер використовують замість телефону для спілкування. Це так зручно! Майбутнє за комп'ютером.

Отже, ми почули обидві сторони і зробимо висновок.

Коротко обговорюється висновок.

Додаток О

Модифікації «мозкового штурму»

У процесі експериментальної роботи було узагальнено та адаптовано відомі у вітчизняній та зарубіжній педагогіці модифікації *мозкового штурму*.

Однією з ефективних технік, що забезпечувала застосування педагогічної умови, була технологія «мозкового штурму», яка використовувалась у кількох варіантах, котрі різнилися додатковими методами, іграми, інструментами, обладнанням та технологіями. У дослідженні використовувалися такі сучасні модифікації мозкового штурму.

Модифікація «зворотний мозковий штурм» – містила поєднання мозкового штурму і техніки реверсивності. Її застосування було ефективним

у випадках, коли важко було визначити рішення проблеми безпосередньо. Реверсивний метод полягав в отриманні відповідей на зворотні питання, поставлені прямо протилежно до початкового і в застосуванні отриманих результатів для вирішення основної проблеми. Були виокремлені такі етапи: визначення основної проблеми або завдання; формулювання проблеми; генерування ідей; розв'язання оберненої задачі; трансформація отриманих ідей в рішення вихідної задачі; оцінювання запропонованих рішень і відбір найбільш ефективних і практичних.

Модифікація «негативний мозковий штурм» – звичайний мозковий штурм, в якому застосовувалися негативно спрямовані питання, такі як: «Які можливі недоліки цього проекту?». Цей метод розглядався як аналіз потенційних проблем, як техніка «аналізу дефектів» і визначення недоліків ситуації, реально існуючих об'єктів; зміна акценту на пошук недоліків. Мета «негативного мозкового штурму» розглядалася як складання найбільш повного списку протиріч, дефектів, недоліків, прогалин і обмежень реально існуючих об'єктів або ідей. Цей метод використовувався як остаточна оцінка повного переліку ідей, породжених у процесі звичайного мозкового штурму. Основні етапи «негативного мозкового штурму»: команда розглядала остаточний список отриманих в результаті мозкового штурму ідей, котрі пройшли попередню оцінку; ідеї по черзі бралися під сумнів або піддавалися критиці за можливі недоліки, проблеми та слабкі сторони або можливі серйозні наслідки в разі їх здійснення; після аналізу і оцінки всіх ідей, команда вибирала кращу ідею, котру можна було найбільш легко і ефективно застосувати на практиці.

Модифікація «комбінований мозковий штурм» – проводилася як подвійний мозковий штурм. Після класичного мозкового штурму, учасники робили перерву на 2-3 дні, а потім повторювали його знову. У перерві – підсвідомість учасників активізувалася і генерувалися нові несподівані і фундаментальні ідеї. *Зворотний і класичний (прямий) мозковий штурм.* Після зворотного мозкового штурму, учасники робили перерву на 2-3 дні, а потім проводили класичний мозковий штурм (або навпаки).

Модифікація «негативний – класичний (прямий) – негативний мозковий штурм» реалізовувалась за допомогою зворотного мозкового штурму, що дозволяло виявляти недоліки, протиріччя існуючих об'єктів, а також складати їх рейтинг. Робота завершувалася проведенням класичного мозкового штурму з метою усунення найбільш серйозних недоліків.

Модифікація «циклічний мозковий штурм» відрізнялась від попередніх особливим підбором груп учасників, які мали володіти різними здібностями щодо генерування і критики ідей. Особливістю проведення такого виду роботи – розподіл учасників на групи, що працювали нарізно. Група генераторів ідей проводила мозковий штурм таким чином: лідер визначав проблему, закликав кожного члена групи генерувати нові ідеї, записував їх і відправляв список ідей в групу критиків. Критики вибирали найбільш цікаві та перспективні ідеї, і на їх основі розширювались і уточнювались завдання і після перерви знову передавались групі генераторів ідей. Сесія циклічно

повторювалась аж до досягнення прийнятного результату. Практика довела, що група з шести людей генерувала в процесі циклічного штурму до 150 ідей протягом 30 хвилин.

Модифікація «мозковий штурм – генерація питань» передбачала генерування питань, пов'язаних з проблемою активізації генерування негайних відповідей і миттєвих рішень. Перший етап завершувався формуванням списків з переліку питань, котрі ранжувалися з метою досягнення оптимального рішення. Обов'язковою умовою проголошувався критичний характер оцінки. Ми переконалися, що цей метод стимулював в обдарованих студентів креативність, творчість і сприяв співпраці всіх членів групи, оскільки відсутня необхідність шукати відповіді на питання. Відповіді на питання слугували основою для побудови майбутніх планів дій. Питання, які виникали під час проведення даного мозкового штурму часто призводили до оригінальних рішень.

Модифікація «мозковий штурм з зупинками «стоп-енд-гоу» (Майкл С. Слокум) – вирізнялася характеристикою етапів генерування ідей та осмислення їх після паузи. У нашій роботі етапи були такі: ідеї генерувалися протягом трьох-п'яти хвилин, а потім група зберігала мовчання протягом трьох-п'яти хвилин. Це дозволяло учасникам зібратися з думками і зосередитися на ідеях, які були висунуті до цього моменту. Після цього ідеї знову генерувалися протягом додаткових трьох – п'яти хвилин. Практика показала, що у цій модифікації важливими були паузи в процесі мозкового штурму. Потік створення ідей включав кілька етапів: перший етап – багато простих ідей – перша пауза – ідеї добудовувалися і комбінувалися – друга пауза – вибір більш глибоких ідей – третя пауза – ідеї вичерпані.

Модифікація «Метод Гордона» (техніка послідовного розкриття) була запропонована Вільямом Гордоном, коли він в 1950-х роках працював для Arthur D. Little Invention Design Unit. (Названий А. Ванганді – Гордон-Літл-метод, 1981). Гордон зауважив, що учасники мозкового штурму часто шукають ідеальне або очевидне рішення і їх швидке знаходження призупиняє реальний творчий процес. Він запропонував процедуру, яка допомагала уникнути швидкого знаходження рішення проблеми, тенденційності процесу генерування ідей і його передчасного припинення.

Відмінність методу полягає в тому, що учасники не повинні знати сутності проблеми, оскільки вона спочатку представлялася широкою, узагальненою у теоретичній формі і більш специфічні подробиці і деталі розкривалися поступово крок за кроком.

Основні етапи: на початковому етапі лідер в загальних рисах описував ситуацію в теоретичній формі, що дозволяло учасникам думати про неї більш відкрито; лідер залучав учасників до генерування ідей для вирішення проблеми, представлені в абстрактній формі; поетапно вводились ключові елементи інформації, пов'язані з проблемою; лідер і учасники поетапно переформулювали проблему на менш абстрактному рівні; лідер представляв групі вихідну задачу; група використовувала відомі ідеї як стимули і тригери для знаходження практичного вирішення вихідної задачі.

Модифікація «мозковий штурм Роулінсона» (Дж. Г. Роулінсон) – демонструвала принципово інший підхід до групової взаємодії, яка не визначалась як основоположна, оскільки студенти були незнайомі та орієнтувалися на фасилітатора та секретаря. Важливого значення саме для обдарованої студентської молоді мала ідея спонтанного вирішення проблем. Проведення цієї модифікації особливо ефективно в непідготовлених групах, в яких взаємодія між членами групи ослаблена.

Основні етапи: керівник групи, який формулює проблему, представляв її учасникам, а також повідомляв про ідеальну ситуацію вирішення, до якої він прагне; потім повідомлявся шлях вирішення проблеми, можливі труднощі, бажане ідеальне рішення; інші члени групи представляли свої рішення безпосередньо фасилітатору в коротких висловлюваннях; фасилітатор зосереджувався на тих ідеях, які він вважав найбільш корисними і давав їм нову інтерпретацію.

Модифікація «калейдоскопічний мозковий штурм» (KBS) – (Тихий мозковий штурм) або «Конференція множинних інтелектів» (ММС) (д-р. Мурті). Це новий підхід до мозкового штурму, в тому числі і до різних варіантів його використання. Як інструменти калейдоскопічного мозкового штурму ефективно використовуються різні ступені і режими «мовчання і спілкування». Ефективність методу полягала у доцільному використанні кожного з етапів, котрі передбачали:

1. *Первісне генерування ідей*: дискусія проводилася в звичайному режимі, в якому учасники висловлювали свої ідеї «по колу» або випадковим чином у визначений час. Фасилітатор міг використовувати для цієї дискусії будь-який формат звичайного мозкового штурму. Обирався формат, найбільш оптимальний як для фасилітатора так і для учасників (обдарованих студентів).

2. *Тихий мозковий штурм*: етап тихого мозкового штурму вимагав від усіх членів команди зосередження на ідеї; кожен учасник мозкового штурму записував свої ідеї; учасники повинні передбачити ідеї інших учасників дискусії. В ідеалі мають бути розкриті ідеї усіх учасників. Всі члени групи заохочуються до методу інтуїтивного і гранично точного припущення досягнення ідеї.

3. *Презентація ідей мозкового штурму*: кожен з учасників зачитував власні ідеї, а також свої кращі здогадки про ідеї інших учасників. Під час цієї презентації інші просто слухали учасника. У свою чергу кожен учасник давав аналогічні презентації.

4. *Обговорення ідей мозкового штурму*: презентації супроводжувалися детальним обговоренням. Учасники обговорювали, яким чином вони здогадалися про ідеї інших. Кожен учасник коментував припущення інших учасників, підтверджуючи та уточнюючи їх. Подальше чергування «тихих» і «гучних» сесій – здобуло назву «калейдоскопічний ефект».

Модифікація «метод зухвалих ідей»: полягала у виявленні інноваційних підходів, ідей щодо вирішення педагогічних ситуацій. Ця техніка стимулювала учасників проводити мозковий штурм «out-of-the box»,

з метою генерації дійсно неймовірних і фантастичних ідей. Дозволялося призупиняти звичайний хід дискусії задля пропозиції записати фантастичні або казкові ідеї вирішення проблеми. Висловлені пропозиції узагальнювалися і записувалися. Кожна фантастична ідея піддавалась процедурі мозкового штурму до можливого реалістичного її втілення.

Модифікація «індивідуальний мозковий штурм» передбачала самостійний пошук вирішення педагогічної ситуації за використанням таких прийомів, як «вільний лист», «вільне говоріння», «вільні словесні асоціації» і «мозкова павутина», яка слугувала візуальною технікою складання діаграм думок.

Індивідуальний мозковий штурм в деяких випадках був більш ефективний, ніж традиційний мозковий штурм.

Модифікація «брейнрайтінг» (письмовий мозковий штурм) – була популяризована у Німеччині, в 70-х роках розвинена Артуром Ванганді, а в сучасних умовах набуває нового значення. Так, мозковий штурм здійснюється шляхом вільного записування власних ідей на задану тему: кожен записує пов'язані між собою ідеї на картках або папері. Кожна нова ідея має наближати автора до головної теми, дозволялося поглиблювати і розвивати цікаві моменти.

Модифікація «індивідуальний брейнрайтінг» – передбачала запис учасниками власних ідей з подальшим озвученням, тому отримала назву комбінованого брейнрайтінгу, коли після індивідуального вільного письма, кожен учасник зачитував свої ідеї і вони обговорювалися групою. Прикладом брейнрайтінга був метод, коли група людей (яка знаходиться в тій же кімнаті або підключена через комп'ютер) записувала свої ідеї в картках або постах. В кінці певного періоду часу (10-15 хвилин) ідеї збиралися, групувалися і оцінювалися.

Модифікація методу брейнрайтінга – «вільне письмо» – передбачалося записування спонтанних ідей, тому була названа «письмовим вільним потоком свідомості», при якому обдаровані студенти писали безперервно протягом певного періоду часу без урахування орфографії, граматики протягом певного періоду часу (часто п'ять, десять або п'ятнадцять хвилин). Перевагою для обдарованих студентів ми вважаємо особливість цього методу, що полягає у вивільненні «внутрішнього критика».

Основна відмінність *«індивідуального брейнрайтінгу»* від інших методів мозкового штурму полягає у тому, що він забезпечує велику кількість ідей щодо однієї конкретної теми. Наприклад, варіація «Напишіть список зі 101 ідеї» – передбачала створення «списку», котрий містив би 101 ідею для вирішення педагогічних ситуацій».

Модифікація «груповий брейнрайтінг» – передбачала взаємодію для вирішення ідей у письмовій формі. Основні етапи: кожен учасник записував проблему в верхній частині листка паперу; учасники записували ідеї на своєму аркуші паперу; протягом 10 хвилин листи передавалися сусідові, який додавав нові ідеї, використовуючи існуючі ідеї, як стимули і тригери для своїх власних ідей. Учасник, який отримав лист паперу міг вчинити одну з

п'яти дій: кожен учасник додає ще одну ідею; кожен учасник додає ряд ідей (зазвичай чотири або п'ять); кожен учасник додає стільки ідей, скільки хоче; кожен учасник додає коментарі; кожен учасник модифікує ідеї інших. Листи передавалися по колу, поки вони не заповнювалися. Потім можна було додати ще кілька листів або зупинитися, коли сторінка заповнена повністю.

Модифікація «брейнрайтинг із загальним фондом» (Brainwriting pool) – цей варіант мозкового штурму був розроблений в Інституті Баттелле, Франкфурт, Німеччина. «Брейнрайтинг із загальним фондом» є методом генерування ідей, в якому нові ідеї стимулюються записами на папері, а не вимовленими вголос ідеями учасників. Відсутність мовної взаємодії в цьому методі запобігає негативним наслідкам, які часто супроводжують групові дискусії та підсилює його фактом анонімності.

Модифікація «метод галереї» – розроблена інститутом Баттелле і поліпшена А. Ван Ганді, 1981 та іншими. Сутність полягала в тому, що обдаровані студенти «рухалися повз ідею» (як в картинній галереї), а не ідеї рухалися повз учасників. В кімнаті розміщувалися кілька фліп-чартів з аркушами паперу, на яких обдаровані студенти записували свої ідеї. Учасники переміщувалися кімнатою, знайомилися з ідеями інших учасників і вигадували інші, пов'язані з ними ідеї, які вони додавали до списку. Відмінною особливістю «методу галереї» було те, що члени групи мали право пересуватися під час перерви (інкубаційний період). Також можна було використовувати картки або аркуші паперу, які з записаними на них ідеями, розміщувалися для огляду на фліп-чартах. Це сприяло створенню нових ідей.

Модифікація «мозковий штурм с постами». Група ділилася на підгрупи від трьох до п'яти учасників (створювалися три малі групи). Кожна підгрупа створювала і записувала свої ідеї на окремих клейких листках-постах. Після заданого часу, вся група збиралася разом і розміщувала всі листки на фліп-чартах або стіні. Ідеї згруповувалися за категоріями, темами або за схожістю. З кожної категорії вибиралися кращі ідеї і групувалися разом.

Модифікація «демонстраційний мозковий штурм». Група ділилася на підгрупи. Кожна підгрупа створювала ідеї і розміщувала їх на своєму фліп-чарті. Після заданого часу, групи виокремлювали кращу ідею і розміщували її на своєму фліп-чарті. Потім підгрупи переходили до інших фліп-чартів і порівнювали ідеї. Після проходження всіх демонстраційних дощок, вся група знову збиралася в повному складі і вибирала кращу ідею або ідеї.

Модифікація «брейнволкінг (мозковий штурм в русі)». Метод брейнволкінг схожий на брейнрайтинг, але в цьому випадку, учасники писали свої ідеї на великих аркушах паперу, розміщених на стіні. Кожен аркуш паперу мав тему, пов'язану з головною проблемою, і учасники прогулювалися і додавали коментарі на аркушах. Виявлено, що цей метод ефективний для обдарованих студентів, яким притаманна мобільність та енергійність.

Модифікація «6-3-5 Брейнрайтінг» (6-3-5 метод, метод 635) – є груповим методом творчості, спочатку розроблений Берндом Рорбахом (1968). Назва брейнрайтінг 6-3-5 запозичена зі схеми процесу мозкового штурму, що включає групу з 6 учасників, які повинні записувати по 3 ідеї на окремі картки кожні 5 хвилин. Учасникам пропонується для натхнення і стимулювання творчого процесу використовувати ідеї інших членів групи. Після 6 раундів за 30 хвилин члени групи створюють в цілому до 108 ідей. Виявлені переваги стосуються процедури обміну знаннями, створення нових ідей на основі попередніх. Метод знімає внутрішні і зовнішні бар'єри і робить кожного учасника активним учасником процесу.

Модифікація «ігровий мозковий штурм» проводилася у формі гри-змагання. Важливою для обдарованих студентів виявилася можливість створення позитивного емоційного фону проведення дискусії завдяки тому, що у даному методі гра і атмосфера веселощів переважали над духом змагання і конкуренції, тому фасилітатор ігрового мозкового штурму оголошував студентам, що в цій грі не може бути переможених.

Модифікація «мозковий штурм з обмеженнями» – мозковий штурм з обмеженнями є версією стандартної методики «Брейнрайтінг пул». Учасники створювали систему ідей, підкоряючись заздалегідь заданому напрямку. Процес генерації ідей організовувався заздалегідь підготовленими і спеціально розкресленими аркушами паперу. Основні етапи: Лідер ініціював процес шляхом розміщення кількох підготовлених аркушів паперу в загальному фонді, що знаходився в центрі столу. Кожен член групи брав аркуш і мовчки записував ідеї. Коли ідеї учасника вичерпувалися або коли він хотів отримати стимуляцію від ознайомлення з чужими ідеями, учасник розміщував свій список назад в центр столу і брав один з тих, який був повернутий іншими членами групи. Після розгляду цього нового списку кожен створював і додавав нові ідеї. Учасники повторюють цю процедуру поки всі ідеї не будуть вичерпані. Ніякі дискусії на будь-якому з етапів не допускалися.

Модифікація «круговий мозковий штурм і метод круглого столу» – Спенсер Каган (1992) популяризував використання термінів Roundrobin (для позначення вербальної почергової стратегії) і Круглий стіл (що відноситься до письмової почергової стратегії).

Застосування методу передбачало встановлення черговості відповідей, які даються по колу за принципом «одна відповідь за один раз». Цей метод, надаючи всім рівні шанси для внесення свого вкладу, забезпечував активне включення у творчий процес обдарованих студентів, заохочувалися більш стримані члени команди.

Метод «Книга ідей» - передбачав створення обдарованими студентами книги на задану тему. На першій сторінці книги дається опис проблеми. Основні етапи: Перший учасник записував усі свої ідеї в книгу, а потім передавав наступному учаснику. Другий учасник записував свої нові ідеї або додавав коментарі до ідей попередніх учасників. Ця процедура тривала, поки не заповнювалися всі сторінки книги. Модератор зачитував, а обдаровані

студенти обговорювали ідеї, які увійшли до книги. Цей метод дозволяв висувати оригінальні думки, оскільки учасники мали час для глибокого осмислення проблеми.

«Метод номінальних груп» (А. Л. Дельбек, Е. Г. Ван Де Вен) – був розроблений А. Л. Дельбеке, Е. Г. Ван де Веном і був застосований в програмах навчання для дорослих К.Р. Ведросом.

Структура методу розроблена на основі мозкового штурму і Брейнрайтінга, що включала: 10 учасників і досвідченого фасилітатора; 3-4 групи до 10 осіб, з представником кожної групи і одного загального фасилітатора. Основоположні принципи: номінальна група складається з кількох людей, які готові працювати в команді, створеної для вирішення проблеми; цей метод надавав всім учасникам рівні права в цьому процесі. Внесок усіх учасників заохочувався і ідея кожної людини приймалася незалежно, унікальна чи ні. В даному методі збір ідей забезпечувався певним рівнем анонімності. Метод використовувався для створення списку ранжованих ідей. Основні характеристики методу: мовчазна генерація ідей в письмовій формі; зворотний зв'язок між членами групи в форматі круглого столу з подальшим коротким записом кожної ідеї на фліп-чарт; обговорення кожної записаної ідеї для уточнення і оцінки; індивідуальне голосування і вибір пріоритетних ідей групового рішення забезпечувалися математичними процедурами ранжирування або рейтингування.

Модифікація «масовий мозковий штурм» (Дж. Дональд Філліпс) – у процесі експерименту здійснювалася таким чином: група розбивалася на підгрупи, які обговорювали різні аспекти головної теми. Підгрупа вирішувала окрему частину загальної проблеми або займалася вирішенням конкретних завдань.

Використовувались також різновиди цієї модифікації, а саме – *«метод Філліпса 66»*. Присутні студенти ділилися на підгрупи з шести чоловік, які генерували ідеї протягом шести хвилин. Кожна група вибирала секретаря, який записував ідеї і повідомляв про них у великій групі. Основні етапи: лідер групував аудиторію на більш дрібні групи (3-8 членів, в ідеалі-6); для кожної групи обирався секретар і встановлювалися терміни обговорення (6-10 хвилин); група генерувала ідеї вирішення проблеми; секретарі представляли ідеї малої групи великій групі для подальшого обговорення.

Модифікація «рольовий мозковий штурм» (Р.Е. Гріггс), описаний Артуром Б. Ванганді (1988). Учасники ототожнювалися з іншою особою і розглядалися проблеми і рішення з різних точок зору. Це дозволяло їм придумувати ідеї від «іншої ролі» – з позиції когось іншого. Учасники намагалися відповісти на такі питання як: що б ви зробили, якби ви були кимось іншим? вашими батьками? вашому учителем? вашим начальником? вашим партнером? ваш кращим другом? вашим ворогом? Основні етапи: придумайте особу або виберіть того, кого-то, ви знаєте; ототожніть з цією особистістю або умовно уявіть «ця людина запропонувала б ...»; генеруйте ідеї з позиції цієї особистості. Зміна ролей. Тепер спробуйте ототожнити себе з іншою особою і продовжуйте генерувати ідеї.

Модифікація «метод блакитних листків» був розроблений К. Кроуфордом з Університету Південної Каліфорнії (США). Ця модифікація застосовувалася для збору ідей у великих групах до 150 осіб. Цей інструмент виявився особливо корисним на ранніх стадіях розвитку груп; використовувався для збору новітньої інформації, генерування творчих ідей, проведення консультування щодо особистісних стратегій. Традиційно, блакитні листки створювалися шляхом розрізання листа паперу на вісім частин. Основні етапи: ведучий групи роздає стопку блакитних листків кожному учаснику (кількість аркушів відповідає кількості ідей); визначається мета; формулюється проблема або творча задача, що реалізується за допомогою таких питань, як: «.? як ми можемо ...», «яким чином ми могли б ...». Група вивчає і порівнює блакитні листки, сортує їх за категоріями, організовує ідеї за подібністю, ступенем корисності, пріоритетами і їх використанням для ініціювання нових думок. Це може бути досягнуто шляхом розкладання на столі, прикріплення на стіні або розміщення їх у коробках. Після того як ідеї упорядковано і обговорюються, група визначає кращі ідеї і вирішує як вони будуть використовуватися.

Модифікація «метод ПН-карт» – даний варіант мозкового штурму розроблений Інститутом Баттелле (Х. Гешко та ін.). Як пін-карт, можуть бути використані картки або пости (кожен учасник, отримує картку певного кольору), які після заповнення негайно передаються сусідові справа, створюючи їх рух навколо столу. Метод забезпечував почерговість відповідей і враховував індивідуальний внесок кожного учасника, оскільки не є анонімним. Ця процедура вимагала від членів групи записувати свої ідеї на різнокольорових картках і закріплювати їх на дошці для групової експертизи. Основні етапи: визначення проблеми, записувалися на видному місці на дошці. Група з 5-8 учасників, які розміщувалися навколо стола, обговорювала і уточнювала проблему. Стопки кольорових карток розподілялися між членами групи, причому кожен учасник отримував картку певного кольору. Члени групи мовчки записували одну ідею на кожній картці і клали її в стопку для свого сусіда праворуч. Коли члену групи потрібно натхнення для створення нових ідей, вони вибирали картку (тригер-карту) зі стопки, створену їх сусідом зліва. Свіжі ідеї записувалися на нових картках і поміщалися в стопку справа. (Тригер карта могла бути збережена або також передана направо.) Таким чином картки переміщалися зліва направо для кожного учасника. Лідер повинен був активно сприяти руху карток, для уникнення їх накопичення в стопках між окремими учасниками. Після 20 - 30 хвилин цієї діяльності, всі картки збиралися, розміщувалися на великій дошці і сортувалися за категоріями. При цьому одна з карток або окрема з назвою теми, використовувалася в якості заголовків для різних стовпців. Члени групи читали кожну картку і, при необхідності, переміщували картки між категоріями, усуваючи повторювані ідеї. Категорії могли бути скориговані і заголовки змінені за необхідності. Лідер брав кожну картку і просив учасників давати зауваження або ставити питання, з метою прояснення її значення. Оскільки всі ідеї мали кольорове маркування,

творець ідеї міг бути легко визначений і, за необхідності, йому ставилися уточнювальні запитання.

[Техники и разновидностей мозгового штурма
<https://studfiles.net/preview/3277758/page:17/>]

Додаток П

Виховна програма «Обдарована дитина»

Програма спрямована на підтримку обдарованих дітей.

Тривалість програми: 2012 – 2017 роки.

Мета: пошук, навчання, виховання обдарованих дітей, формування творчої особистості. Розвиток академічної, інтелектуальної та художньої обдарованості, дитячих природних талантів, створення оптимальних умов для їх розкриття. Виховання у молоді почуття власної гідності в досягненні індивідуальної мети.

Актуальність. Найбільших успіхів у будь – якій діяльності досягають держави, які мають високий інтелектуальний та творчий потенціал нації. Відомо також, що майбутнє людської цивілізації залежить від реалізації обдарованості людей. Саме тому одним з основних напрямків позашкільної освіти та виховної роботи є сприяння творчому розвитку особистості.

Освітньо – виховна довгострокова програма «Обдаровані діти» спрямована на виконання державних освітніх документів:

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки;

Державна цільова соціальна програма розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року;

Програма «Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України»;

Обласна цільова програма «Молодь Вінниччини» на 2010 – 2012 роки;

Програма розвитку позашкільних навчальних закладів м. Вінниці на 2009 – 2012 роки;

Закон України «Про позашкільну освіту» №1841-III, із змінами від 06 червня 2005 р.;

Указ Президента від 30 вересня 2010 року № 927/2070 «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих та талановитих дітей та молоді»;

Постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 №785 «Про затвердження Державної цільової програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року»;

Постанова Кабінету Міністрів України від 3 лютого 2010 № 88 «Про удосконалення роботи з талановитими дітьми»

Реалізація виховної програми «Обдаровані діти» допоможе в пошуку, розвитку та підтримці здібних, обдарованих і талановитих дітей, забезпечить сприятливі умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку обдарованої молоді міста.

Завдання програми:

- створення системи пошуку обдарованої молоді;
- залучення обдарованої молоді до здобуття позашкільної освіти з метою задоволення потреби у професійному самовизначенні та творчій самореалізації;
- навчання, виховання і розвиток обдарованої молоді;
- розробка нових напрямів роботи з обдарованою молоддю шляхом створення науково – методичного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання і професійної орієнтації обдарованої молоді;
- піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників;
- забезпечення пріоритетності системи навчання, виховання і підтримка обдарованих дітей та молоді як важливого чинника формування умов для становлення особистості.

Матеріальна база та фінансове забезпечення. Для реалізації програми використовується наявна матеріально – технічна база ВМПДЮ. Фінансування здійснюється за рахунок бюджетних коштів та позабюджетних надходжень.

Форми і методи роботи. Методи роботи з обдарованими дітьми підбираються керівниками гуртків, творчих об'єднань, спортивних секцій диференційовано, відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, здібностей вихованців, з урахуванням віку та психофізичних особливостей.

Реалізація програми передбачає такі форми роботи :

- презентації авторських робіт;
- участь у конкурсах, олімпіадах, чемпіонатах, турнірах, змаганнях;
- захист власних проектів;
- творчі портрети обдарованих дітей Палацу;
- висвітлення досягнень гуртківців у ЗМІ та на сайті ВМ ПДЮ;
- внутрішньо гурткові конкурси, змагання;
- клуб «Обдарована дитина»;
- свята – презентації талановитих дітей міста;
- свято випускників «Зірки, що засяяли в Палаці»;
- щорічне відзначення кращих гуртківців та нагородження стипендіями

Вінницької міської ради;

Учасники програми:

- організаційно – масовий відділ;
- відділ художньо – естетичного виховання;
- відділ декоративно – прикладного та образотворчого мистецтва;
- відділ науки і технічної творчості;
- відділ спортивної та фізкультурно – масової роботи;
- талановита молодь міста.

Співпраця. Для реалізації освітньої – виховної довгострокової програми «Обдаровані діти» створено творчу співдружність, в яку входять :

- загальноосвітні школи;
- музичні школи;
- училище культури та мистецтва ім. М.Леонтовича;

- департамент культури Вінницької міської ради;
- відділ у справах молоді та туризму Вінницької міської ради;
- обласний академічний музично – драматичний театр ім. М.Садовського;

- обласний театр ляльок «Золотий ключик»;
- обласний будинок народної творчості;
- обласна філармонія «Плеяда»;
- професійно – технічні училища;
- Вінницький обласний центр технічної творчості учнівської молоді;
- Мала академія наук;
- Вінницький державний педагогічний університет

ім.М. Коцюбинського;

- Вінницький національний технічний університет;
- Вінницький інститут конструювання одягу і підприємництва;
- Міський комітет по фізичній культурі та спорту Вінницької міської ради;

- Обласна федерація плавання та стрільби кульової;
- Обласне відділення міжнародного олімпійського комітету (МОК);
- радіокомітет, редакції обласних та міських друкованих видань.

Прогнозовані результати:

- широке залучення учнівської молоді до роботи в творчих об'єднаннях Палацу, їх всебічний розвиток, розкриття їх творчого потенціалу, що сприяє популяризації позашкільного закладу;

- результативність роботи гуртківців проявляється у виборі професії за профілем гуртка, самореалізації та досягнення високих результатів у спортивні, науковій, творчій діяльності ;

- впровадження сучасних педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої молоді;

- підвищення рівня професійної компетенції педагогів, що працюють з обдарованою молоддю;

- плідна співпраця із зацікавленими державними та громадськими організаціями, установами щодо роботи за програмою.

[<https://vmpdu.blogspot.com/p/obdarovana-dytyna.html>]

Додаток Р

Заключний тур всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2017»

Сотня кращих педагогів загальноосвітніх навчальних закладів нині змагається за звання «Учителя року». Конкурсні випробування відбуваються у чотирьох номінаціях: у Хмельницькому визначають кращого вчителя-інформатика України, у Тернополі – учителя початкових класів, Вінниця об'єднала кращих учителів біології, а Житомир –музичного мистецтва.

Протягом тижня 25 учасників у кожній з номінацій, а це – педагоги загальноосвітніх навчальних закладів з усіх областей України, проходять тестування з фахової майстерності, демонструватимуть володіння інформаційними технологіями, проведуть майстер-класи,

презентуватимуть власні навчальні проекти. Уперше в історії конкурсу педагогі-фіналісти проводитимуть експертизу підручників.

«Конкурс «Учитель року» – це не тільки фахове випробування для кращих педагогів України, але й частина нової освітньої політики, яка визначає провідну роль педагога у суспільстві, – такими словами привітала учасників заключного туру Міністр освіти і науки Лілія Гриневич.

У своєму зверненні, яке лунало на урочистій церемонії відкриття конкурсу, очільниця освітянського відомства наголосила: всі учасники успішно подолали непростий шлях до фіналу, і цим засвідчили, що по праву належать до вчителів, яких із гордістю називають «агентами змін». «Саме ви, активні, готові до навчання впродовж життя, простійного професійного зростання, є каталізатором змін в українській освіті та українському суспільстві в цілому», – йшлося у привітанні.

Також зазначалося, що це освітянське змагання відкриває нові імена, нові педагогічні ідеї, стає платформою для розвитку нової української школи, оновлення сутності освітнього процесу, пошуку таких видів навчальної діяльності, які б дозволили перейти від нагромадження знань до розвитку вмінь, від покарань за помилки – до творчого пошуку, від виснажливого заучування – до радісних відкриттів. Урочистості з нагоди фінального етапу головного учительського змагання року в усіх чотирьох містах, де відбуваються змагання, пройшли з участю найкращих творчих колективів та вокалістів, відомих усій Україні.

Родзинкою свята, зокрема, у Вінниці стало виголошення етичного кодексу учасників всеукраїнського конкурсу «Учитель року-2017». Він ґрунтується на нормах загальнолюдської моралі та педагогічної етики, а толерантність, взаємоповага, доброзичливість та професійність є головними орієнтирами конкурсних випробувань. Серед учасників фінального етапу немає людей випадкових. Усі вони – переможці попередніх – районних та обласних – етапів змагань. Для кожного фіналіста школа – це життя, а вчительський талант – це, насамперед, покликання і невтомна праця.

Довідково: Спостерігати за останніми новинами всеукраїнського конкурсу «Учитель року» можна на офіційній сторінці конкурсу (<http://mon.gov.ua/activity/education/teacher2017>).

Додаток С

Обласна цільова програма роботи з обдарованою молоддю на 2013-2017 роки (фрагмент)

І. Загальні положення Програми

Одним із найважливіших завдань соціальної орієнтації держави є сприяння розвитку молодого покоління, задоволення його потреб та виконання обов'язків, передбачених Конвенцією ООН про права дитини, Всесвітньою декларацією про забезпечення захисту та розвитку дітей. Сфера шкільної освіти перебуває на важливому етапі розвитку, переходу до більш якісного стану. Відбуваються принципові зміни в суспільній свідомості, обумовлені соціальними, політичними та економічними перетвореннями.

Зростає значення освіти, заснованої на принципах гуманізму, демократизму, єдності загальнолюдських і національних цінностей, безперервності, багатоукладності й варіативності, добровільності та практичного спрямування як для окремої людини, так і для суспільства в цілому.

Швидкий розвиток ринкових відносин, конкуренція, вільний вибір форм отримання освіти зумовлює зростання ролі знань, додаткової освіти для задоволення потреб молоді у професійному самовизначенні і творчій самореалізації.

На перший план сучасного навчального закладу виходять проблеми пошуку та подальшого розвитку обдарованих учнів, організація їх творчої діяльності для досягнення повної самореалізації в самостійному житті.

II. Аналіз досягнень обдарованої молоді області

Щорічно понад три тисячі учнів загальноосвітніх навчальних закладів є учасниками III та IV етапів Всеукраїнських учнівських олімпіад із двадцяти навчальних дисциплін. З 2008 року в області започатковано проведення олімпіади з польської мови, з 2009 року – з російської мови і літератури.

В обласному етапі Всеукраїнських учнівських олімпіад стабільно успішно виступають команди з міста Вінниці, Барського, Бершадського, Вінницького, Гайсинського і Тиврівського районів. У 2012 році підтвердили свої перемоги команди з Гайсинського, Бершадського, Тиврівського районів, міст Вінниці, Козятина, Хмільника.

III. Мета та основні завдання Програми

Метою Програми є створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу учнів, пошуку, підтримки і стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації.

Програма спрямована на координацію роботи з обдарованою молоддю, здатною в майбутньому проявити раціоналізаторські здібності на підприємствах області, поповнити лави науковців та передової інтелігенції.

Програма передбачає перетворення закладів нового типу на центри педагогічної апробації інноваційних методик і технологій розвитку та впровадження передових здобутків освітньої галузі.

Програма спрямована на:

- своєчасне виявлення домінуючих здібностей та уподобань кожної дитини, створення банку даних про них;
- опрацювання інноваційних технологій та освітніх процесів, інтерактивних форм, прийомів, методів роботи, спрямованих на розвиток творчих інтелектуальних здібностей дітей;
- підвищення фахової майстерності педагогічних працівників шляхом вдосконалення методичної роботи;
- підвищення компетентності керівників шкіл;
- здійснення зв'язків із різними закладами та організаціями щодо розвитку, соціального захисту обдарованих учнів;

- дослідження професійних інтересів випускників навчальних закладів;
- надання спільно з органами державної виконавчої влади та місцевого самоврядування посиленої допомоги у зміцненні навчально-матеріальної бази загальноосвітніх шкіл.

ДОДАТОК Т

Наукова робота (реферат, тези, стаття), творчий проект.

Зразки творчих проектів

Змістом творчої / наукової роботи чи реферату можуть бути:

- аналіз актуальних проблем за спеціальністю (математика, фізика, хімія, біологія, філологія, історія та ін.), освітніх або психолого-педагогічних проблем;
- аналіз і характеристика інноваційних педагогічних систем;
- аналіз комплексу науково-методичних проблем та явищ педагогічної теорії та практики (власного досвіду, досвіду колег своєї школи, району, міста). Маючи одну й ту ж назву, випускна робота і реферат мають відрізнятися постановкою проблеми, глибиною викладу, ступенем узагальнення матеріалу теми, яка розглядається. Якість роботи, її зміст і рівень багато в чому залежать від виконаної слухачами підготовчої роботи, яку умовно можна поділити на декілька етапів:

I. вибір теми випускної роботи чи реферату, з'ясування ступеня її дослідженості в літературі;

II. підбір літератури, складання бібліографічного списку;

III. вивчення літератури та інших джерел;

IV. складання плану роботи.

Після ознайомлення із загальною і спеціальною літературою складається попередній варіант плану роботи. По ходу накопичення матеріалу та його систематизації план удосконалюється й корегується. Після завершення підготовчої роботи складається його остаточний варіант.

Структура роботи має такий вигляд: зміст, вступ, основна частина, висновки, список використаних джерел, додатки.

Вступ дає загальне уявлення про роботу й містить такі основні моменти:

- а) обґрунтування теми;
- б) актуальність обраної теми, ступінь її дослідженості;
- в) визначення мети та завдань роботи, виділення кола питань, які слід розглянути для найповнішого розкриття теми;
- г) стислий огляд літератури та інших джерел.

Основна частина роботи складається з двох-чотирьох розділів, у свою чергу розбитих на параграфи. Кожний розділ має висвітлювати самостійне питання поставленої проблеми, параграф – окрему частину цього питання. Надзвичайно важливим є збереження логічного зв'язку між розділами (параграфами в розділі) і послідовність переходу від одного розділу до іншого. Зміст розділів і параграфів має відповідати їхній назві, закінчуватися висновками.

Висновки – остання частина роботи, яка містить загальні висновки щодо досліджуваної теми. Вони мають бути чіткими, місткими й короткими за формою. Нових фактичних даних, теоретичних положень у цій частині подавати не слід, доречно підкреслити перспективу розвитку проблеми в освітній практиці, а також запропонувати власні практичні рекомендації. Висновки констатують ступінь реалізації мети і завдань, які були визначені у вступі, а також теоретичну цінність виконаної роботи.

Творчий проект – це робота, яка висвітлює результат процесу моделювання діяльності учасників навчально-виховного процесу освітньої установи в умовах реформування загальної середньої освіти. Творчий проект може бути представлений у вигляді: авторської програми навчального курсу середньої загальноосвітньої школи; матеріалів тематичного оцінювання навчальних досягнень учнів; планів-конспектів уроків; сценаріїв позакласних та позашкільних заходів; навчальних таблиць (у тому числі і в електронному вигляді); моделі управління навчальним закладом; системи методичної роботи школи тощо.

Тематика творчого проекту має бути актуальною, відповідати сучасному стану та перспективам розвитку педагогічної науки.

Творчий проект складається з двох частин: пояснювальної записки та комплексу текстового, графічного або ілюстративного матеріалу. Загальні вимоги до пояснювальної записки: чіткість та логічна послідовність викладу матеріалу, стислість та ясність формулювання творчого задуму проекту. Текстовий матеріал пояснювальної записки оформлюється відповідно до діючих стандартів.

Критерії оцінювання творчого проекту: актуальність обраної теми; ступінь вирішення поставленої задачі; ступінь самостійності розробки; можливість використання в роботі установ освіти .

У методі проектів можна побудувати програму розвитку діяльності закладу як серію взаємопов'язаних проектів, що витікають із тих чи інших життєво важливих завдань.

Результатом проектування буде проект, функціональна специфіка якого залежить від таких умов:

- стану соціуму;
- особливостей суб'єктів, що працюють над підготовкою проекту;
- функціональних зв'язків між елементами проекту;
- реальних результатів, можливостей його використання.

За домінуючим видом проектної діяльності

Дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності, соціальної значущості, продуманості методів, експериментальної обробки результатів. Такі проекти повністю підпорядковані логіці дослідження й мають свою структуру, наближену до наукових досліджень: постановка мети, доведення актуальності, визначення предмета чи об'єкта, завдань і методів, методології дослідження, висування гіпотез, припущень щодо вирішення проблеми. Діяльність учнів спрямовується на вирішення проблеми, результат якої заздалегідь невідомий.

Творчі проекти не мають конкретної структури спільної діяльності учасників, що підпорядковується кінцевому результату, прийнятій логіці групи учасників, об'єднані інтересами.

Попередньо учасники проекту домовляються про заплановані результати та форму їх представлення (колективний колаж, вечір, свято, газета, фільм).

Ігрові проекти. Учасники беруть призначені їм ролі обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реальні особистості. Туї імітуються їхні соціальні й ділові стосунки, які можуть ускладнюватися вигаданими ситуаціями. Такі проекти їй мають чіткої структури майже до завершення роботи.

Інформаційні проекти спрямовані на збирання інформації про якийсь об'єкт, явище, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз узагальнення фактів. Такі проекти теж потребують добре продуманої структури, можливості корекції в ході роботи Структуру такого проекту можна визначити так:

- мета проекту, його актуальність, методи отримання (аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, висновки) та обробки інформації (літературні джерела, ЗМІ, бази даних, інтерв'ю, анкетування);
- результат (реферат, стаття, доповідь, відеофільм);
- презентація (публікація, зокрема в електронній мережі, обговорення на конференції). Це частина дослідницьких проектів, їхній модуль.

В процесі роботи припускається корекція структури проекту.

Практико-орієнтовані проекти – наслідок діяльності, чітко визначений від самого початку. Орієнтований на соціальні інтереси учасників (документ, програма, рекомендації, проект закону, словник, проект шкільного саду). Потребує складання сценарію. З урахуванням діяльності всіх його учасників із визначенням функцій кожного. Важливу роль відіграє координаційна робота у вигляді поетапних обговорень та презентація одержаних результатів і можливих засобів їх втілення. Спрямовані на впровадження в практику.

За предметно-змістовою галуззю

Монопредметні проекти: їх провідна тема відповідає одному навчальному предмету; потребують чіткого формулювання цілей, завдань, а також визначення компетентностей, які мають опанувати учні. У практиці початкового навчання застосовуються рідко.

Міжпредметні проекти: зміст охоплює два-три навчальних предмети. До їх організації залучаються спеціалісти різних фахів, потребують злагодженої роботи творчих груп, чіткого визначення дослідницьких завдань, проведення проміжних звітів.

Позапредметні: інтегрують знання з різних галузей.у тому числі тих, що не входять до курсу початкової школи.

За кількістю учасників

Індивідуальні: виконуються одним учнем. Учитель допомагає скласти план, дає індивідуальні консультації Тема проекту формулюється самим учнем і залежить від його інтересів та можливостей.

Парні: до складу учасників входять два учні. Воли складають власний план дій, визначаються з формою презентації результату; добирають творчу назву своєї о проекту; беруть активну участь в організації його публічного захисту.

Групові: чисельність учасників визначається на етапі планування; вона залежить від загальної теми, провідної проблеми, а також від бажання учасників об'єднуватися за інтересами (чи особистими симпатіями). Учасники в процесі роботи обмінюються власним досвідом, радяться один з одним, вчаться знаходити спільні рішення. Педагог узгоджує діяльність груп учасників, гнучко підпорядковує її спільній темі та меті, надає індивідуальні консультації, в разі потреби – допомогу.

За тривалістю діяльності:

Короткострокові: тривають від двох до шести голим (уроків).

Середньої тривалості: тривають від тижня до місяця **Довгострокові:** тривають від одного до кількох місяців.

За характером координації:

З безпосередньою координацією: мають сенс на початковій стадії ознайомлення учнів з проектною діяльністю. Учитель планує діяльність, залучаючи учнів, організовує виконання дослідження, допомагає знайти шляхи розв'язання проблеми, необхідну інформацію, вчить опрацьовувати її; стежить за терміном виконання проекту; спільно з учнями організовує презентацію результатів; бере участь в оцінюванні проектною діяльності. **З прихованою координацією:** застосовуються за умови наявності в учнів досвіду проектною діяльності. Вчитель у ролі рівноправного учасника. Більшу активність проявляє на початковому етапі проектування, а далі виступає в ролі консультанта.

Матеріал для роботи обдарованих студентів з обдарованими дітьми **Міні-проект «На крилах весну принесли лелеки» (Інтернет ресурс)**



У представленому дослідницькому міні-проекті з початкової школи на тему «На крилах весну принесли лелеки» автор пробує з'ясувати умови життя лелек та вплив діяльності людини на їх чисельність. У міні-проекті з природознавства про лелек учениця початкових класів школи проводить власні опитування щодо життя сімей лелек на території рідного села.

Аптека у нас під ногами

Тематика проекту: Біологія *Автор проекту:* Цибулько Владислава



У представленій дослідницькій роботі з біології на тему «Аптека у нас під ногами» автор визначає лікарські рослини, які ростуть на території с. Хлібодарівка, знайомиться з їх лікувальними властивостями при лікуванні різних захворювань. У проекті проводиться опитування жителів с. Хлібодарівка з метою з'ясування, чи використовується «народна медицина» в даний час.

Манявський Скит - український Афон

Тематика проекту: Історія *Автор проекту:* Гоцанюк Мар'яна, Скиданюк Віка, Соломон Тетяна, Шибунчак Дмитро



У рамках дослідницького творчого проекту з історії «Манявський Скит – український Афон» ми з'ясуємо історію Скиту Манявського і його вплив на релігійне життя українських земель у XVII – XXI століттях. Ми відвідаємо монастир Скит Манявський, поспілкуємося з настоятелем монастиря о. Феогностом, розробимо презентацію та виготовимо корисний інформаційний буклет.

Проект «Олекса Довбуш - карпатський Робін Гуд»

Тематика проекту: Історія *Автор проекту:* Скиданюк Вікторія, Соломон Тетяна, Шибунчак Дмитро



В дослідницькій роботі (проекті) з історії «Олекса Довбуш – карпатський Робін Гуд» ми з'ясуємо роль народного героя Олекси Довбуша у національно-визвольному русі на Прикарпатті, виконаємо пошук і узагальнемо знайдений матеріал. Маємо надію, що даний проект з історії про Олексу Довбуша сприятиме вихованню почуття патріотизму та інтересу до минулого рідного краю.

Проект «Птах року України»

Тематика проекту: Природознавство *Автор проекту:* Савенков Владислав



У даному дослідницькому проекті з природознавства «Птах року України» учні виконали пошук інформації про птахів, які мешкають на території України, підготували текст та намалювали цих птахів. У межах дослідницької роботи (проекту) «Птах року України» діти спостерігали за пернатими друзями та виготовляли для них годівнички. Взимку учні із задоволенням підгодовували птахів.

Міні-проект Тварини минулого

Тематика проекту: Природознавство *Автор проекту:* Андрійчук Олексій Миколайович



Тисячі і мільйони років тому на різних континентах мешкали доісторичні тварини про яких ми практично нічого не знаємо. У своєму міні-проекті на тему *Тварини минулого* з природознавства я проведу дослідження доісторичного світу наземних тварин, зберу та проаналізую інформацію про тварин минулого від яких, можливо, пішли сучасні тварини, визначу схожість між ними.

Міні-проект Рослини хижаки

Тематика проекту: Біологія *Автор проекту:* Орлов Артемій



У своєму міні-проекті Рослини хижаки з біології я спробую вивчити таємничий світ хижих рослин, взнати, як відбувається процес полювання комахоїдних рослин. В представленій дослідницькій роботі з біології на тему

«Рослини хижаки» я проведу цікаве спостереження за хижими рослинами та спробую більше дізнатися про ці дивовижні рослини.

ДОДАТОК У

Стратегія самореалізації особистості

Розробіть стратегію самореалізації особистості, тобто як досягнути «ідеалу – я» на найближчих 20 років життя. Бажано, щоб ця стратегія складалася із системи завдань, необхідних для досягнення оперативних і стратегічних цілей (див. табл. нижче) та охоплювала професійну, духовну та психічну сторони особистості.

| Стратегія самореалізації особистості | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------|----------------------------|---------------|----------------------------|------------------|----------------------------|
| Роки життя | Оперативні цілі | Завдання для їх досягнення | Тактичні цілі | Завдання для їх досягнення | Стратегічні цілі | Завдання для їх досягнення |
| | | | | | | |

Віднесення цілей до оперативних, тактичних чи стратегічних будемо визначати за двома критеріями, а саме:

- час (тривалість реалізації);
- важливість (особистісна диспозиція).

Ці критерії вам необхідно визначати самим, але орієнтовно тривалість реалізації (досягнення) оперативної цілі від 1 міс. до 1 року; тактичної – від 6 міс. і не більше як до 5 років; стратегічної - від 3 до 10 років (дав. рис. 1).

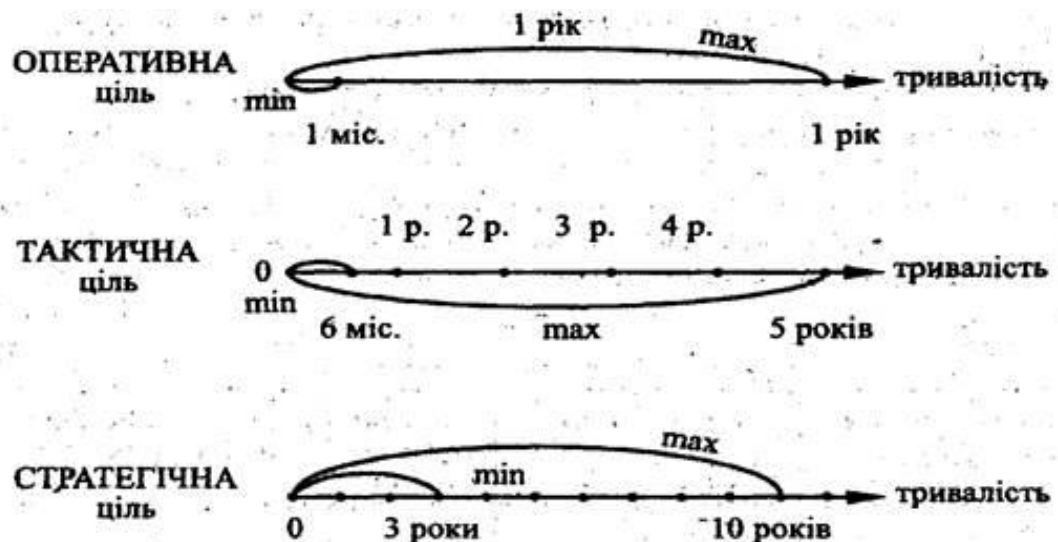


Рис.1. Орієнтовна тривалість досягнення життєво важливих цілей.

<http://hhh.in.ua/articles/tipologija-zhittevih-strategij-strategii.html>

ДОДАТОК Ф

Висловлювання відомих людей про обдарованість, талант, геніальність

- У кожній людині Сонце. Тільки дайте йому світити.
Сократ
- Сумна доля чекає того, хто наділений талантом, але замість того, щоб розвивати і удосконалювати свої здібності, надмірно підноситься і вдається до неробства і самолюбівання. Така людина поступово втрачає ясність і гостроту розуму, стає відсталою, ледачою і обростає іржею нецтва, що роз'їдає плоть і душу.
Леонардо да Вінчі
- Якщо весь час думати «Я – геній», зрештою ти ним станеш.
Сальвадор Далі
- Геній – сумління минулого і розум майбутнього.
Анатоль Франц
- Великий талант вимагає великої працелюбності.
П. Чайковський
- У таланті є помірність і поміркованість – геніальність є завжди безмірна.
М. Бердяєв
- Талант – це поєднання певного ступеня генетично зумовленої обдарованості з працею.
Акад. С. Гончаренко
- Думай, що ти здатний на те або інше звершення, або думай, що не здатний: так або інакше ти правий.
Генрі Форд
- Єдине обмеження, яке накладається на наші здібності – це наша нездатність визнати власні необмежені можливості.
Джим Рон
- Талант варто було б заохочувати, але ми навіть не навчилися його пробачати.
Володимир Бірашевіч
- Здібним заздять, талановитим шкодять, геніальним – мстять.
Нікколо Паганіні
- Головна ознака таланту – це коли людина знає, чого вона хоче.
П. Капіца
- Талант – це віра в себе, в свою силу.
Максим Горький
- Майже ніколи не робилося нічого великого в світі без участі генія.
Вольтер
- Ми зневажатимемо ті століття, які не створили жодного генія. Генії складають гордість народів, до яких належать: рано чи пізно їм споруджують статуї і в них бачать добродійників людського роду.
Дені Дідро

- Кожна дитина обдарована. Наше завдання – з'ясувати своєрідність її обдарованості та допомогти реалізувати її.
- Талант – це здатність вірити в успіх.

Д.Леннон

- Я не вірю в геніїв, що не відбулися. Якщо ти талановитий, то обов'язково досягнеш успіху.

Рената Літвінова

- Молода людина позбавлена таланту – це старець.

ЖюльРенар

- Звичайно, покликання допомагає звільнити в собі людину, але треба, щоб людина могла дати волю своєму покликанню.

Антуан де Сент-Екзюпері

- Тому, хто має геніальність, освіту та ін., знадобилося б також і нахабство. Тому, хто має нахабство, такі дрібниці вже не потрібні.

Станіслав ЄжиЛец

- Геній за своєю природою незатишний. А народ любить затишність.

Вальзер Роберт

- Талант сам по собі безцінний і набуває забарвлення тільки в застосуванні.

М.Салтиков-Щедрін

- Людина, що володіє природним талантом, відчуває найбільше щастя тоді, коли використовує цей талант.

Й.Гете

- Геній – це талант винаходу того, чому не можна учити або навчитися.

І. Кант

- Талант великих душ дізнаватися велике в інші людях

М. Карамзін

- Суперництво – їжа для генія

Вольтер

- Талант – як породистий кінь, необхідно навчитися управляти ним, а якщо смикати його в усі боки, кінь перетвориться вклячу.

М. Горький

- Геній є терпіння думки, зосередженої у відомому напрямку

І.Ньютон

- Геніальні люди – це метеори, покликані згоріти, щоб опромінити своє століття

Наполеон Бонапарт

- Заперечення свого дару – завжди порука таланту

В. Шекспір

- Геній – це зір, що схоплює одним поглядом всі пункти великого обрису

П. Гольбах

- Талант – здатність знайти власну долю

Т. Манн

- Чим талановитіша й здібніша людина, тим з більшою дратівливістю й муками вона вчить

Цицерон
- ...Талант – це Віра в себе, у свою силу...

М. Горький
- Широта розуму, сила уяви й активність душі - от що таке геній

Д. Дідро
- Таланти утворюються в спокої, характери – серед життєвих бур

Й. Гете
- Геній настільки внутрішньо багатий, що будь-яка тема, будь-яка думка, випадок або предмет викликають у нього невичерпний потік асоціацій

К. Паустовський
- Стислість – сестра таланту

А. Чехов
- У щирому талантї немає нічого виняткового. Він даний природою й апелює до неї ж.

Ф. Купер
- Навіть погодившись, що люди геніальні звичайно бувають дивні, або, як говориться, немає великого розуму без крапельки божевілля, ми не відречемося від них; ми будемо нехтувати ті століття, які не створили жодного генія. Генії становлять Гордість народів, до яких належать: рано або пізно їм споруджують статуї й у них бачать благодійників людського роду

Д. Дідро
- Бувають люди, чиї таланти ніколи б не виявилися, не будь у них ще й недоліків.

Люк де кланВовенарг
- Уявляю, розумпорівнює, смак відбирає, талант виконує.

Гастон Левіс
- Всяка людина здібна, та не для всяких справ.

Хуан Мануель
- Видатний художник часто не може судити про свої, ні про чужі твори.

Йоганн Вольфганг Гете
- Для людини з талантом і любов'ю до праці не існує перешкод.

Людвіг Бетховен
- Не кожен вміє співати,
Не кожному дано яблуком
Падати до чужих ніг.

Сергій Єсенін
- Правильно кажуть, що, якщо людина талановита, то талант у неї багатогранний. Однак вона повинна ще зуміти розвинути в собі всі ці дарування, відшліфувати свої здібності і правильно скористатися ними з

користую для себе і для людей, але вдається це далеко не всім і вже у всякому разі не відразу.

Алі Аншерон

➤ Про свої здібності людина може дізнатися, тільки спробувавши застосувати їх.

Луцій Анней (син) Сенека

➤ Здатність закладена заздалегідь, але вона повинна стати умінням.

Йоганн Гете

➤ Здібним заздять, талановитим шкодять, геніальним – мстять.

Нікколо Паганіні

➤ Талант – це віра в себе, в свою силу.

Максим Горький

➤ Талант – це розвиток природних здібностей.

Оноре Бальзак

➤ Талант працює, геній творить.

Роберт Шуман

➤ Людина, що володіє вродженим талантом, відчуває найбільше щастя тоді, коли використовує цей талант.

Йоганн Вольфганг Гете

➤ Не можу бути геніальним всі 24 години, не залишиться часу на гоління.

Джордж Ноел Гордон Байрон

➤ Ніхто так яскраво не горів, як генії в епоху Ренесансу!

Леонід С. Сухоруков

➤ Кожен з нас – геній, але не кожен – у своїй епосі.

Леонід С. Сухоруков

➤ Геній може вільно дихати тільки в атмосфері свободи.

Джон Стюарт Мілль

➤ У генія те прекрасно, щовін схожий на всіх, а на нього – ніхто.

Оноре де Бальзак

➤ Успіх часто буває єдиною видимою різницею між генієм і безумством.

П'єр Буаст

➤ Не було ще жодного великого розуму без домішки безумства.

Арістотель

➤ У геніальності 1% таланту і 99% праці.

Томас Алва Едісон

➤ Всякий твір генія неминуче є результатом ентузіазму.

Бенджамін Дізраелі

➤ Треба бути дійсно великою людиною, щоб зуміти встояти навіть проти здорового глузду.

Федір Достоевський

➤ Геніальність – це всього-навсього незвичний погляд на речі.

Вільям Джеймс (Джемс)

➤ Геніальність недбала, вона, по самій суті своїй, завжди кваплива. Генію не до витонченості ...

Макс Бірбом

- Генії завжди вчасні, це ми не встигаємо ...
Євген Кащєєв
- Всяка дитина певною мірою є генієм, і всякий геній певною мірою – дитина. Спорідненість обох виявляється в наївності і піднесеній простоті.
Артур Шопенгауер
- У великих умів є цілі, у решти – бажання.
Уошингтон (Вашингтон) Ірвінг
- Мій чоловік геній! Він вміє робити абсолютно все, крім грошей.
Дружина А. Ейнштейна про нього
- Вундеркінди закінчують школу, але, частіше, школа закінчує вундеркіндів.
Євген Кащєєв
- Таланту треба співчуття, йому потрібно, щоб його розуміли.
Достоевський Ф. М.
- Генії не падають з неба, вони повинні мати можливість утворитися і розвиватися.
А. Бабель
- Пушкін чудово знав, що він геніальний. Але у нього було достатньо розуму й обережності, щоб нікому про це не говорити.
Олександр Степанович Грін
- Випадкові відкриття роблять тільки підготовлені уми.
Блез Паскаль
- Вродило багато геніїв. Будемо сподіватися, що деякі з них виявляться не без здібностей.
Станіслав ЄжиЛець
- Не кажіть мені про страждання бідняків. Вони неминучі. Говоріть про страждання геніїв, і я буду плакати кривавими сльозами.
Оскар Уайльд
- Геній – це людина, яка знає про свій видатний талант і все ж продовжує працювати.
А. Крижанівський
- Секрет генія – це робота, наполегливість і здоровий глузд.
Томас АлваЕдісон
- ... Вроджені обдарування подібні до диких рослин і потребують вирощування за допомогою вчених занять.
Ф. Бекон
- Я взагалі не вірю в одну єдину силу таланту, без наполегливої роботи. Видихається без неї найбільший талант, як затихне в пустелі джерело, що не пробиває собі дороги через піски ...
Ф.І. Шаляпін
- Де немає простору для прояву здібності, там немає і здібності.
Л. Фейєрбах
- Талант – душевнее багатство, яке не можна вкрати, але яке саамає зникає, якщо не знаходить виходу.

Валентин Борисов

➤ Людина, яка потрапляє в ціль – талант, людина яка потрапляє в ціль невидиму – геній.

Артур Шопенгауер

➤ Звичайно, покликання допомагає звільнити в собі людину – але треба ще, щоб людина могла дати волю своєму покликанню.

Антуан де Сент-Екзюпері

➤ Таланти – не дворянство, щоб передаватися з покоління в покоління.

Оноре де Бальзак

➤ Навчання – щеплення від важких форм таланту.

Геннадій Малкін

➤ Як не дивно, більшість людей не мають ні найменшого поняття, до чого у них схильність і в чому їх дар.

Борис Акунін

➤ Головна ознака таланту – це коли людина знає, чого вона хоче.

Петро Капіца

➤ Без явно посиленої працьовитості немає ні талантів, ні геніїв.

Дмитро Іванович Менделєєв

➤ Краще бути людиною з середніми здібностями, але домагатися конкретних результатів, ніж людиною з видатними здібностями, які так і не вдалося реалізувати.

Євген Скоблов

➤ Дар – це унікальна здатність, закладена в людині, а талант – це унікальна здатність, досягнута людиною.

Гарун Гусейнович Агацарскій

➤ Щастя в тому, щоб без перешкод виявляти свої здібності, які б вони не були.

Аристотель

➤ Без праці талант – це феєрверк: на мить засліплює, а потім нічого не залишається.

Моріс Мартен дю Гар

➤ Талант – іскра Божа, якою людина зазвичай спалює себе, висвітлюючи цією власною пожежею шлях іншим.

Василь Осипович Ключевський

➤ З усіх художників, яких я знав, тільки бездарні були чарівними людьми. Талановиті живуть своєю творчістю і тому самі по собі зовсім не цікаві. Великий поет – справді великий – завжди виявляється самою прозаїчною людиною. А другорядні – чарівні.

Оскар Уайльд

➤ Обдарований йде в ногу з часом. Талановитий обганяє час на крок. І тільки геній завжди залишається поза часом.

<http://blog-leni-vashchuk.webnode.com.ua/news/vislovi-pro-talant%2C-obdarovan%D1%96st/>