

8. Сапогова Е.Е. Возможности психологического сопровождения профессиональной карьеры провинциальных психологов / Е.Е. Сапогова // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 5-18.
9. Теоретические и прикладные проблемы акмеологии. Сборник науч.статей / Под общ. ред.: Ю.А. Шаранова. – СПб.: СПбИПиА, 2008. – 304 с.
10. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с. – (Серия "Психология-классика").
11. B. Zięba, Kompetencje wychowawcy drogą do sukcesu w procesie opiekuńczo-wychowawczym, (w:) U. Gruca-Miąsik, A. Tokárová, E. Lukáč, (red.), Profesjonalizm w opiece, wychowaniu i pracy socjalnej. Konteksty polsko-słowacko-czeskie, ISBN 978-83-73-38-566-5, Wyd. UR, Rzeszów 2010, s.94-100.

The article presents a theoretical analysis of aspects of objectification of personal values of future psychologists during training. Discusses the need to build a course of training future psychologists, *subject to value-personal approach*.

Key words: psychological maturity, professional maturity, personal values, *training*, objectification of personal values.

УДК 159.922.7

Оксана Кормило

ВИВЧЕННЯ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК СУБ'ЄКТА УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано формування ціннісної сфери молодшого школяра як суб'єкта учбової діяльності у рамках аксіопсихологічного підходу, розробленого З.С. Карпенко. У дослідженні простежено динаміку розвитку цінностей школярів у структурі Я-бажаного та Я-реального.

Ключові слова: *учбова діяльність, ціннісні орієнтації, інтегральна суб'єктність, образ Я (бажаний та реальний).*

Постановка проблеми. В умовах зміни ціннісної парадигми суспільства, що супроводжується запеклою боротьбою старих і нових цінностей в освіті, чи не одним з найважливіших завдань є формування гармонійної ціннісної сфери школяра. Цінності складають зміст Я-концепції, є основою для виховання та навчання особистості, проявом ціннісного ставлення до себе, регулятором поведінки, виступають у житті людини значущими орієнтирами діяльності, забезпечують відповідний рівень самосвідомості та організованості особистості.

Як показує аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури, проблема цінностей має в науковій думці багату історію. Її вивченню присвячені праці Сократа, Платона, Аристотеля й інших античних мислителів. Пізніше до неї зверталися Е.Шпрангер,

В.Франкл, Е.Фромм, А.Маслоу, К.Роджерс, М.Вебер, Д.О.Леонтьєв, В.І.Додонов, Є.Б.Фанталова, М.Рокич, В.А.Ядов, З.С.Карпенко та ін.

Ціннісні орієнтації, як якісна характеристика особистості, є системоутворювальним фактором соціальної позиції дитини. Оскільки через поняття "ціннісні орієнтації", яке містить у собі нормативні уявлення, з'являється можливість виразити інтегративні особливості особистості, вони набувають все більшого значення в її життєдіяльності, стають вагомим засобом репрезентації провідних тенденцій її розвитку.

Мета дослідження: проаналізувати особистісні цінності молодшого школяра, пов'язані з відповідним рівнем суб'єктної атрибуції (за З.С. Карпенко).

Виклад основного матеріалу. Формування ціннісної сфери сучасної особистості набуває неабиякої значущості, коли розглянути її через призму учіння школярів, засвоєння ними соціальних цінностей та формування особистісних. Цінності особистості зумовлюються й півною парадигмою освіти, згідно з якою відбувається і формування її ціннісної сфери.

Коли ж розглянути процес зміни освітніх парадигм в історичній ретроспективі, то можна спостерігати, як змінювалися ціннісні орієнтації людини. Зокрема, звернемо увагу на Стародавню Грецію, в якій парадигмальна ідея гармонійної особистості, втілена в освітніх цінностях калокагатії, автаркії, гармонії, цілісності, мудрості, справедливості, мужності та помірності (за Сократом) спричинила орієнтацію освіти на формування особистості художньо-культурного типу й зумовила енциклопедичний і мистецький характер освітнього процесу. Останній виявлявся в тому, що в основу змісту освіти покладалося синкретичне "мусічне" мистецтво, а поняття "мусічний" означало "освічений", "вихований".

Правова парадигма суспільства Давнього Риму сприяла утвердженню в західноєвропейській культурі ідеї першості права ("Нехай руйнується світ, але торжествує право") та ідеї *privacy* як універсальної цінності, що ґрунтувалася на повазі до особистості вихованця, визнанні його права обирати власний шлях навчання: зміст, етапи, види діяльності, міру заглибленості у певний навчальний предмет, освітні доміанти тощо.

Теологічна парадигма Середньовіччя, пов'язана з біблійським розумінням людини як образу Божого, зумовила спрямування освітнього процесу на проявлення у людині божественного образу і запропонувала трансцендентальні та загальнолюдські цінності, серед яких найголовнішими стали *духовність, віра, надія, любов*.

У Добу Відродження, коли головною ідеєю ціннісної парадигми суспільства стало визнання того, що взаємозв'язок освіти і культури виявляється й реалізується передусім через Людину, яка є сполучною ланкою культурно-освітньої системи. Людина перетворилася на голов-

ну цінність, центральну тему, об'єкт і водночас суб'єкт культури й освіти. Історичні зв'язки освіти з усіма іншими сферами життя почали розглядатися крізь призму соціокультурної детермінованості типу особистості, що втілюється у гуманістичних концепціях, принципах і підходах до виховання і навчання [1, с. 38].

З переходом людства у Добу Просвітництва починає складатися сцієнтистська парадигма освіти, яка панувала майже чотири століття і в індустріальному суспільстві перетворилася на сцієнтистсько-технократичну. В її контексті головною цінністю суспільства й освіти стає *знання*. Людина поступово починає втрачати свою цінність для суспільства і перетворюється на "гвинтик суспільної системи", який має добре засвоїти і чітко відтворити певну суму знань, умінь і навичок, щоб безперервно виконувати задані суспільством функції. Знанневий, суб'єкт-об'єктний підхід в освіті вбачав важливими цінностями людини її так звані ЗУНи.

Кінець *XX ст.* – поч. *XXI ст.* характеризується поверненням до гуманістичної парадигми освіти, яка конкретизується в антропологічній, культурологічній, аксіологічній і холістичній науково-мистецькій парадигмах. Їх головною цінністю виступає *людина*, яка позиціонується вже не як гвинтик суспільної системи, а як *Людина культури, неповторна творча індивідуальність*, сутнісними ознаками якої є, за академіком І. Зязюном, свобода, гуманність, духовність, творчість і адаптивність [1, с. 35].

Ціннісно-смилова сфера людини є складною системою, яка має свої особливості на кожному її онтогенетичному етапі. Вперше дитина по-справжньому починає засвоювати соціальний досвід, переступаючи поріг школи, коли вона стає школярем і має можливість пізнавати усе те, що її оточує.

Молодший школяр характеризується такими новоутвореннями віку, як готовність до шкільного навчання, репродуктивна пізнавальна активність, що реалізується в учбовій діяльності, остання, в свою чергу, вимагає вміння аналітично мислити, прагнути досягати мети, задовольняти потреби, рефлексувати ставлення до себе, поцінювати власні почуття та почуття інших, утверджувати свою особистість, набувати універсальних людських здібностей. Це водночас означає становлення особистості з певною спрямованістю, системою зв'язків з оточуючими і зі світом в цілому, системою смислових утворень.

Однією з суттєвих ознак психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку є подальше формування самосвідомості, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміні функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції. У структурі самосвідомості дитини молодшого шкільного віку формується три провідні компоненти: образ "Я", самооцінка та ціннісні орієнтації, які пов'язані між собою, але ще недостатньо узгоджені. Тільки наприкінці молодшого шкільного віку в дитини

складаються рефлексивні механізми, які забезпечують подальший розвиток самосвідомості у підлітковому та юнацькому віці.

У молодшому шкільному віці, коли відбувається становлення онтогенетично першої цілеспрямованої діяльності – учбової діяльності, де взаємостосунки між людьми визначаються соціальними нормами, ставленням до себе, до світу, до суспільства, до інших людей, формується суб'єкт цієї діяльності – „маленька" особистість людини. Саме тоді вона визначає власні сили і можливості свого Я. Керуючи провідною діяльністю, ми маємо змогу цілеспрямовано впливати на формування психічних процесів школяра, його почуттів, особистісної та соціальної ціннісної сфери. Оскільки соціальні цінності існують у вигляді ідеалів, взірців досконалості і для наслідування у своїй поведінці, вони орієнтують індивідуальну діяльність кожного суб'єкта. Цінності в особистісному плані можуть бути визначені через ставлення до явищ та предметів оточуючої дійсності, яке спрямовує людину до істинності, до пізнання найвищого блага, розкриває всебічні можливості життя. Як зауважує Т.В. Бутківська, цінності формуються і в результаті усвідомлення соціальним суб'єктом своїх потреб у співвідношенні їх з предметом навколишнього світу, або в результаті зіставлення їх з предметом навколишнього світу, або в результаті відношення, яке реалізується в акті оцінки.

Розгляд молодшого школяра як суб'єкта учбової діяльності нами здійснювався у межах концептуального (аксіопсихологічного) підходу, розробленого З.С. Карпенко, за яким *суб'єктність* є способом реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення в просторі мотиваційно-ціннісних відношень. Суб'єктність, за даною концепцією, є розгалуженою системою з різнотипними зв'язками між її структурними компонентами: функціональними і генетичними [3, с. 27]. Дана властивість людини (суб'єктність) має п'ять рівнів, яким відповідають базові ціннісні орієнтації особистості (диспозиції), що ієрархізуються відповідно до міри включення людини в суспільні відносини.

Виходячи з даної моделі, можна припустити, що розвиток особистості молодшого школяра як суб'єкта учбової діяльності відбувається на рівні моносуб'єкта. **Рівень моносуб'єкта**, за З. С. Карпенко, *зосереджує увагу на категорії діяльності як цілеспрямованій предметній активності індивіда щодо досягнення бажаного результату*. Така іпостась людини як власне суб'єкт (в розумінні – **діяч**) найчастіше пов'язана з її *функціональними особливостями* [3, с. 29].

Молодший школяр, "перебуваючи" на моносуб'єктному рівні аксіогенезу, набуває якостей суб'єкта учбової діяльності, у нього формується певне ставлення до учіння, відбувається становлення диференційованої й ієрархізованої мотиваційно-сміслової сфери. Фор-

мується система ціннісних диспозицій у єдності афективного, когнітивного та конативного компонентів.

Аналіз основних результатів дослідження. Для дослідження ціннісної сфери ми використали метод рангування цінностей. Відповідно до рівнів суб'єктності людини (за З.С. Карпенко) було виділено п'ять цінностей: відносний суб'єкт – *здоров'я*; моносуб'єкт – *чемність*; полісуб'єкт – *добро*; метасуб'єкт – *щастя*; абсолютний суб'єкт – *віра*.

Відзначимо, що метасуб'єктний рівень людської екзистенції в теоретичних побудовах З.С. Карпенко репрезентований цінністю краси. Краса дає змогу співвіднести різні форми творчої самореалізації людей як індивідуальностей. Це переводить особистісні смисли в ранг загальнозначущих ідеалів автентичного життєздійснення. Та, оскільки дитина молодшого шкільного віку ще не сягає рівня метасуб'єктної персоналізації, її уявлення про сенс життя індивідуума в суспільстві обмежується аморфними уявленнями про повноту спектру смисложиттєвих переживань, гармонію стосунків тощо. На цій підставі було вирішено конкретизувати метасуб'єктну цінність особистості відповідно до рівня розвитку (і розуміння) молодшого школяра, означивши її як "щастя".

Аналогічній процедурі було піддано абсолютносуб'єктний рівень персоналізації. Благо як вершинна цінність людської екзистенції означає позитивний смисл життя загалом, і стосовно рівня духовного розвитку молодшого школяра конкретизувався вірою як оптимістичним сприйняттям процесу життя.

Процедура дослідження виглядала таким чином. Дітям для рангового вибору пропонувалися п'ять особистісних цінностей. Всі разом цінності представляли визначений спектр суб'єктності людини. Перед проведенням рангування цінностей проводилася невелика бесіда з метою уточнення адекватності їх розуміння дітьми. Перед процедурою рангування цінностей сфери *Я-бажаного* давалася така інструкція: "Із запропонованого набору цінностей вибери ту, якою ти хотів би володіти в першу чергу, постав навпроти цифру "1", потім властивість, якою ти хотів би володіти в другу чергу, познач цифрою "2" і т. д. до "5". Останньою буде цінність, в якій ти найменше зацікавлений".

Коли дитина виконала перше завдання, дається наступна інструкція для визначення *Я-реального*: "Уважно подумай і з цього набору цінностей вибери ту, яка найбільше тобі пасує, постав навпроти цієї цінності цифру "1". Потім вибери ту цінність, яка менше тобі пасує, познач цифрою "2" і т. д. до "5". Цифрою "5" познач ту цінність, яка найменше для тебе характерна".

Робота з дітьми проводиться індивідуально. Спершу визначали особистісні цінності *Я-бажаного*, а потім – *Я-реального*.

Рангування першокласниками особистісних цінностей, пов'язаних з відповідним рівнем суб'єктної атрибуції, в аспекті Я-бажаного дало такі результати: 1- віра (абсолютний суб'єкт), 2 – добро (полісуб'єкт), 3 – чемність (моносуб'єкт), 4 – здоров'я (відносний суб'єкт), 5 – щастя (метасуб'єкт). Причому хлопчики і дівчатка проявили абсолютну однотайність у визначенні ієрархії цінностей. Натомість самооцінка цінностей Я-реального у першокласників має такий вигляд (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Результати рангування особистісних цінностей
Я-бажаного і Я-реального**

Перший клас (n = 84)						
Особистісні цінності	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне
Здоров'я	4	5	4	5	4	5
Чемність	3	1	3	3	3	1,5
Добро	2	4	2	2	2	4
Щастя	5	3	5	1	5	1,5
Віра	1	2	1	4	1	3
r^s	0,30		- 0,40		- 0,13	
Другий клас (n = 47)						
Особистісні цінності	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне
Здоров'я	5	5	4	3	5	4
Чемність	3	2	1	4	1	3
Добро	1	1	3	2	2	1,5
Щастя	2	3	2	1	3	1,5
Віра	4	4	5	5	4	5
r^s	0,90		0,40		0,58	
Третій клас (n = 73)						
Особистісні цінності	Хлопчики		Дівчата		Загалом	
	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне	Я-бажане	Я-реальне
Здоров'я	5	5	5	2	5	3
Чемність	1	1	4	1	1	1
Добро	2	3	3	5	2	5
Щастя	3	4	2	4	4	4
Віра	4	2	1	3	3	2
r^s	0,70		- 0,50		0,30	

Результати співвідношення цінностей Я-бажаного і Я-реального у першому класі виражається коефіцієнтом рангової кореляції

Спірманна $r^s = -0,13$, що свідчить про відсутність узгодження смислової перспективи з реальною оцінкою своїх особистісних рис. Більш показовим є коефіцієнт кореляції цінностей рис Я-бажаного і Я-реального, розрахований за статевою належністю досліджуваних. Хлопці-першокласники тісніше пов'язують бажаний і реальний стан своїх ціннісних орієнтацій (0,30); у дівчаток першого класу співвідношення рис Я-бажаного і Я-реального перебуває в оберненому зв'язку (-0,40).

У структурі Я-бажаного другокласників на перше місце виходить чемність, друге – добро, третє – щастя, четверте – віра і п'яте – здоров'я, причому чемність як цінність моносуб'єктного рівня функціонування особистості є пріоритетною для дівчаток, тоді як хлопчики орієнтуються переважно на добро як цінність полісуб'єктного рівня функціонування.

Ієрархія цінностей Я-реального другокласників не надто відрізняється від порядку рангування цінностей Я-бажаного (0,60). Узгодженість цінностей обох образів Я у хлопчиків-другокласників дуже висока (0,90). Натомість в учениць другого класу коефіцієнт кореляції цінностей Я-бажаного і Я-реального хоча і зростає з -0,40 до 0,40, однак значно поступається ступенем щільності аналогічного показника в їх ровесників-хлопчиків.

Загальне підвищення кореляційного зв'язку між цінностями Я-бажаного і Я-реального у другому класі ми схильні відносити до свідчення посилення нормативного тиску з боку пред'явлюваних вимог учбової діяльності, усвідомлення себе другокласником суб'єктом учіння, задоволеності школярами, особливо хлопчиками, своєю новою соціальною роллю.

У третьому класі спостерігається деяке зниження коефіцієнта кореляції цінностей Я-бажаного і Я-реального у хлопчиків, порівняно з другим класом, причому цінність "чемність" посідає у них безперечно перше місце в обох рангових рядах. Водночас у третьокласниць знову спостерігається істотна розбалансованість обох образів Я (-0,50). На перше місце в структурі Я-бажаного знову виходить віра, що в структурі Я-реального займає третє місце. Чемність, що знаходиться на першому місці у структурі Я-реального, посувається на четверту позицію в структурі Я-бажаного і т. д. Дані факти, вочевидь, свідчать про прискорену соціалізацію дівчаток і більш ранній пошук ними іншого середовища розвитку, переорієнтацію на цінності полі- і метасуб'єктного рівнів (добро, щастя), що обговорюються в інтимно-особистісному спілкуванні ровесниць.

Водночас порівняння результатів рангування особистісних цінностей за статевою належністю дає підстави припустити якісно відмінний тип соціалізації хлопчиків і дівчаток на етапі шкільного дитинства. Позитивна кореляція образів Я-бажаного і Я-реального у хлопчиків, її зміцнення до кінця другого класу і високі значення у

третьому класі свідчать про краще саморозуміння, самоприйняття і самоповагу хлопчиків, на відміну від дівчаток, у яких ці показники хиткі і лабільні. Наші дані вказують на потребу поглибленого вивчення гендерних аспектів соціалізації на етапі шкільного дитинства.

Щодо розуміння значущості рангованих особистісних цінностей, то діти молодшого шкільного віку пояснювали їх таким чином: *здоров'я* – це "коли ти не хворієш", "коли ти сильний, мужній", "тебе ніколи нічого не болить"; *чемність* – це "коли гарно себе поводиш", "коли вчителька не робить тобі зауваження на уроці", "коли за поведінку тебе хвалять", "коли тебе не карають вдома, що погано себе поводиш"; *добро* – це "коли людина добра, вона розуміє тебе", "коли ти комусь допомагаєш", "коли ти провідав хворого друга", "допоміг старшій людині"; *щастя* – це "коли ти здоровий, здорові твої батьки", "коли є друзі", "коли тобі можуть купити те, що ти хочеш", "коли тебе хвалять", "коли всі усміхнені"; *віра* – "віра у Бога", "віра у те, що усе буде добре", "віра в себе".

Проведене емпіричне дослідження підтверджує відому тезу К.Роджерса про те, що кожна людина має природжену схильність до соціалізації, конструктивної поведінки. Однак її природне тяжіння до добра і творчості може бути ускладнено й спотворено негативною якістю міжособистісних взаємин: упередженим оцінним ставленням, нещирістю, лукавством і цинізмом оточуючих, їх небажанням і невмінням слухати іншого, співпереживати йому. Відтак основним завданням вчителя є звернення до суб'єктного потенціалу дитини, опора на життєві смисли здійснювальних діяльностей і особистісну самоорганізацію. Система "вчитель-учень" повинна бути духовною спільністю, де б створювалися оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня.

А тому важливим завданням сьогодення є створення умов, за яких підростаюче покоління мало б можливість "нарощувати й актуалізувати свої, власне людські, потенціали...", і, як вдало зауважує В.О. Татенко, "кожна людина, маючи від Бога суб'єктну натуру, розкривається в цьому сутнісному потенціалі лише за умов, що система освіти як основний інститут соціалізації покладе суб'єктний вектор в основу своїх навчально-виховних стратегій і технологій" [6, с.26].

1. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
2. Карпенко З.С. Аксиопсихологія особистості / З.С.Карпенко – К.:ТОВ "Між нар. фін. Агенція", 1998. – 220 с.
3. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики / З.С.Карпенко – К.: РУТА, 2001.–160 с.
4. Корміло О.М. Вікова динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності О.М.Корміло // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ГНОЗІС, 2004. – Т.VI, ч.6. – С. 137-145.

5. *Кормило О.М.* Гуманістичні засоби формування повноцінної особистості / О.М. Кормило // Тези доповідей 5-ї науково-практичної конференції Української спілки психотерапевтів "Особистість психотерапевта в терапевтичному полі". – Тернопіль, 2000. – С. 106-108.
6. *Татенко В.А.* Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В.А.Татенко // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 23-34.

Forming of the values of junior schoolboy is analysed as a subject of educational activity within the limits of conceptual approach of developed Z.S. Karpenko. In research the dynamics of development of values is traced in the structure of I-desirable and I-real of junior schoolboys.

Keywords: *educational activity, value orientations, integral subjectivity, I-appearance (desired and real).*

УДК 37.015.3: 159.98

Дар'я Черенищикова

АКТУАЛЬНІ ЗДІБНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ ВИКЛАДАЧА ВНЗ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗА СТАТЕВО-РОЛЬОВОЮ ОЗНАКОЮ

У статті педагогічне спілкування розглядається як змістово-процесуальний аспект професійної діяльності викладача ВНЗ. Специфіка та якість останнього визначається представленистю афективно-ціннісних і когнітивно-діяльнісних здібностей викладача. Подано результати психодіагностичного дослідження особливостей прояву первинних і вторинних актуальних здібностей у процесі педагогічного спілкування викладачами різної статі.

Ключові слова: *педагогічне спілкування, позитивна психотерапія, базові здатності, актуальні здібності.*

Осмилення соціального і практичного запиту на модернізацію навчально-виховного процесу в українських вищих навчальних закладах підкріплюється інтеграцією національної системи вищої освіти в європейський освітній простір, що потребує розширення і доповнення до існуючих теоретико-методологічних підходів задля забезпечення належної якості професійної підготовки сучасних фахівців. Засобом досягнення цілей навчання і виховання у ВНЗ постає педагогічне спілкування, в процесі якого відбувається фасилітація особистісного зростання та професійного становлення учасників освітнього процесу.

Психолого-педагогічне дослідження педагогічного спілкування ґрунтується на теоретичному осмиленні складної феноменології міжособистісного спілкування (Б.Г. Ананьєв, М.М. Бахтін, І.Д. Бех, М. Бубер, М.І. Лісіна, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.М. Мясичев, А.О. Реан та ін.), які започаткували різноманітні пояснювальні моделі