

**РОЗДІЛ XIV. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИМ ЗАВДАННЯМ  
З КУРСУ «ПРАКТИКУМ ІЗ КОНСУЛЬТАТИВНО-ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ» (І.С. Загурська)**

**14.1. БАЗОВА МЕТОДИКА ДО КУРСУ «ПРАКТИКУМ ІЗ КОНСУЛЬТАТИВНО-  
ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ»**

**МЕТОДИКА ПСИХОСЕМАНТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ І РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ  
ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В УЧБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (ЗАГУРСЬКА І.С., 2005; 2010)**

Повна назва та автор	Вихідне джерело	Джерела з описом та прикладами застосування
<p><b>Методика психосемантичного дослідження і розвитку самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності (Загурська І.С., 2005; 2010)</b></p>	<p><b>Загурська І.С., Музика О.Л.</b> Застосування психосемантичних методів при дослідженні самооцінки молодших школярів // <i>Духовність як основа консолідації суспільства: Міжвідомчий науковий збірник.</i> – К.: Інститут «Проблеми людини», 1999. – Т.16.– С. 266-275.</p>	<p><b>Музика О.Л., Загурська І.С.</b> <i>Самооцінка і розвиток творчих здібностей: навчальний посібник.</i> – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 144 с. (з грифом МОН України) <b>Загурська І.С.</b> <i>Розвиток самооцінки здібностей у молодшому шкільному віці</i> <i>Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / Колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики.</i> – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – С.75-90. <b>Загурська І.С.</b> <i>Психосемантичний аналіз зв'язку рефлексії з розвитком самооцінки першокласників //Вісник Харківського університету. Серія психологія: Збірник наукових праць.</i> – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2005. – №662. – Вип. 33. – С. 39-44.</p>

**Теоретичні засади та історія виникнення**

Методика розроблена в 1999 році в рамках індивідуально-орієнтованого підходу до вивчення особистості (Дж. Келлі) за допомогою психосемантичних методів (О.Ю. Артем'єва, В.Ф. Петренко, В.І. Похилько, О.Г. Шмельов). Принциповою різницею між методом репертуарних решіток Дж. Келлі та аналізованого методикою є те, що при плануванні та розробці процедури дослідження ми дотримуємося позиції О.Л. Музики, який чітко розмежує поняття «ціннісний конструкт» та поняття «особистісний конструкт». На його думку, ціннісний конструкт, на відміну від особистісного конструкта Дж. Келлі, – це не біполярне утворення, а центр оцінки (ретроспективної, прогностичної, ситуативної, епізодичної тощо), універсальність, транситуаційність якого забезпечується зв'язками із десятками інших ціннісних конструктів, що виникли у різних пластах життєвого досвіду особистості.

Розробка методики зумовлена проблемою методів дослідження самооцінки в молодшому шкільному віці, яка пов'язана з тим, що самооцінка у вітчизняній психології

переважно розглядається як цілісне інтегрально-особистісне утворення. Оскільки структура особистості не є однокомпонентною, то, маючи на меті дослідити особистісну самооцінку, ми швидше за все отримаємо дані про загальний рівень самоповаги чи самоприйняття себе, аніж проаналізуємо власне самооцінку. Не менш проблемним моментом є використання готових критеріїв для самооцінювання, які часто є незрозумілими та не відрефлексованими молодшими школярами. Задані іззовні самооцінні шаблони не дозволяють виділити індивідуальні критерії та вербальні деривативи самооцінки кожного досліджуваного. Набагато ефективнішим у цьому плані є індивідуально-орієнтований підхід до вивчення самооцінки за допомогою психосемантичного методу.

Зазвичай у класичних процедурах дослідження (аналіз співвідношення рівнів Я-ідеального та Я-реального, методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубінштейн) самооцінка наділяється такими загальними властивостями як адекватність-неадекватність, стійкість-нестійкість тощо. Такий поділ є не зовсім виправданим. Терміни адекватність та неадекватність краще використовувати у тому випадку, коли ми **досліджуємо самооцінку окремих компонентів у структурі особистості** та принаймні маємо дані про особливості рефлексії досліджуваних цих компонентів, наприклад, рефлексії здібностей. Саме на аналіз самооцінки таких окремих компонентів в структурі особистості і спрямована методика психосемантичного дослідження і розвитку самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності.

Теоретичне обґрунтування доцільності розробки методики закладене в авторській структурно-функціональній моделі розвитку самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці. Модель розвитку самооцінки творчих здібностей відображає взаємозв'язок між видами (самоцінка особистісної відповідності, самооцінка учбових здібностей, самооцінка творчих здібностей) та рівнями самооцінки (морально-емоційний, практично-когнітивний, суб'єктно-ціннісний). Такий підхід до пояснення структури самооцінки дозволяє отримати індивідуальні діагностичні показники та передбачити перспективи та можливі труднощі в розвитку самооцінки творчих здібностей на всіх її рівнях. Теоретичні положення методики також ґрунтуються на виявлених О.Л. Музикою закономірностях розвитку ціннісної свідомості, зокрема феномені одного квадранта та феномені мінливої стійкості.

Зміни до процедури дослідження, зокрема уточнення показників кількісного та якісного аналізу, вносилися протягом 2005-2010 років.

### **Сфера застосування**

Методика психосемантичного дослідження і розвитку самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності може використовуватися практичними психологами з метою аналізу індивідуальних критеріїв самооцінки здібностей досліджуваних молодшого шкільного віку. Це дозволяє певною мірою спрогнозувати напрямки особистісного розвитку, передбачити перспективи розвитку творчих здібностей.

Методика має не лише діагностичне, а й розвивальне значення для самооцінки та творчих здібностей. Розвиваючи самооцінку, ми тим самим розвиваємо й окремі значимі для досліджуваного здібності. Крім цього, можливим є своєчасне попередження або ж виявлення труднощів та кризових моментів у розвитку самооцінки та, відповідно, учбових чи творчих здібностей. Розвивальний потенціал методики по відношенню до самооцінки та творчих здібностей дозволяє використовувати її у програмах ціннісної підтримки розвитку учбових та творчих здібностей у молодшому шкільному віці.

Ігрові форми роботи, на яких базується методика, дозволяють модифікувати процедуру дослідження для роботи з дітьми дошкільного віку.

### **Опис методики**

Психосемантичне дослідження самооцінки учбових і творчих здібностей складається з 4 етапів.

**Підготовчо-ігровий етап.** Основною метою цього етапу є встановлення довірливих стосунків з учнем, створення ситуації співробітництва. Досліджуваному пропонується прослухати незакінчену казку-оповідання.

*Казка-оповідання про лісову школу*

Була собі на світі в одному чарівному лісі лісова школа. Так-так, не дивуйтесь – справжнісінька лісова школа з учителями та учнями. Тільки не забувайте, що це чарівна казкова школа, тому учителями там були дорослі звірі, а учнями були маленькі звірятка.

Директор школи – Михайло Потапович. Улюбленим заняттям Михайла Потаповича було складання пригодницьких казок для дітей. Лісознавство і географію викладала Лисиця Патрикіївна. Звірята-учні цікавилися цими предметами, однак трохи боялися відповідати на уроках у Лисиці Патрикіївни, бо вона вимагала знати напам'ять всі правила з книги, багато з яких звірятам було важко зрозуміти.

Найулюбленишими предметами звірят були математика та українська мова, які викладав Бегемот Бегемотович. Бегемот Бегемотович на перерві завжди наспівував пісні, які сам писав для дітей. На уроках Бегемота Бегемотовича звірята вчилися думати, самостійно складати задачі до будь-якої теми та знаходити цікаві способи їх вирішення. Бегемот Бегемотович вчив звірят оцінювати власну роботу та роботу інших учнів.

Тепер ми можемо дізнатися про учнів цієї казкової школи. Навчалися в казковій школі маленькі звірята. Серед них були ті, які вже давно ходили до школи, та звірята, які лише нещодавно переступили її поріг.

Зайчик Кося Вухань спочатку дуже боявся іти до школи, але згодом цей страх минув, оскільки в школі йому було дуже цікаво. Кося був наполегливим учнем, всі завдання та доручення робив вчасно. Значних успіхів Кося досягнув у музиці. Улюбленим заняттям зайчика було складання нових пісень. Розучувати пісні, які склав хтось інший, йому було не зовсім цікаво. Ще Кося дуже любив своїх друзів, завжди допомагав їм у скрутну хвилину.

Найближчим другом зайчика був їжачок Колько Колючка. Їжачок дуже добре вчився, виконував всі домашні завдання, завжди вітався з учителями. Колько Колючка ніколи не кидав розпочату справу. Навіть якщо йому з першого разу не вдавалося, наприклад, вирішити задачу (а йому подобалося шукати способи вирішення різноманітних задач), він все одно згодом самостійно знаходив оригінальний спосіб її розв'язання. До кожної нової теми з математики їжачок складав по декілька задач-загадок, які з великим інтересом вирішували його товариші. Колько Колючка був життєрадісним учнем, мав багато друзів та любив школу, хоч коли він тільки прийшов до першого класу, то так само, як і Кося Вухань трохи боявся шкільних занять. Страх їжачка розвіявся після того, як вчитель Бегемот Бегемотович на уроці математики запропонував учням знайти свої способи вирішення однієї задачі. Після цього їжачок зрозумів, що боявся він тому, бо думав, що вчитель буде вимагати вирішувати задачі за зразком, а цього їжачок зовсім не хотів робити.

Білочка Вірочка Вивірчук була фантазеркою. Вона полюбляла складати казки про різні частини мови. Її казки-розповіді допомагали іншим учням швидко зрозуміти новий матеріал. У майбутньому білочка мріяла стати письменницею. Крім цього, Вірочка Вивірчук організувала дитячий театр. Сценарії до вистав теж писала вона. Білочку за це всі поважали. Вона ніколи не відмовляла у допомозі, була дуже доброю та ввічливою.

Разом із Косею Вуханем, Кольком Колючкою та Вірочкою Вивірчук вчився Василько Кицин, який дещо пізніше прийшов до чарівної школи, оскільки жив в іншому лісі. Василько Кицин швидко наздогнав своїх товаришів у навчанні. Учні та вчителі поважали Василька, тому що він завжди дотримувався свого слова і, нікого не ображаючи, вмів відстояти свою думку. Кицин відрізнявся з-поміж учнів-звірят ще й тим, що дуже гарно малював. Причому він ніколи не змальовував готових картин. Василько малював те, що він уявляв, малював свою фантазію. Його малюнок міг початися зі звичайної лінії, а закінчитися прекрасним пейзажем.

Борсук Борис Бориско ніколи не запінювався до школи. На уроках сидів тихо, уважно слухав пояснення вчителя. Нікого не ображав. Інколи складалося враження, що його зовсім у класі немає. На відміну від інших учнів класу, Борису не подобалося вигадувати щось нове. Йому було краще і легше вивчити готове правило із книжки, ніж віднайти свій спосіб вирішення будь-якої задачі.

За останньою партєю сидів Вовчик Вовченко. Вовчик не любив вчитися, він тільки завжди пустував і не сидів на місці. Домашні завдання не виконував, на уроках бешкетував і не слухав вчителя. Він вважав, що школа не потрібна і без навчання можна обійтись. А ще Вовчику дуже подобалося обзивати своїх однокласників і битися. Він завжди посміювався над звірятами, які

постійно щось майстрували та намагалися сконструювати машину часу. Вовчик Вовченко називав це дурницями і говорив: «Ну кому це потрібно? Краще скористатися чимось готовим, аніж сидіти та ламати голову. Думати багато – це шкідливо!» Одного разу з Вовчком трапилась дуже неприємна історія – він потрапив під вплив дорослого вовка-злодія Шакала Бацили, який змушував його займатися крадіжками. Якби не однокласники Вовчика, хтосьна як ця історія могла б закінчитись.

*Хто ж такий Шакал Бацила? Це дорослий злий вовк, який не вмів добре читати, а писав так, що ніхто не міг розібратися у тому писанні. Шакал Бацила в дитинстві не ходив до школи, ніколи не слухав вчителів, ніколи не вітався і не знав, що означають слова «дякую» і «будь ласка».*

*Ще в нашому класі була Паця Кабанюк, яка ніколи не хотіла гратися зі своїми однокласниками, їй було лінь навіть поворухнутись. Паця постійно хотіла спати і могла цілий день проплакати без будь-якої на те причини. Вона нічим не цікавилась і ніколи не слухала пояснення вчителя на уроках. Найбільше, що їй вдавалося змусити себе зробити, це вивчити напам'ять правило із книжки та повторити його на уроці.*

Як бачите, всі звірята були дуже різними. Як ви гадаєте, як далі склалося життя цих учнів-звірят у чарівній школі?

Герої для написання казки-оповідання запозичені з повісті-казки В. Нестайка «Незвичайні пригоди в лісовій школі». Учень має закінчити казку, вказавши, чим в майбутньому будуть займатися казкові персонажі, в якому виді діяльності матимуть значимі досягнення і чому тощо. Цей прийом дозволяє отримати додаткову інформацію про особливості розуміння досліджуваних умов отримання визнання та схвалення з боку соціального оточення. Отримана інформація використовується на етапі якісного аналізу параметрів самооцінки учбових та творчих здібностей.

На першому етапі дослідження робота з кожним учнем займає від 30 до 60 хвилин чистого часу. Авторська модифікована казка відповідає таким умовам:

1. Поділ казкових героїв на 3 групи:

- герої, які у певному виді діяльності досягли успіху;
- герої, які улюбленої справи не мають, хоча намагаються виконувати всі шкільні доручення під тиском соціальних очікувань;
- герої, які ніякою соціально схвалюваною діяльністю не займаються, незважаючи на негативну оцінку оточуючих.

2. Ситуації, в які включені казкові герої, мають прямо чи опосередковано стосуватися провідної діяльності для досліджуваних молодшого шкільного віку – навчальної.

3. Сюжет казки має сприяти виявленню ціннісних конструктів, а не задавати їх у готовому вигляді. При побудові сюжету казки ми рекомендуємо притримуватися позиції Ф. Франселли та Д. Баністера про те, що задаватися можуть лише вербальні ярлики (вербальні найменування), до яких досліджувані прив'язують власні конструкти. Вербальні найменування мають бути зрозумілими та значимими для досліджуваних. За цієї умови різниці між заданими та виявленими конструктами не буде.

**Етап виявлення системи ціннісних конструктів. Заповнення репертуарної решітки.** Завданням цього етапу є виявлення та віднесення виділених ціннісних конструктів до учбових здібностей, творчих здібностей чи особистісних якостей. Одним із способів виявлення конструктів ми обрали метод тріад Дж. Келлі, зокрема прийом мінімального контексту та прийом самоідентифікації. Ці прийоми закладено у представленій нижче інструкції для досліджуваних. Прийом самоідентифікації відрізняється від методу мінімального контексту тим, що в кожну тріаду елементів (казкові персонажі) завжди включається елемент «Я». На думку Дж. Келлі, це дає можливість стверджувати, що всі виявлені конструкти особистісно релевантні.

Для виконання завдань цього етапу дослідження учень переглядає картинки із зображеннями персонажів казки-оповідання, яка була прочитана на підготовчо-ігровому етапі.



**Стимульний матеріал до методики психосемантичного дослідження самооцінки  
творчих здібностей в учбовій діяльності**



Дослідник почергово показує по три картинки (у репертуарній решітці (додаток 3) приклад групування картинок позначений зірочками). Досліджуваному пропонується така інструкція: *«Перед тобою три картинки. На першій – написана велика літера «Я». Уяви, що біля цієї літери з'явилася твоя фотокартка. Уявив? Тепер ти теж персонаж казки. Давай домовимося, поки ми будемо працювати з цими картинками, картинка з літерою*

«Я» буде стосуватися тебе. На другій і третій картинці намальовані казкові персонажі з казки-оповідання, яку ми з тобою разом читали. Скажи, будь ласка, які двоє персонажів із цих трьох, на твою думку, чимось схожі між собою і тим самим відрізняються від третього?»

Виявлені схожі та відмінні ознаки реєструються в репертуарній решітці в колонках «виявлений полюс» та «протилежний полюс» відповідно.

**Зразок репертуарної решітки для психосемантичного дослідження самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності**

№	Елементи										Конструкти	
	Я	вовк Вовчик Вовченко	заєць Кося Вухань	дорослий вовк Шакал Баццла	вчитель Бегемот Бегемотович	поросятко Паця Кабанюк	білка Вірочка Вивірчук	іжак Колько Колпючка	кошеня Вася Кицин	борсук Борис Бориско	Виявлений полюс	Протилежний полюс
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.		
	*	*	*									
	*	*		*								
	*	*			*							
	*	*				*						
	*	*					*					
	*	*						*				
	*	*							*			
	*	*								*		
	*		*	*								
	*		*		*							
	*		*			*						
	*		*				*					
	*		*					*				
	*		*						*			
	*		*	*	*					*		
	*		*	*		*						
	*		*			*						
	*		*				*					

Критерії пошуку схожості героїв між собою не повідомляються, оскільки важливими для аналізу є **способи виділення учнями ціннісних конструктів та зміст, який надається конструктам**. Прийом порівняння персонажів між собою дозволяє ідентифікувати виділені ціннісні конструкти як вміння, учбові здібності, творчі здібності та особистісні якості. З метою більш точної класифікації конструктів учням ставляться додаткові запитання на зразок: *«Ти кажеш, що їжак схожий із білкою тим, що вони пишуть вірші. Поясни, що це значить – писати вірші?»*, *«А якими особистісними якостями ці казкові персонажі схожі? Які особистісні якості є у цих двох героїв і немає у третього? Як ти розумієш значення цих якостей?»*, *«Що знають і вміють робити ці двоє героїв, чого не вміє третій? Що знає і вміє третій герой? Чому він, на твою думку, не схожий на першого і другого?»* тощо.

Важливим для наступного етапу дослідження є визначення рівня значимості виявлених ціннісних конструктів. Технологічно це може виглядати так: аналізуючи одну із тріад, досліджуваний, наприклад, схожою ознакою між двома казковими персонажами назвав якість «чесність», а конструктом «вміє малювати» позначив відмінну ознаку третього персонажа. Дослідник після заповнення відповідних колонок репертуарної решітки ставить таке запитання: *«Скажи, будь ласка, наскільки значимими є для тебе якість «чесність» та вміння малювати?»* Оскільки учням знайома 12-бальна система оцінювання, то саме її варто використовувати для оцінки рівня значимості виявлених ціннісних конструктів. Якщо досліджуваний має труднощі в оцінці, можна намалювати горизонтальну лінію, розбиту на 12 пронумерованих поділок. Дослідник пояснює, що чим ближче знаходиться поділка до числа 12, тим значимішою є аналізована якість, вміння чи здібність. Числове значення рівня значимості виявлених ціннісних конструктів можна проставити у репертуарній решітці над кожним із конструктів.

Описані правила стосуються аналізу кожної запропонованої тріади. Кількість аналізованих тріад може визначатися як досліджуваним, так і дослідником. Дослідження на другому етапі припиняється, коли учень вичерпує можливості в порівнянні персонажів у кожній із тріад. Як уже підкреслювалось, результати цього етапу дослідження дозволяють проаналізувати самооцінку особистісних якостей, учбових та творчих здібностей.

Особливості порівняння персонажів між собою та кількість проаналізованих тріад учнем дозволяють виділити рівень когнітивної складності та когнітивної диференційованості, що має зв'язок із мірою диференційованості структури самооцінки. Ми передбачаємо, що кількість виявлених ціннісних конструктів та семантичні зв'язки між ними визначають рівень диференційованості самооцінки. Зв'язок між рівнем когнітивної складності та рівнем диференційованості структури самооцінки підкреслює також О.Г. Шмельов: у когнітивно складних досліджуваних виявлено більш диференційовану структуру самооцінки.

На нашу думку, ціннісні конструкти виступають своєрідними індивідуальними параметрами самооцінки, які значною мірою визначають напрямок розвитку здібностей. Чим більше ціннісних конструктів, які описують різні життєві ситуації, може виділити учень та чим значиміші зв'язки між ними, тим більш диференційованою є самооцінка. Диференційована самооцінка здібностей у молодшому шкільному віці відіграє надзвичайно важливу роль. Зокрема, це стосується адаптації до школи. Результати наших досліджень показують, що шляхи шкільної адаптації позначаються ціннісними конструктами учнів, виділеними у процесі самооцінювання. Наприклад, якщо учень виділяє ціннісні конструкти, які позначають важливі для нього види здібностей, то саме через розвиток цих здібностей учень має можливість найефективніше адаптуватися. Відповідно, диференційована структура самооцінки дозволяє намітити більше шляхів для саморозвитку та можливостей адаптації до нових соціальних умов. Отже, між когнітивною складністю, самооцінкою та рівнем шкільної адаптації існує тісний взаємозв'язок.

На другому етапі дослідження робота з кожним учнем займає від 60 до 90 хвилин

чистого часу.

**Етап побудови оцінної решітки.** На цьому етапі досліджуваний оцінює елементи (казкові персонажі та сам досліджуваний) за виявленими ціннісними конструктами (особистісні якості, учбові здібності, творчі здібності тощо).

***Зразок оцінної решітки для психосемантичного дослідження самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності***

конструкти																	
елементи																	
Я																	
вовк Вовчик Вовченко																	
заєць Кося Вухань																	
дорослий вовк Шакал Бацила																	
вчитель Бегемот Бегемотович																	
поросятко Паця Кабанюк																	
білка Вірочка Вивірчук																	
їжак Колько Колючка																	
кошеня Вася Кицин																	
борсук Борис Бориско																	

Зауважимо, що оцінна решітка включає найбільш значимі для учня ціннісні конструкти (рівень значимості виявлявся на попередньому етапі дослідження). Наприклад, якщо досліджуваний виділив такий ціннісний конструкт як «чесність», то у відповідній колонці оцінної решітки виставляються бали, які відповідають рівню вираження цієї якості у кожного з казкових персонажів та у самого досліджуваного. Зауважимо, що допустимою є ситуація, коли досліджуваний виставляє однакові бали за рівнем вираження цієї якості у декількох казкових персонажів.

Ситуація ідентичного оцінювання досліджуваним всіх елементів за виявленими ціннісними конструктами може свідчити як про абсолютно формальне ставлення до процедури дослідження, причиною якого може бути нерозуміння поставленого дослідником завдання, так і про низький рівень когнітивної диференційованості. Крім цього, під час побудови оцінної решітки потрібно враховувати діапазон придатності конструктів. Як зазначає Ф. Франселла та Д. Баністер, елементи будь-якої решітки мають відповідати обраним конструктам. У нашому випадку діапазон придатності забезпечується тим, що до оцінної решітки входять найбільш значимі для досліджуваного ціннісні конструкти.

На цьому етапі робота з кожним учнем займає від 15 до 45 хвилин.

Дані оцінної решітки піддаються факторному моделюванню методом головних



компонент або центроїдним методом із застосуванням Varimax-ротації. Факторне моделювання дозволяє *наочно представити* зв'язки між ціннісними конструктами, які визначають **семантичний простір самооцінки**.

#### **Особливості інтерпретації**

**Етап аналізу виділених компонентів самооцінки.** На цьому етапі дослідник виділяє групи ціннісних конструктів, враховуючи при цьому якісні та кількісні показники аналізу. Можна виділити такі критерії **кількісного аналізу**:

1. *Факторні навантаження виявлених конструктів*, показники яких можуть знаходитися в межах від -1 до +1. Чим більше коефіцієнт факторного навантаження наближається до +1 чи -1, тим суттєвіший зв'язок конструкта з фактором. Конструкти з низькими факторними навантаженнями не мають вирішального значення для розвитку самооцінки, тому передусім аналізуються значимі ціннісні конструкти. Наприклад, конструкти «розумні» (0,92), «вирішують задачі» (0,94), «швидко читають» (0,94), «думають про оцінки» (0,80), «люблять уроки» (0,94), «знає, як оцінювати» (0,94) мають високі факторні навантаження по відношенню до певного фактора. У цьому випадку аналізований фактор може характеризувати особливості навчальної діяльності, тому що конструкти, які його визначають, описують її процес та результат. Аналогічно можна визначити семантичні особливості й інших виділених факторів. Зміст найбільш значимих факторів вказує на основні напрямки та параметри розвитку самооцінки.

Наприклад, за результатами факторного аналізу виділилось два фактори. Перший фактор утворений конструктами, які описують якості, необхідні для підтримання стосунків, а другий фактор – особливості соціально бажаних форм поведінки. Це свідчить про моральнісно-емоційний рівень самооцінки, яка не опосередкована діяльністю і залежить лише від соціальних чинників. Така ситуація не є критичною за умови, коли йдеться лише про початок шкільного навчання, оскільки учневі спочатку потрібно пройти соціальну адаптацію. Якщо ж діяльнісні параметри самооцінки не набувають актуальності, то згодом ми будемо мати справу з найрізноманітнішими проявами шкільної дезадаптації. Не можливо повноцінно адаптуватися до школи лише через самовизначення у сфері спілкування. Рано чи пізно брак розвинутих учбових вмінь та здібностей може спровокувати появу конфліктних компонентів у структурі самооцінки. Іншими словами, структура самооцінки має визначитися як соціальними, так і діяльнісними параметрами, оскільки лише взаємозв'язок між ними забезпечує безконфліктний розвиток особистості молодших школярів.

2. *Валентність виявлених ціннісних конструктів*. Результати наших досліджень доводять, що оцінюючи себе, молодші школярі тією чи іншою мірою зіставляють свою поведінку з ціннісними конструктами, які мають винятково позитивну валентність. Описана закономірність ілюструє виявлений О.Л.Музикою феномен одного квадранта. Зміст феномена полягає в тому, що семантичний простір основних, найзначиміших цінностей окреслюється, як правило, одним квадрантом, в якому розміщені цінності індивідуальної свідомості, що мають винятково позитивну валентність. У плані аналізу самооцінки основне значення має місце розташування «Я» досліджуваного відносно виявлених ціннісних конструктів (факторне моделювання дозволяє це наочно представити).

Конструкти з винятково позитивною валентністю є основними параметрами розвитку самооцінки, тому саме на їх аналізі необхідно зупинитись. Якщо «Я» досліджуваного розміщене поряд з такими конструктами, це свідчить про їх вирішальну роль у процесі самооцінювання. Ситуація ідентифікації «Я» з ціннісними конструктами, які мають негативну валентність, може бути свідченням кризових моментів у розвитку самооцінки. Аналіз семантичних та кореляційних зв'язків між такими конструктами допоможе з'ясувати основні причини виникнення виявлених протиріч. Крім цього, обов'язковим є додатковий аналіз оцінок, які виставляв собі досліджуваний у процесі заповнення оцінної решітки, який дозволить виявити узгодженість між різними ціннісними конструктами та з'ясувати їх вплив на розвиток самооцінки.

3. *Показники кореляційних зв'язків між конструктами.* Коефіцієнт кореляції знаходиться в діапазоні від -1 до +1. Чим більше коефіцієнт кореляції наближається до +1 чи -1, тим суттєвіший смисловий та причинно-наслідковий зв'язок між конструктами. Чим більше коефіцієнт кореляції наближається до 0, тим слабший зв'язок, або взагалі зв'язку між конструктами немає. Коефіцієнт кореляції може мати як додатне значення, так і від'ємне. У ситуації додатного значення, зв'язок між конструктами прямий. Наприклад, якщо коефіцієнт кореляції між конструктами «чесність» та «досягнення успіху» ( $\rho = 0,85$ ), то це свідчить про прямий тісний причинно-наслідковий зв'язок між ними. Іншими словами, на думку досліджуваного, досягнути успіху можна за умови чесності, і навпаки – досягнення успіху сприяє розвитку такої якості, як чесність. Такий семантичний та кореляційний зв'язок між ціннісними конструктами забезпечує внутрішню узгодженість структури самооцінки та, відповідно, гармонійний розвиток особистості молодших школярів.

Якщо коефіцієнт кореляції між конструктами має від'ємний знак, то зв'язок обернений. Наприклад, якщо коефіцієнт кореляції між конструктами «чесність» та «досягнення успіху» ( $\rho = -0,85$ ), то це можна інтерпретувати таким чином: чесність заважає в досягненні успіху. Іншими словами, чим більше виражена у людини особистісна якість «чесність», тим менше у неї шансів досягнути успіху. Крім цього, відповідно до феномена одного квадранта, наявність ціннісних конструктів, які мають значимі обернені кореляційні зв'язки, є свідченням суперечливих, конфліктних тенденцій у ціннісній свідомості особистості. Як наслідок, такі тенденції прямо стосуються і самооцінки. В описаному випадку неминучими є деструктивні способи взаємодії з оточуючими та самовизначення, оскільки уявлення про несумісність чесності та досягнення успіху можуть провокувати як агресивність (у цій ситуації у плані психологічного захисту), так і особистісну тривожність.

Високі коефіцієнти кореляції абсолютно між усіма конструктами можуть свідчити як про абсолютно формальне ставлення до заповнення оцінної решітки, так і про низький рівень когнітивної диференційованості та як наслідок – недиференційовану самооцінку здібностей.

4. *Числові індекси*, що характеризують співвідношення конструктів, які описують особистісні якості, учбові та творчі здібності. Наприклад, індекс творчих здібностей можна вирахувати як математичне відношення кількості конструктів, які описують творчі здібності, до загальної кількості виділених конструктів. Після обрахування індексів за кожною групою конструктів, можна констатувати пріоритетність самооцінки особистісної відповідності, самооцінки учбових здібностей чи самооцінки творчих здібностей.

Варто пам'ятати, що *кількісний аналіз виявлених ціннісних конструктів обов'язково має доповнюватися якісним аналізом*. У протилежному випадку за масивом числових даних будуть приховані якісні характеристики виділених компонентів самооцінки.

#### **До основних критеріїв якісного аналізу можна віднести такі:**

1. *Виявлення так званих «невдалих» конструктів* (класифікація Франселли Ф., Баністера Д.). До цієї категорії конструктів відносять такі:

- Понад міру проникні конструкти. Наприклад, у тріаді елементів, яка включає казкових персонажів білку, їжачка і самого досліджуваного, досліджуваний як схожих виділяє героїв казки білку і їжачка, тому що вони звірі, а себе вважає відмінним від них, оскільки він є людиною. У цьому випадку понад міру проникними конструктами є «люди» та «звірі».

- Ситуаційні конструкти. Наприклад: «Білка і їжак схожі між собою, оскільки вони живуть у лісі, а я живу в місті». Ситуаційними конструктами є «живуть в лісі» та «живу в місті».

- Понад міру непроникні конструкти. Наприклад: «Ці двоє схожі між собою, тому що вони гарно знають, як вирішувати задачі з математики, а третій – гарно знає, як вирішувати приклади з математики».

- Поверхові конструкти. Наприклад: «У цих двох казкових персонажів шерсть світлого кольору, а у третього – темного».

- Невизначені конструкти. Наприклад: «У них обох все добре у навчанні».
- Конструкти, які безпосередньо пов'язані зі списком елементів. Наприклад: «Їх обох важко зрозуміти».

У ситуації виявлення описаних груп конструктивів, дослідник має задати уточнюючі запитання. Наприклад: *«Що знають і вміють робити ці двоє героїв, чого не вміє третій? Що знає і вміє третій герой? Чому він, на твою думку, не схожий на першого і другого?»* тощо.

Виокремлення досліджуваним лише «невдалих» конструктивів може свідчити як про нерозуміння інструкції, так і про кризові моменти у розвитку самооцінки, які часто пов'язані з низьким рівнем її диференційованості. У цій ситуації досліджуваний потребує ціннісної підтримки розвитку самооцінки здібностей. Одним із прийомів ціннісної підтримки може бути розвиток рефлексії здібностей, що передбачено методикою вивчення динаміки здібностей. Зокрема, виявлено, що порівняння самооцінки рівня розвитку актуальних і перспективних вмінь та здібностей із оцінкою рівня їх важливості є ефективним для розвитку рефлексії здібностей. Це в свою чергу оптимізує розвиток диференційованої самооцінки здібностей, яка значною мірою залежить ще й від актуальності життєвої ситуації, що пов'язана з процесом самооцінювання. Якщо ситуація є актуальною для досліджуваного, то виділені конструкти будуть більш диференційованими, ніж коли ситуація втратила свою важливість та актуальність.

2. *Класифікація конструктивів.* Критерієм класифікації конструктивів є їх семантика з точки зору досліджуваних. Значення, яке надається конструкту досліджуваним, варто з'ясувати на етапі заповнення репертуарної решітки. Дослідник, записуючи ознаки схожості та відмінності елементів між собою, ставить уточнюючі запитання на зразок: *«Ти кажеш, що Вовчик Вовченко із Шакалом Бацилою схожі, тому що вони ледарі. Поясни, чому ти так думаєш. Кого можна назвати ледарем?»*, *«Невже їжак схожий із білкою тим, що вони пишуть вірші. Поясни, що це значить – писати вірші? Що потрібно знати і вміти для того, щоб писати вірші?»* тощо.

За допомогою уточнюючих запитань можна з'ясувати, до якого типу належать ціннісні конструкти: тип конструктивів, які описують учбові здібності, або тип конструктивів, які описують творчі здібності. Наприклад, досліджуваний А. виділяє ціннісний конструкт «писати вірші». Значення цього конструкта пояснює так: *«Для того, щоб писати вірші, потрібно знати алфавіт, потрібно вміти писати і читати»*. У цьому випадку аналізований ціннісний конструкт описує учбові здібності. Досліджуваний М. теж виділяє ціннісний конструкт «писати вірші», однак значення цього конструкта відмінне від попередньо описаного: *«Писати вірші може людина, яка має розвинуту уяву та фантазію, вміє думати. Для того, щоб писати вірші, потрібно вміти римувати слова, вдало підбирати сюжет, вміти порівнювати»*. Цей приклад ілюструє тип конструктивів, які описують творчі здібності. Як бачимо, один і той же ціннісний конструкт у різних досліджуваних може мати зовсім різний зміст, а отже, по-різному впливати на розвиток самооцінки. У першому випадку основними параметрами розвитку самооцінки є зовнішні, переважно задані вчителем критерії самооцінки. У другому випадку відрефлексовані вміння, дії, операції, інтелектуальна активність визначають особливості самооцінки досліджуваного. Прийом аналізу семантики конструктивів дозволяє виявити, який вид самооцінки є пріоритетним: *самооцінка особистісної відповідності* (переважають конструкти, які описують моральні якості та соціально-бажані форми поведінки), *самооцінка учбових здібностей* (переважають конструкти, які описують учбові здібності) чи *самооцінка творчих здібностей* (переважають конструкти, які описують творчі здібності).

3. *Аналіз зв'язку між конструктами*, які описують моральні якості, та конструктами, які описують різні вміння та здібності. Показниками наявності чи відсутності зв'язку є як коефіцієнти кореляції між конструктами, так і семантичне наповнення, яке надають ціннісним конструктам досліджувані. Моральні конструкти забезпечують основу для розвитку

діяльнісних конструктів, а діяльнісні конструкти, в свою чергу, створюють середовище для розвитку моральних якостей. Наприклад, якщо коефіцієнт кореляції між конструктами «порядність» та «перемога у змаганнях з футболу» ( $\rho = 0,85$ ), то це свідчить про прямий тісний зв'язок між ними. Іншими словами, на думку досліджуваного, отримати перемогу у спортивних змаганнях із футболу можна за умови порядності, і навпаки – перемога у спортивних змаганнях сприяє розвитку порядності.

Виявлений О.Л.Музикою феномен мінливої стійкості дає пояснення особливостей взаємозв'язку між ціннісними конструктами та, відповідно, залежність самооцінки від специфіки таких взаємозв'язків. Встановлено, що змінюються не цінності, а кореляційні зв'язки між ними. Може змінюватися семантичне наповнення за рахунок зміни характеру зв'язків з іншими цінностями. Крім того, різні ситуації можуть впливати на рівень значимості цінностей. Загалом, чим більше взаємозв'язків (кореляційних та семантичних) має цінність, тим вона значиміша для людини, тим важливіше вона займає місце у структурі самооцінки. Гнучка система цінностей забезпечує адаптивність особистості, а отже, і варіативність у розвитку самооцінки здібностей.

### **Діагностичні можливості та обмеження**

#### ***Діагностичні можливості***

- застосування ігрових моментів у процесі дослідження знижує ймовірність соціально бажаних відповідей;
- самооцінка моделюється на основі врахування індивідуальних критеріїв і вербальних дериватів кожного з досліджуваних;
- процедура інтерпретації робить можливим віднесення виділених ціннісних конструктів до учбових здібностей, творчих здібностей чи особистісних якостей;
- існує можливість узагальнення індивідуальних результатів;
- факторне моделювання семантичних просторів самооцінки дозволяє наочно представити результати кількісного та якісного аналізу.

#### ***Обмеження***

- процедура дослідження вимагає достатньо великих затрат часу;
- ефективність застосування методики значною мірою залежить від рівня когнітивної складності досліджуваного;
- застосування методики психосемантичного дослідження і розвитку творчих здібностей в учбовій діяльності потребує високої кваліфікації дослідника, знання особливостей розвитку самооцінки у молодшому шкільному віці, вміння налаштовувати довірливі стосунки, використовувати математичні методи з метою обробки отриманих результатів.

## 14.2. ПРИКЛАД ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЗАВДАННЯ З КУРСУ «ПРАКТИКУМ ІЗ КОНСУЛЬТАТИВНО-ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ»

### Клієнтський запит

Ви працюєте шкільним психологом. До вас звернулася вчителька 3 класу з проханням розібратися у причинах неадекватної, на її думку, поведінки Михайлика П. Вона зауважила: «На уроках постійно виникають проблеми, пов'язані з неадекватною поведінкою Михайлика. Учень навчається добре, навіть пробує писати невеличкі віршики. Однак як тільки я починаю оголошувати оцінки за виконання будь-якого завдання, Михайло або починає плакати, або стає якимось роздратованим. Деякі учні починають поводитись так само. Часто більша частина уроку перетворюється на заспокоєння класу. Я дуже стривожена цією ситуацією. Допоможіть розібратися у причинах такої поведінки Михайлика. Як мені краще поводитись у таких ситуаціях?»

### Обов'язкова програма при виконанні завдання

1. *Сплануйте та змодельуйте результати дослідження самооцінки учня молодшого шкільного віку.*
2. *У ході роботи використовуйте методика психосемантичного дослідження і розвитку самооцінки творчих здібностей в учбовій діяльності.*
3. *Підготуйте діагностичний звіт.*
4. *Використавши результати проведеного дослідження, продемонструйте консультативну бесіду з вчителем, у ході якої Ви даєте рекомендації щодо розвитку самооцінки та особливостей повідомлення результатів оцінювання виконаних учнем завдань.*

---

## ХІД РОБОТИ НАД ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИМ ЗАВДАННЯМ

---

### I. ЕТАП ПЕРВИННОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

#### 1.1. Категоріально-термінологічне до визначення проблеми, з якою звернулися до психолога

**Клієнт.** Михайло – моя головна біль. Як не дивно, не тому, що погано навчається, а тому що поводить неадекватно. Я дуже стривожена цією ситуацією.

**Психолог.** Скажіть, будь ласка, чи правильно я зрозуміла, що Михайлик не має проблем із навчальною успішністю?

**Клієнт.** Так. Учень навчається добре, навіть пробує писати невеличкі віршики. Але його неадекватна поведінка...

**Психолог.** Що Ви маєте на увазі, коли говорите «неадекватна поведінка»?

**Клієнт.** Це можна спостерігати під час оголошення оцінок за виконання будь-якого завдання. Михайло або починає плакати, або стає якимось роздратованим. Останнім часом ще й допитується про причини тієї чи іншої оцінки. Найстрашніше те, що деякі учні починають поводитись так само.

**Психолог.** Така поведінка спостерігалася і в попередні роки навчання?

**Клієнт.** Оце й дивно, що ні! Раніше такого не було. Я ж навчаю цих дітей вже більше двох років.

**Психолог.** Скажіть, будь ласка, що змінилося в цьому році порівняно з попередніми роками в особливостях повідомлення оцінок за виконані завдання.

**Клієнт.** Та серйозно нічого не змінилося... Ну хіба що децю менше часу відводжу на оголошення оцінок. Але це ж пов'язано зі збільшенням навчальних завдань.

**Психолог.** А за рахунок чого Ви економите час на оголошення оцінок?

**Клієнт.** Раніше я намагалася пояснювати кожному учневі причини тієї чи іншої оцінки, а зараз на це просто часу не вистачає... Пригадую, що Михалик тоді був спокійнішим. Можна