

УДК 159.9.072

DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2020.1-2.33>**О. О. Щербакова**кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків  
Національної академії медичних наук України»

## ПОТЕНЦІАЛ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНОГО УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ: ОБҐРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Метою цього теоретико-методологічного дослідження було обґрунтування поняття «потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи», визначення психологічного змісту, структури та феноменології цього психологічного феномену.

Встановлено, що життєвий успіх як результативність досягнення важливих життєвих цілей, а також особистісне та суспільне визнання цієї результативності є обов'язковим фактором психічного благополуччя особистості. Вивчення показників (досягнутих результатів) життєвого успіху більш актуально для періоду дорослості. Для учнів основної школи доречнішим є дослідження потенційних аспектів досягнення життєвого успіху у сукупності його об'єктивних та суб'єктивних складових.

Обґрунтовано теоретичну модель потенціалу життєвого успіху. Потенціал життєвого успіху учня основної школи складають гармонійність особистості, детермінована діяльнісними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності).

У загальній структурі здібностей, що детермінують досягнення високого рівня успішності у навчанні (провідній діяльності учня) визначено академічні здібності (інтелект, пам'ять, креативність, мотивацію учіння), метакогнітивні здібності (метакогнітивну включеність у діяльність, імпліцитну теорію нарощуваного інтелекту) та соціальні здібності (соціальний інтелект, емоційний інтелект, моральні здібності як передумову духовного інтелекту).

До структури ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи віднесено діяльнісні (мотиваційну регуляцію, вольові якості, регуляцію негативних психоемоційних станів), соціальні (мінімізацію стрес-факторів освітнього середовища, оптимальну взаємодію з батьками) та внутрішньоособистісні (функціональні схема-режими та життєтворчі здібності).

Потенціал життєвого успіху учня основної школи визначено як системну якість, що є результатом динамічної взаємодії здібностей (академічних, соціальних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнісних, соціальних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в його провідній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психічного благополуччя школяра).

**Ключові слова:** академічно здібні учні, розвиток особистості, життєвий успіх, потенціал життєвого успіху, ресурси особистісного розвитку, гармонійність особистості, академічна успішність.

**Постановка проблеми.** Тема успіху та успішності на сьогодні є однією з ключових як у повсякденних міркуваннях сучасної людини, так і у наукових психологічних дослідженнях. У цій царині особливої актуальності набуває проблема виявлення механізмів та факторів розвитку потенціалів та ресурсів досягнення життєвого успіху академічно здібними школярами, оскільки, як показують результати численних досліджень, значні академічні успіхи як у початковій, так і подальшій освіті, не завжди корелюють із соціальним успіхом людини та рівнем її психічного, психологічного, соціально-економічного та фізичного благополуччя.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Найбільш поширеним у психологічній літературі

є визначення успіху як позитивного результату діяльності суб'єкта з досягнення значущих для нього цілей, які відображають соціальні орієнтири суспільства. Успіх розглядається як специфічна форма або фактор самореалізації людини, що забезпечує її розвиток та прийняття соціумом.

Одним з перших дослідників успіху в історії світової психології є У. Джемс, який запропонував розглядати його як ключовий фактор становлення самоповаги особистості за формулою: самоповага = успіх / домагання [11, с. 91].

М.О. Батурін виділяє три значення, в яких поняття успіх використовується у сучасних психологічних дослідженнях: як об'єктивна оцінка результату діяльності людини, що є вищим кращим порівняно з нормативним рівнем або

певним стандартом; суб'єктивне уявлення про те, що досягнутий результат відповідає або перевищує встановлену мету; стан, який виникає у людини під час досягнення значущого результату [2].

А.В. Прокоф'єв також виділяє три аспекти змісту поняття успіх: результативність (досягнення встановлених цілей або принаймні приближення до них); порівняння та змагання (перевага досягнень конкретної людини над досягненнями інших); символічне суспільне визнання (визнання досягнутих результатів певною групою) [22].

Цілий ряд досліджень проблеми успіху проведено у галузі педагогічної психології, у межах якої успіх (ситуація успіху) розглядається як обов'язкова умова досягнення ефективності навчання.

А.С. Белкін визначає успіх як «переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула у своїй діяльності, або співпав з її очікуваннями, сподіваннями (рівнем домагань), або перевищив їх» [3, с. 31].

І.Д. Бех у розробці системи педагогіки успіху з метою надання терміну «успіх» «суб'єктивного (психологічного) звучання» (акцентування уваги лише на емоційній реакції суб'єкта на досягнення) використовує поняття почуття успіху, яке визначає як переживання задоволення чи радості, що виникає, якщо поставленої мети досягнуто [4].

Дослідження успіху у більш глобальному його розумінні передбачають виділення такого поняття як «життєвий успіх», досягнення та переживання якого є процесом та результатом активності людини протягом усього життєвого шляху. Через складність та багатозмістовність людського життя поняття життєвого успіху є таким же складним для визначення.

В екзистенційному психологічному консультуванні життєвий успіх розглядається як феномен, що проявляється у достовірності та авторстві життя, конструктивності життєвого вибору та відповідальності, реалізації значущих для людини смислів, пошуку та реалізації перетворень, що призводять до усвідомленої побудови власного життя та самого себе [6].

Загальна формула життєвого успіху, за твердженням Є.І. Головахи, має відображати взаємозв'язок актуальних та перспективних показників життєвого успіху: «об'єктивний життєвий успіх як сукупність минулих життєвих досягнень і суб'єктивно-перспективний успіх як готовність і здатність людини до подальшої самореалізації у різних сферах життя можуть бути безпосередньо порівняні лише у тому випадку, коли досліджується особистісний смисл і суб'єктивне значення минулого і майбутнього та порівнюються самооцінки життєвого успіху» [8, с. 94].

О.В. Лібін вважає, що життєвий успіх є вищим рівнем в організованій ієрархії різних видів успіху, на попередніх щаблях якої знаходяться успіх осо-

бистісний та професійний. Життєвий успіх, на думку дослідника, базується на сумісному досягненні обох цих видів. До «симптомокомплексу життєвого успіху» О.В. Лібін відніс високий рівень домагань, орієнтацію на вдачу, мотивацію досягнення, упевненість у собі, наступальну стратегію, позитивні очікування [17].

Н.В. Чепелева життєвий успіх розглядає у системі зовнішнього (соціально зумовленого) та внутрішнього (особистісно зумовленого) факторів. При цьому вона вважає, що при оцінці життєвого досвіду особистості акцентувати увагу варто, перш за все, саме на внутрішніх факторах – суб'єктивній задоволеності як відчутті того, що життя проживається успішно [27].

Н.О. Татенко стверджує що життєвий успіх – вибір особистістю позиції суб'єкта власного життя, який здатний адекватно співвіднести себе зі своїми життєвими завданнями, організувати діяльність [23].

Таким чином успіх, зокрема життєвий успіх, є досить складною філософською, психологічною та педагогічною категорією, у науковому тлумаченні якої на сьогодні відсутня однотайність. Водночас усі дослідження з цієї проблематики об'єднують визнання того факту, що досягнення успіху у різних сферах життєдіяльності та життєвого успіху взагалі, як би він не розумівся, є необхідною умовою та фактором психічного благополуччя людини. Аналізуючи фактори, механізми та інші особливості процесу досягнення життєвого успіху на різних етапах життя, слід зазначити, що вивчення проблематики успіху з точки зору його показників (досягнутих результатів) більш актуально для періоду дорослості, на етапі ж первинної соціалізації (зокрема в основній школі) більш доречним є дослідження потенційних аспектів досягнення життєвого успіху у сукупності його об'єктивних та суб'єктивних складових.

**Мета статті (постановка завдання).** Метою цього теоретико-методологічного дослідження було обґрунтування поняття «потенціал життєвого успіху академічно здібного учня основної школи», визначення психологічного змісту, структури та феноменології цього психологічного явища.

**Виклад основного матеріалу.** Виходячи з того, що об'єктивним показником успіху (зокрема життєвого успіху) є досягнення високих (значних) результатів значущої для людини діяльності, доречно стверджувати: важливою складовою потенціалу життєвого успіху учня основної школи є академічна успішність, яка має вирішальне значення для отримання подальшої освітньої та професійної кваліфікації, а отже, має величезний вплив на життя людини в усіх його сферах. Саме тому обґрунтування психологічного змісту феномену «потенціал життєвого успіху учня основної школи» має розпочинатися з аналізу академічних здібностей школярів.

Найбільш поширеним у сучасній психології є визначення здібностей та їх суттєвих ознак, запропоноване ще Б.М. Тепловим, який зазначав: «По-перше, під здібностями розуміються індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої, ніхто не стане говорити про здібності там, де справа йде про властивості, відносно яких усі люди рівні.

По-друге, здібностями називають не всякі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей.< ...>

По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок або умінь, які вже вироблені в цієї людини» [24, с. 262–263].

Виходячи з такого визначення, здібності, що детермінують успішність академічної діяльності учня основної школи, можна розуміти як соціально-психологічні та індивідуально-психологічні особливості індивідуальності, які забезпечують її успішність у плануванні, здійсненні та досягненні значних результатів навчальної діяльності.

Оскільки навчальна діяльність як найважливіша діяльність школяра (взагалі провідна для молодшого школяра та значна для молодшого підлітка) детермінована значною кількістю як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, здібності, що забезпечують її успішність, слід розглядати як складне утворення, що містить певну сукупність важливих елементів. Цілком логічно, що фундаментом цієї системи є власне академічні здібності, якісне поєднання яких утворює академічну обдарованість учня основної школи.

Безперечно, що основним елементом системи академічних здібностей учня основної школи виступає інтелектуальна обдарованість. Факт провідного значення когнітивних характеристик для досягнення високого рівня успішності у навчанні багаторазово підтверджений як класичними, так і сучасними емпіричними дослідженнями [28; 30]. Водночас ця закономірність встановлена для школярів, які навчаються у різних соціальних умовах [14; 25].

Визнаючи суттєву роль інтелекту для досягнення високих академічних результатів під час навчання у школі та подальшому здобутті вищої освіти, дослідники проблеми обдарованості зазначають, що успішність навчальної діяльності у школі та інших видів діяльності після її закінчення демонструють не тільки й не завжди ті, хто мають високі показники інтелекту. Так, Е.П. Торренс у результаті власних емпіричних досліджень встановив, що високий інтелект є дуже важливою, але не єдиною умовою досягнення високої успішності як шкільного навчання, так і усього майбутнього життя, оскільки для досягнення успіху людина потребує креативності як триади творчих здібностей, творчих умінь та творчої

мотивації. Креативність школяра пов'язана не тільки з результатами художньої діяльності, вона може виявлятися у мисленні, емоційних проявах, спілкуванні, окремих видах діяльності, водночас характеризувати як особистість в цілому, так і процес і результат створення окремих продуктів діяльності [21, с. 269]. Особливості взаємозв'язку інтелекту та креативності досить довго виступали предметом запеклих наукових дискусій. На сьогодні встановлено, що вони є незалежними, ортогональними здібностями, але високий рівень креативності не зустрічається у досліджуваних з коефіцієнтом інтелекту нижче середнього [12].

Прямий зв'язок академічних досягнень з показниками когнітивних здібностей (інтелекту та креативності) є досить зрозумілим та очікуваним, особливо з урахуванням того факту, що завдання з тестів інтелекту чи креативності зазвичай мають багато спільних рис, а тести інтелекту взагалі спочатку створювалися переважно для виявлення учнів, що не встигають у навчанні. Втім, ще починаючи з Л. Термена [33], дослідники визнають, що високий (принаймні, не нижче середнього) рівень розвитку когнітивних здібностей є обов'язковим, але не достатнім предиктором досягнення успішності у навчанні. Л. Термен, який спочатку майже ототожнював поняття обдарованості та високого рівня інтелекту, згодом отримав переконливі результати емпіричних досліджень, що встановили зв'язок високих академічних досягнень з мотивацією та іншими особистісними властивостями.

В одній з найбільш відомих у світовій психології концепцій Дж. Рензуллі обдарованість описано як взаємодію трьох характеристик особистості: інтелектуальних здібностей (з рівнем вище середнього), високого рівня креативності та мотивації як захопленості виконуваними завданнями [32].

Останніми десятиріччями у психологічних дослідженнях факт тісного взаємозв'язку пізнавальної та інших видів мотивації з високим рівнем навчальних досягнень є багаторазово доведеним. Виходячи з цього, ґрунтовне дослідження особистісних детермінант успішності навчальної діяльності (тим більш, провідної діяльності для учня основної школи) обов'язково має передбачати вивчення мотивів цієї діяльності. Водночас аналіз мотивації школярів має здійснюватися у двох площинах: перша – виявлення змістових аспектів мотивації учіння – оцінка мотивів, які спрямовують школяра на активну участь у навчальній діяльності (пізнавальні, досягнення саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні мотиви); друга площина аналізу мотивів навчальної діяльності – процесуальна, спрямована на вивчення особливостей функціонування мотивів учіння.

Отже, аналіз класичних та сучасних досліджень проблеми обдарованості дозволяє

визначити, що до змісту власне академічних здібностей у загальній структурі, що детермінують досягнення високого рівня успішності у навчанні, слід віднести високий рівень розвитку когнітивних здібностей (інтелекту, пам'яті, креативності) та мотивації учіння.

Дієвим засобом підвищення когнітивних можливостей людини, як показують результати сучасних досліджень [13], є метакогнітивні якості (зокрема метакогнітивна виключність у діяльність та імпліцитні теорії нарощуваного інтелекту). Включення метакогнітивних здібностей до потенціалу життєвого успіху у структурі здібностей, що забезпечують академічну успішність, обґрунтовано результатами емпіричних розвідок, результати яких доводять, що метакогнітивні процеси безпосередньо впливають на успішність навчальної та професійної діяльності, так як вони виконують важливі функції: організація та контроль власної інтелектуальної діяльності [12; 15].

Метакогнітивна включеність у діяльність (усвідомленість) виступає як рефлексивна здатність до свідомого моніторингу перебігу когнітивних процесів. Метакогнітивна включеність у діяльність виявляється у схильності людини до планування пізнавальних процесів, включеність рефлексивних функцій у їх реалізацію, за рахунок яких здійснюється моніторинг-контроль пізнання. Отже, вивчення метакогнітивної включеності у діяльність учнів основної школи дозволяє суттєво збагатити уявлення про психологічний зміст потенціалу, що детермінує досягнення академічних успіхів учнів основної школи та загального життєвого успіху взагалі.

Важливою характеристикою метакогнітивних здібностей особистості є імпліцитні теорії інтелекту, які уявляють собою уявлення людини щодо потенційної можливості чи неможливості розвивати власні когнітивні здібності. К. Двек виявила два типи імпліцитних теорій інтелекту [29]. Прихильники «заданої» теорії інтелекту («entity theory») вважають рівень розвитку інтелекту постійним, малозмінюваним, фіксованим, погано контрольованим показником, внаслідок чого людина може «володіти» лише певною «кількістю» інтелекту. Прихильники іншої теорії – теорії «нарощуваного» інтелекту («incremental theory»), навпаки, вважають, що інтелект є керованою характеристикою людини, яку можна збільшувати та покращувати.

У регуляції навчальної діяльності школярів імпліцитні теорії інтелекту набувають особливого значення. Зокрема, як показала К. Двек, імпліцитні теорії інтелекту впливають на постановку різних навчальних цілей. Ті ж, хто вважає, що їх інтелектуальні здібності піддаються поліпшенню, розвитку, тренуванню, схильні ставити перед собою навчальні та пізнавальні цілі, вони праг-

нуть збільшити свою компетентність і майстерність, вважають більш привабливими нові, важкі і різноманітні завдання, які можуть допомогти чогось навчитися, просунути в своєму розвитку, отримати цінний досвід. Для учнів з імпліцитною теорією нарощуваного інтелекту характерна конструктивна навчальна позиція – «більш важливо чогось навчитися, а не бути першим у класі» [29].

Разом з визнанням вирішальної ролі когнітивних і метакогнітивних здібностей та мотивації у регуляції навчальної діяльності школярів наприкінці ХХ століття виникло переконання у тому, що найважливішою детермінантою успішної самореалізації особистості у будь-якій діяльності та житті в цілому є здатності до ефективної взаємодії з оточуючими. В сучасних психологічних дослідженнях багаторазово обґрунтовано необхідність розширити діапазон тестованих особистісних властивостей, що входять до потенціалу академічної успішності, включивши в їх число соціально-комунікативні здібності, зокрема соціальний, емоційний та духовний інтелект.

Введення поняття соціальний інтелект пов'язують з роботами Р. Торндайка, який вперше виділив його як складову загального інтелекту та визначив як здатність розуміти інших та діяти або вести себе розумно стосовно оточуючих [1]. На сьогодні прийнято визначати соціальний інтелект як «здатність правильно розуміти та прогнозувати поведінку людей, яка необхідна для ефективної міжособової взаємодії та успішної соціальної адаптації» [15, с. 12]. Соціальний інтелект об'єднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як партнера по спілкуванню, групи людей) [26].

Наслідком розвитку концепції соціального інтелекту стало введення в науковий обіг поняття «емоційний інтелект», яке пов'язують з дослідницькою діяльністю американських психологів Дж.Д. Мейєра та П. Селовея (J.D. Mayer, P. Salovey) [1]. Вважається, що саме вони розробили першу модель емоційного інтелекту. Аналіз здібностей, що пов'язані з переробкою емоційної інформації, дозволив Дж.Д. Мейєру та П. Селовею виділити чотири компоненти емоційного інтелекту: ідентифікація емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності та спрямування уваги на важливі події, вміння визивати переживання, що сприяють вирішенню завдань; розуміння емоцій; управління емоціями. Американський дослідник Р. Бар-Он (R. Bar-On) виділив п'ять компонентів емоційного інтелекту: самопізнання, навички міжособистісного спілкування, адаптаційні здібності, управління стресовими ситуаціями, домінування позитивного настрою [18].

У російській психологічній науці категорію «емоційний інтелект» однією з перших використала

Г.Г. Гарскова [7], яка не тільки надала досить чітке визначення цього поняття, але й охарактеризувала його відмінності від загального інтелекту: «Емоційний інтелект продукує неочевидні способи активності задля досягнення цілей та задоволення потреб особистості. Якщо абстрактний та конкретний інтелект відображають закономірності зовнішнього світу, то емоційний інтелект відображає внутрішній світ у зв'язку з поведінкою особистості та взаємодією з реальністю» [7; с. 26].

Найбільш відомий сучасний дослідник емоційного інтелекту Д.В. Люсін визначив його як «здібності до розуміння своїх та чужих емоцій та управління ними» [18], які містять в собі такі елементи: когнітивні здібності; уявлення про емоції; особливості емоційності. Водночас вчений виділив два види емоційного інтелекту – внутрішньоособистісний та міжособистісний.

На сьогодні у багатьох дослідженнях було доведено, що емоційність є ключовим фактором, що зумовлює досягнення життєвого успіху більшою мірою, ніж загальний інтелект.

Сутність психологічного змісту феномену «духовний інтелект» є «здатність діяти з мудрістю і співчуттям, зберігаючи внутрішню і зовнішню незворушність світу незалежно від обставин» [34], представлена низкою адаптивних розумових здібностей, заснованих на нематеріальних аспектах дійсності, які впливають на особистісне зростання [31].

В сучасних дослідженнях встановлено, що духовний інтелект характеризується трьома основними компонентами: трансцендентним, екзистенційним, моральним [9]. Виявлено, що онтогенетично першим розвивається моральний компонент духовного інтелекту, який представляє собою здатність до моральної саморегуляції та добросесної поведінки, що заснована на переосмисленні моральних цінностей добра і милосердя [9]. Отже, саме моральні здібності слід у першу чергу включити до моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи у структурі соціальних здібностей, що забезпечують досягнення успіху у провідній (навчальній) діяльності.

Таким чином, в теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи важливим змістовим блоком є здібності (академічні, метакогнітивні та соціальні), що забезпечують його успішність у провідній (навчальній) діяльності та спілкуванні. Втім, як показують результати численних досліджень, значні академічні успіхи як у початковій, так і у подальшій освіті, не завжди корелюють із загальним життєвим успіхом людини, отже обґрунтування психологічного змісту феномену потенціалу життєвого успіху має охоплювати визначення показників та факторів психічного благополуччя та повноцінного функціонування особистості. Аналіз результатів теоретичних та емпіричних розробок з проблем пов-

ноцінного функціонування людини дає підстави дійти висновку, що концепцією, в якій найбільш обґрунтовано визначено сутність та зміст показників психічного і психологічного благополуччя, є концепція гармонійної особистості О.І. Моткова [20]. В результаті теоретичних та емпіричних розвідок дослідник розглянув показники (ознаки) гармонійної особистості: цінності особистісної гармонії, духовні цінності, оптимальний спосіб життя, здатність до саморегуляції, конструктивність спілкування, самогармонізація особистості, поміркованість інтенсивності бажань та досягнень, самостійність, задоволеність життям та стосунками з оточуючими, життєве самовизначення, життєва самореалізація, позитивність самооцінки [20].

Визначення провідних ресурсів гармонійності особистості є обов'язковим для обґрунтування психологічного змісту потенціалу життєвого успіху учнів основної школи. В створюваній у цій роботі теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи до таких ресурсів віднесено діяльнісні, соціальні та внутрішньоособистісні.

Сучасні вимоги до вивчення особливостей індивідуального розвитку учня основної школи передбачають дослідження мотивів його провідної (навчальної) діяльності. З метою встановлення ресурсів особистісної гармонійності школяра в освітньому процесі та освітньому середовищі школи аналіз мотивів як діяльнісних ресурсів має відбуватися у двох площинах. Перша площина – це змістовий аналіз мотивації навчання (через виділення предмета мотивації, того, що саме мотивує школяра). Друга площина вивчення мотивації як діяльнісного ресурсу розвитку особистості – це процесуальний аналіз мотивації учня, який спрямований на виявлення особливостей того, як функціонує навчальна мотивація учня. Аналіз досліджень з проблем мотивації навчальної діяльності школярів [10] дозволяє визначити такі найбільш суттєві змістові мотиви навчальної діяльності учня основної школи: пізнавальні, досягнення саморозвитку, комунікативні, емоційні, позиційні. Процесуальний аналіз мотивації навчальної діяльності має передбачати вивчення особливостей прояву інтроєктного та ідентифікованого мотивів-регуляторів навчання та мотивів-цілей, які опосередковують навчальні досягнення учня (переваги над однокласниками, уникнення невдачі у навчанні, вдосконалення навчання).

Важливою складовою діяльнісних ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи є загальні вольові якості (організованість, рішучість, наполегливість, самостійність) та релевантні провідній (навчальній) діяльності вольові якості, що виявляються у наполегливості при виконанні домашніх завдань. Суттєвого значення також набувають особливості саморегуляції

негативних психоемоційних станів під час навчальної діяльності (шкільних страхів та шкільної тривоги).

До структури соціальних ресурсів гармонійного особистісного розвитку у теоретичній моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи віднесено мінімізацію стрес-факторів навчальної діяльності (особливостей організації навчання, тиску вчителів та однокласників), оптимальну дистанцію з батьками та рівновагу батьківського контролю / допомоги при виконанні домашніх завдань.

Суттєвим індикатором благополуччя у сфері соціальних ресурсів особистісного розвитку дитини є феномени ранніх дезадаптивних схем та схемо-режимів, описані американським психотерапевтом Дж. Янгом [35]. Поняття «ранні дезадаптивні схеми» дослідник використовує для позначення ригідних уявлень про світ, що суттєво впливають на переконання, погляди, емоції, спогади, соціальну взаємодію та домінуючі моделі поведінки. У складних або напружених ситуаціях активація ранніх дезадаптивних схем виявляється у схемо-режимах – тимчасових емоційних станах з відповідними думками та моделями поведінки. До схемо-режимів віднесено: дисфункціональні «дитячі» режими (самотньої, кинutoї, приниженої, залежної, імпульсивної, недисциплінованої, розлюченої, впертої дитини), дисфункціональні «батьківські» режими (дорослий, який карає, та вимогливий дорослий), дисфункціональні копінгіві режими (капітуляції, уникнення, гіперкомпенсації) та функціональні, здорові режими (щасливої дитини, здорового дорослого) [35]. Сформовані схемо-режими щасливої дитини та здорового дорослого виступають найважливішими внутрішньоособистісними ресурсами гармонійного розвитку індивідуальності школяра.

Розвиток гармонійної, психічно благополучної особистості, здатної до повноцінного функціонування в усіх сферах життя та успішного життєвого самоздійснення на всіх етапах життєвого шляху, пов'язаний із реалізацією фундаментальних життєвих компетенцій – життєтворчих здібностей: самопізнання та рефлексії, прогнозування напрямів та змісту особистісного розвитку, здійснення важливих життєвих виборів, цілеспрямованості у реалізації життєвих планів, подолання тимчасових труднощів, гнучкості у виборі засобів реалізації розроблених життєвих планів, перегляду змісту життєвих цілей [5]. Визнання життєтворчих здібностей важливою детермінантою успішності життєвого самоздійснення потребує їх включення до структури внутрішньоособистісних ресурсів життєвого успіху учня основної школи.

Гармонійність особистості, детермінована діяльними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності) складають потенціал життєвого успіху учня основної школи.

Підсумовуючи проведений вище аналіз, можна обґрунтувати визначення потенціалу життєвого успіху учня основної школи як системної якості, що є результатом динамічної взаємодії здібностей (академічних, соціальних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнських, соціальних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в його провідній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психічного благополуччя школяра).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Гармонійність особистості детермінована діяльними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності).

Потенціал життєвого успіху учня основної школи складає гармонійність особистості, детермінована діяльними, соціальними та внутрішньоособистісними ресурсами індивідуального розвитку у поєднанні з високим рівнем академічної успішності (успішності у провідній діяльності).

У загальній структурі здібностей, що детермінують досягнення високого рівня успішності у навчанні (провідній діяльності учня) слід визначити академічні здібності, метакогнітивні здібності та соціальні здібності.

До структури ресурсів гармонійного розвитку особистості учня основної школи слід віднести діяльнісні, соціальні та внутрішньоособистісні.

Потенціал життєвого успіху учня основної школи можна визначити як системну якість, що є підсумком динамічної взаємодії здібностей (академічних, соціальних, метакогнітивних) та ресурсів особистісного розвитку (діяльнських, соціальних, внутрішньоособистісних), реалізація яких дозволяє отримати високі результати академічної успішності (як об'єктивні показники благополуччя школяра в його провідній діяльності) при досягненні оптимального рівня гармонійності особистості (як показника психічного благополуччя школяра).

Перспективи подальших досліджень мають полягати в емпіричній верифікації теоретичної моделі потенціалу життєвого успіху учня основної школи.

#### Література:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. С. 83–95.
2. Батулин Н.А. Психология успеха и неудачи. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. 99 с.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. Москва : Просвещение, 1991. 176 с.

4. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4 (45). С. 5–15.
5. Большакова А.М. Опитувальник життєтворчих здібностей. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. № 2 (29). С. 7
6. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения : Уроки Джемса Бюджентала. Москва : Смысл, 2001. 197 с.
7. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения*. 1999. Санкт-Петербург : Изд-во СПб. Ун-та, 1999. С. 25–26.
8. Головаха Е.И. Формула жизненного успеха. *Психология жизненного успеха : Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций*. Киев : Ин-т социологии АН Украины, 1995. С. 85–96.
9. Головіна О.Ю. Особливості духовного інтелекту у процесі розвитку моральної самосвідомості у студентів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2016. 12 с.
10. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов : структура, механизмы, условия развития : дисс. ... д. психол. наук : 19.00.07. Москва, 2013. 441 с.
11. Джемс У. Психология. Москва : Педагогика, 1991. 368 с.
12. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 368 с.
13. Карпов А.А. Взаимосвязь общих способностей и метакогнитивных качеств личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ярославль : ЯГУ, 2013. 204 с.
14. Корнилов С.А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2012. 212 с.
15. Лашкевич Е.К., Трепачев П.М., Шакирзянова Е.В., Бубновская О.В., Ротэряну Ю.М. Психологическая школа формирования метакомпетенций в профессиональной деятельности психолога – Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса*. 2015. № 4(31). С. 214–219.
16. Леонтьев Д.А. Психология смысла : Природа, структура и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 2007. 512 с.
17. Либин А. В. Стратегии жизненного успеха и мотивация достижения. URL: <http://www.profor.ru/1/MD LiteRC2/print.php?sid=6> (дата обращения: 24.10.08).
18. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта : опросник ЭМИн. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3–22.
19. Михайлова (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство. Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2006. 56 с.
20. Мотков О.И. Ценностные представления о гармоничной личности людей разного возраста *Психологос* : электронная энциклопедия практической психологии. URL: [https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostnye\\_predstavleniya\\_o\\_garmonichnoy\\_lichnosti\\_lyudey\\_raznogo\\_vozrasta](https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostnye_predstavleniya_o_garmonichnoy_lichnosti_lyudey_raznogo_vozrasta).
21. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с
22. Прокофьев А.В. «Плюрализация успеха» : проблемы и парадоксы. *Этическая мысль*. Москва : ИФРАН, 2006. С. 196–211.
23. Татенко Н.О. Життєві завдання особистості як умова реалізації життєвого успіху. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ : ТОВ «Міленіум», 2007. Вип. 16 (19). С. 299–304.
24. Теплов Б.М. Способности и одарённость. *Психология индивидуальных различий*. Москва : ЧеРо; МПСИ, 2002. С. 262–272.
25. Тихомирова Т.Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении. *Знание. Понимание. Умение*. 2011. № 4. С. 207–213.
26. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. Москва : Институт психологии РАН, 2004. С. 11–28.
27. Чепелева Н. В. Жизненный успех как нарратив. *Успешность личности : потенциал та обмеження* : тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф., Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, березень 2010 р. URL: <http://www.psy-science.com.ua/department/Tezy-konfer-2010/chepeleva.doc>
28. Deary I.J., Strand S., Smith P. et al. Intelligence and educational achievement. *Intelligence*. 2007. V. 35. N 1. P. 13–21.
29. Dweck C.S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. 195 p.
30. Luo D., Thompson L.A., Detterman D.K. The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence*. 2006. 34(1). P. 79–120.
31. Noble K. Fostering Spiritual Intelligence: Undergraduates' Growth in a Course About Consciousness. *Oxford Review of Education*. 2008. № 26(2). P. 263–288.
32. Renzulli J.S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity In R. J. Sternberg & J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness*.

- New York : Cambridge University Press, 1986, P. 53–92.
33. Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA : Stanford University Press, 1959. 261 p.
34. Wigglesworth C. SQ 21: The Twenty – One Skills of Spiritual Intelligence. New York : Select Books, 2012. 223 p
35. Young J.E. Schema-focused therapy for personality disorders. *Cognitive behavior therapy*. New York : Routledge, 2002. P. 201–222.
- 

**Shcherbakova O. O. Potential of life success of academically capable elementary school student: ground of the psychological phenomenon**

*The aim of the theoretic-methodological research is to ground of the potential of life success of academically capable elementary school students' phenomenon.*

*It is set that life success (important life aims effectiveness, and personal and public confession of this results) is the obligatory factor of psychical well-being of personality. The study of indexes (attained results) of life success more topically for adult. For the elementary school students more appropriate is research of potential aspects of life success achievement (objective and subjective constituents of success).*

*The theoretical model of life success potential is reasonable. The life success potential of elementary school students is folded harmoniousness of personality, determined resources of activity, social resources and personal resources, in combination with the high level of academic success (success of main activity).*

*It is certain, that the general structure of capabilities, that determine the achievement of high level of success with studies (main activity of elementary school students) consists of academic capabilities (intellect, memory, creativity, motivation of learning), metacognitive capabilities (the metacognitive plugged in activity, implicit theory of the incremental intellect) and social capabilities (social intellect, emotional intellect, moral capabilities as pre-condition of spiritual intellect), are certain.*

*To the structure of resources of harmonious personal development of elementary school students, it is taken resources of activity (motivational adjusting, volitional internals, adjusting of the negative emotional states), social resources (minimization of stress factors of educational environment, optimal co-operating with parents) and personal resources (functional schema modes and life-creation abilities).*

*Potential of life success of capable elementary school students is certainly as system quality, that is the result of dynamic co-operation of capabilities (academic, social, metacognitive) and resources of personality development (activity, social, personal), realization of that allows to get the high academic success (as objective index of well-being of elementary school students in his main activity) with achievement of optimal level of personal harmoniousness (as an index of psychical well-being of elementary school students).*

**Key words:** *academically capable school students, personal development, life success, life success potential, resources of personality development, personality harmonious, academically success.*