

**СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Монографія

Київ
2023

УДК 159.922.73
ББК 88.5
С 74

Рекомендовано Вченою радою
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля,
протокол № 7 від 27 лютого 2023 р.

Рецензенти:

Гейко Є.В. — доктор психологічних наук, професор;

Кононенко А.О. — доктор психологічних наук, доцент.

С 74 Соціально-психологічні основи становлення обдарованої особистості: монографія / Н.А. Добровольська, Н.Є. Завацька, Л.С. Пілецька / За наук. ред. Н.А. Добровольської, Н.Є. Завацької. К.: ПВТП «LAT&K», 2023. 268 с.
ISBN 978-617-7699-33-9

Монографію присвячено розгляду соціально-психологічних основ становлення обдарованої особистості. Наведено концептуальне соціально-психологічне обґрунтування процесу становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму. Визначено зміст провідних соціально-психологічних конструктів і предикторів обдарованості особистості (когнітивних, особистісних, соціально-психологічних). З'ясовано структурно-змістовні особливості процесу становлення обдарованої особистості у ранньому онто- та соціогенезі. Виявлено діагностичні маркери і результативно-змістовні особливості проявів обдарованості особистості у середньому і пізньому онто- та соціогенезі. Обґрунтовано концептуальні й змістовно-процесуальні засади побудови та реалізації системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, заснованого на принципах створення варіативного, збагачувального та індивідуалізованого розвивального соціокультурного середовища з урахуванням типології обдарованості (інтелектуальної, академічної, художньої, креативної (творчої), соціальної, психомоторної) та повноцінним розкриттям потенціалу обдарованої особистості (фізичного, емоційного, пізнавального, особистісного, духовно-морального) у відповідності з завданнями вікової соціалізації.

Для фахівців з соціальної психології, соціальної роботи, здобувачів вищої освіти.

УДК 159.922.73
ББК 88.5

ISBN 978-617-7699-33-9

© Добровольська Н.А., Завацька Н.Є.,
Пілецька Л.С., 2023
© СХУ ім. В. Даля, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ	9
1.1. Аналіз підходів до вивчення феномену обдарованості особистості у соціально-історичному вимірі	9
1.2. Класифікація типів обдарованості особистості у науковій літературі	15
1.3. Становлення обдарованої молоді в процесі її соціалізації в умовах професійного навчання	25
Висновки до розділу	32
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ОНТО- ТА СОЦІОГЕНЕЗІ	35
2.1. Соціально-вікові періоди онтогенезу у становленні особистості	35
2.2. Становлення особистості в умовах невизначеності	40
2.3. Методичні та процедурні засади дослідження специфіки обдарованості особистості на різних етапах онто- та соціогенезу	51
Висновки до розділу	80
РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У РАННЬОМУ ОНТО- ТА СОЦІОГЕНЕЗІ	83
3.1. Діагностичні маркери та результативно-змістовні особливості становлення обдарованих дітей молодшого шкільного віку	83
3.2. Соціально-психологічний аналіз специфіки процесу становлення обдарованих підлітків	98
3.3. Диференціація соціально-психологічних проблем обдарованих дітей та шляхи їх вирішення	106
Висновки до розділу	120
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У СЕРЕДНЬОМУ І ПІЗНЬОМУ ОНТО- ТА СОЦІОГЕНЕЗІ	123
4.1. Визначення специфіки проявів обдарованості у молоді в умовах сучасного соціуму	123
4.2. Соціально-психологічні особливості обдарованості осіб зрілого віку	136
4.3. Особливості проявів обдарованості у похилому віці	143
Висновки до розділу	156

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ	159
5.1. Концептуальні та змістовно-процесуальні особливості системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості	159
5.2. Результати формульовального етапу дослідження та їх узагальнення	185
Висновки до розділу	193
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	202
ДОДАТКИ	216

ВСТУП

В умовах трансформаційних змін сучасного соціуму, коли виникає необхідність пошуку шляхів соціально-економічної перебудови, розвитку новітніх технологій, а важливими є завдання становлення і збереження інтелектуального та творчого потенціалу особистості, проблематика її обдарованості виходить на перший план. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають наукові студії щодо вивчення природи феномену обдарованості, його структури, детермінант розвитку і функціонування, а також побудови ефективної системи соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості.

Розв'язання широкого кола теоретико-методологічних і прикладних проблем, пов'язаних із відтворенням та нарощуванням потенціалу обдарованості, потребує створення відповідного розвивального соціокультурного середовища, як такої сукупності умов для навчання, становлення, індивідуалізації та соціалізації обдарованої особистості, що забезпечує можливість прояву і розвитку цього феномену у відповідності з природними задатками, інтересами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, – з іншого.

З'ясовано, що у сучасній науці провідні позиції у розробці проблеми обдарованої особистості значною мірою спираються на теорії інтелекту (Х. Гарднер, Р. Стернберг), креативності (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) та власне обдарованості (Ф. Ганьє, Дж. Рензулі, А. Танненбаум), кожна з яких може створювати засади для побудови складної комплексної системи соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості. Проте на практиці перевіряються й реалізуються переважно спрощені моделі, які здебільшого ґрунтуються на певних положеннях педагогічних теорій, а в опублікованих дослідженнях розглядаються окремі аспекти проблеми обдарованості або результати апробації емпірично побудованих моделей навчання обдарованих. Загалом же слід констатувати відсутність цілісної соціально-психологічної концепції становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму та доведення її до рівня дієвої практичної реалізації.

Підвищений інтерес до проблематики обдарованості диктується соціальним замовленням суспільства і стає найважливішим напрямком сучасних емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень. Її активно розробляли провідні вчені країн світового співтовариства (Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, В. Лоуен-Фельд, Ф. Монкс, К. Осборн, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.). Процес становлення обдарованої особистості наразі розглядається як міждисциплінарна проблема і вивчається у різних аспектах: уточнюється співвідношення інтелектуальних здібностей, творчих якостей і мислення індивіда, виявляються істотні ознаки обдарованості, досліджуються творчі здібності і творче мислення у процесі навчання у загальноосвітніх закладах та закладах вищої освіти, розглядаються закономірності розвитку творчого потенціалу особистості, піддається суттєвому переосмисленню власне по-

няття обдарованості (Б. Раушенбах, Р. Ремушам, С. Штейн, А. Хатсон та ін.).

Основними теоретичними передумовами для вивчення обдарованості, її діагностики та особливостей становлення є положення про те, що обдарованість проявляється і розвивається у творчому навчанні та є складним багаторівневим психічним утворенням, що задіює багато аспектів особистості. Все більш інтенсивно проявляється тенденція розглядати обдарованість не статично, а у розвитку, як динамічну характеристику. Це радикально змінює підхід до діагностики та розгляду процесу її становлення, зокрема у сфері освіти. Проте лише в останні десятиліття дослідження проблеми обдарованості набувають певного системного характеру, розробляються моделі обдарованості, інтенсивно впроваджуються теорії і методики діагностики дитячої обдарованості; вивчається проблема прогнозування розвитку обдарованих дітей та видатних досягнень (З. Ковальчук, Н. Лейтес, С. Максименко, В. Моляко, У. Михайлишин, М. Смульсон та ін.). Все більша увага дослідників звертається до питань афективного розвитку обдарованих дітей, формування їх психосоціальної сфери і створення умов для розвитку обдарованості (І. Ващенко, Н. Завацька, В. Моляко та ін.). В межах соціально-психологічного спрямування вивчення обдарованості особлива увага концентрується на проблемах кореляції інтелектуальних здібностей з рівнем афективного розвитку дитини, з її соціальним статусом .

Аналіз запропонованих у сучасній теорії і практиці шляхів вирішення проблеми становлення обдарованої особистості вказує на неоднозначне розуміння природи, методів виявлення та становлення обдарованості. Складність розв'язання цих завдань визначається наявністю широкого кола підходів до зазначеної проблеми, які іноді суперечать один одному. Зокрема, встановлено суперечності між наявними можливостями освітнього процесу для навчання і становлення обдарованих дітей і недостатнім їх використанням у практиці; необхідністю збагачення, поглиблення, інтеграції наукового знання, спрямованого на розвиток індивідуальних здібностей обдарованих і непідготовленістю фахівців до роботи з ними. Зазначені суперечності зумовили проблему дослідження, яка полягає у створенні соціально-психологічних умов, що забезпечують виявлення і становлення обдарованої особистості, реалізацію її потенційних можливостей, як одного з пріоритетних соціальних завдань сучасного суспільства.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що наведено концептуальне соціально-психологічне обґрунтування процесу становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму, засноване на засадах принципів системності, демократизму, відкритості, доступності, реалістичності, поступовості, конкретності, селективності, замкнутості, циклічності, орієнтованості; визначено зміст провідних соціально-психологічних конструктів і предикторів обдарованості особистості (когнітивних, особистісних, соціально-психологічних); виокремлено структурно-змістовні особливості процесу становлення обдарованої особистості у ран-

ньому онто- та соціогенезі; виявлено діагностичні маркери і результативно-змістовні особливості проявів обдарованості особистості у середньому і пізньому онто- та соціогенезі; обґрунтовано концептуальні й змістовно-процесуальні засади побудови та реалізації системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, заснованого на принципах створення варіативного, збагачувального та індивідуалізованого розвивального соціокультурного середовища з урахуванням типології обдарованості (інтелектуальної, академічної, художньої, креативної (творчої), соціальної, психомоторної) та повноцінним розкриттям потенціалу обдарованої особистості (фізичного, емоційного, пізнавального, особистісного, духовно-морального) у відповідності з завданнями вікової соціалізації; визначено основні складові ефективної реалізації системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму як дієвого засобу розвитку всіх складових обдарованості, що інтегрує структуру, зміст, науково-методичне обґрунтування та технологічне забезпечення цього процесу в умовах розвивального соціокультурного середовища; поглиблено та уточнено: уявлення про сучасні підходи до вивчення феномену обдарованості, її типології; про соціально-психологічну сутність обдарованості особистості та її змістовні й структурні особливості в онто- та соціогенезі; набули подальшого розвитку: методичне та процедурне забезпечення вивчення феномену обдарованості особистості; погляди на вікові зміни у структурі обдарованості особистості в умовах сучасного соціуму; підходи до соціально-психологічних засобів і технологій становлення обдарованої особистості на різних етапах онто- та соціогенезу.

Теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні психологічних знань про феномен обдарованості особистості з позицій системно-інтегративного підходу; у розширенні уявлень про роль і місце обдарованості особистості у детермінації її соціальної активності, а також особистісного становлення й розвитку в умовах сучасного соціуму; визначенні концептуальних соціально-психологічних засад дослідження процесу становлення обдарованої особистості з урахуванням онто- та соціогенезу; визначенні й обґрунтуванні принципів, методів, прийомів та психотехнологій оптимізації соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму.

Практичне значення дослідження у можливості використання методичного інструментарію при проведенні системних досліджень аксіологічних феноменів; у розробці принципів побудови і змісту системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості та диференціації психотехнологій відповідно до онто- та соціогенезу досліджуваних. Розроблений програмно-цільовий проект може бути рекомендований до впровадження у закладах освіти, організаціях і підприємствах різної форми власності та професійної специфікації, консультаційних Центрах з метою оптимізації соціально-

психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму.

Монографія складається зі вступу, 5 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ

1.1. Аналіз підходів до вивчення феномену обдарованості особистості у соціально-історичному вимірі

Перші дослідження щодо вивчення обдарованості у нашій країні належать до початку минулого століття. Такі дослідження носили свій специфічний характер, мали певний національний колорит і відрізнялися від поглядів зарубіжних дослідників [25-27 та ін.].

Система включала вимір основних функцій: уваги; волі; сприйнятливості; запам'ятовування; асоціативних процесів, відповідних уявленням асоціативної психології щодо пізнавального процесу мислення. Діагностика асоціативних процесів включала оцінку якості: осмислення; комбінаторних здібностей; кмітливості; уяви; спостережливості.

Для вивчення кожного з цих процесів були створені діагностичні завдання, засновані головним чином на матеріалі, що використовувався у експериментальній психології. За допомогою цієї методики були представлені перші графічні зіставлення рівнів обдарованості. Таким чином, на основі діагностики пізнавальних процесів і оцінки їх рівня були зроблені спроби оцінки рівнів обдарованості.

Дослідженнями обдарованості на початку ХХ століття дуже активно займалися педагоги. У їхніх виступах, науково-методичних публікаціях звучали ідеї про недоступність вирівнювання здібностей, пригальмовування видатних якостей. Поступово в їх наукових дискусіях позначилися основні питання: соціальна необхідність виявлення розвитку обдарованості; визначення поняття обдарованості; походження і структури обдарованості [20].

Вчені використовували діагностичні методи для виявлення обдарованих дітей; пропонували створити для обдарованих спеціальні школи, розробити для них спеціальні програми навчання. Наголошувалося, що послідовники проблеми обдарованості, схильні вивчати висоту окремих здібностей, прагнули знайти залежність між ними і встановити основне ядро, зрозуміти її як певний комплекс, а не тільки як підсумок ізольованих функцій. Висловлювалося критичне ставлення до того, що поняття обдарованості обмежувалося лише інтелектуальною сферою. У своїх роботах вчені розглядали особистісне орієнтування у питаннях вивчення і діагностики обдарованості [43].

У першій половині минулого століття у проблемі обдарованості були зроблені продуктивні кроки. Більшою мірою розроблялися і реалізовувалися методи діагностики, проводилася порівняльна робота за типами діагностичних тестів, робився глибокий аналіз принципів поетапного удосконалення тестів. Все це проходило у дусі співробітництва з європейськими та американськими дослідниками [22].

Якщо у вітчизняній науці проблема обдарованості розглядалася у більшій мірі в незначних практичних кроках, то в Америці, Англії, Німеччині на початку XX століття ця проблема була досліджена глибше, але зі своїми специфічними особливостями. Серед психологів і педагогів велася гостра полеміка що різних ознак, параметрів, структурних компонентів обдарованості. Все це живилося широкою практичною роботою з обдарованими людьми, що дозволило зробити більш фундаментальні висновки в умовах того періоду.

Найбільш повне розкриття потенціалу обдарованих і талановитих осіб становить актуальне завдання сучасної освіти. Психологічні дослідження продемонстрували складність і багаторівневність феномену обдарованості, залежність її розвитку від умов виховання і навчання обдарованих дітей [76 та ін.]. У розроблених підходах до ідентифікації і дослідження обдарованості пропонуються різні моделі обдарованості, а у сучасних концепціях виокремлюються певні компоненти обдарованості.

У психології тривалий час обдарованість розглядалася як високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей [74; 86; 125-127 та ін.].

Серед перших досліджень здібностей, обдарованості, таланту можна назвати роботи, пов'язані з появою і активним використанням діагностики, емпіричних методів дослідження [75 та ін.]. Незважаючи на те, що досліджувані ними характеристики були далекі від сучасного розуміння структури та основних складових обдарованості, роботи цих дослідників внесли помітний вклад у формування поняття «інтелект» і появу перших «розумових тестів» для його вимірювання.

Простежуючи історію розвитку уявлень про поняття і методи діагностики обдарованості, можна відзначити, що подальші дослідження були пов'язані з визначенням загального і приватного в структурі інтелекту [76 та ін.].

Найбільше лонгітюдне дослідження Л. Термена переконливо довело односторонність розгляду поняття обдарованості лише через призму її інтелектуальної складової і слугувало поштовхом до того, що в структурі обдарованості поряд із інтелектом стали виділяти креативність, тобто творчу складову обдарованості, а тести інтелекту були доповнені тестами креативності (Дж. Гілфорд, Л. Терстоун, Е. Торренс та ін.).

Дослідниками, які проводили дослідження в області психофізіології та психології індивідуальних відмінностей, основна увага приділялася виявленню кореляційних зв'язків між фізіологічними показниками і результатами діяльності людини (успішністю навчання, продуктивністю діяльності, показниками результатів виконання тестів).

Накопичення наукових фактів, отриманих представниками різних шкіл і напрямів вітчизняної та зарубіжної науки привело до зміни погляду на проблему діагностики дитячої обдарованості, заснованого раніше на методі єдиної оцінки. Більшість сучасних вчених в області психології обдарованості виступають за багатовимірний погляд на цей процес, що має на увазі використання цілого комплексу методів і діагностичних процедур [25; 26; 42-45; 63; 77; 125-127 та ін.].

Наразі виділяються різні чинники обдарованості. У роботах Н. Лейтес обдарованість визначається як сукупність всіх здібностей особистості, а основними чинниками обдарованості є розумова активність і саморегуляція. Пізнавальна мотивація дитини знаходить своє відображення у формі пошукової дослідницької активності, що забезпечує мимовільне відкриття світу, творче породження образів, становлення перцептивних і сенсорних еталонів [63 та ін.], що складають первинні знання про світ.

Дослідницька активність проявляється у обдарованих осіб як широка допитливість [36 та ін.] і забезпечує продуктивні форми мислення [55 та ін.].

В результаті досліджень проблеми обдарованості виявляються особливості інтелектуального, творчого та особистісного розвитку обдарованих дітей [5; 135 та ін.]. На становлення обдарованих дітей значно впливає їх оточення – сім'я, однолітки, школа.

Особлива роль відводиться лонгitudним дослідженням обдарованості, що відіграє важливу роль як для науково-теоретичних розробок проблеми, так і для практики навчання і виховання обдарованих дітей. Лонгitudний метод дозволяє ідентифікувати обдарованих дітей, простежити їх становлення на тривалому віковому проміжку, а також виявити широке розмаїття соціально-психологічних чинників, що впливають на прояви обдарованості [5 та ін.].

Слід наголосити, що проблематика обдарованості особливо пильну увагу викликає у посткризові епохи розвитку суспільства, коли необхідно шукати шляхи соціально-економічного прориву, розвивати нові технології. З цією метою на передній план виходять завдання розвитку і збереження творчого потенціалу суспільства. Особливо чітко зв'язок досліджень обдарованості з безпосередніми запитами суспільства простежується при аналізі зарубіжної літератури, оскільки проблематика обдарованості вивчалася там значно раніше [46].

Аналіз наукової літератури, проведений науковцями [42-45; 46 та ін.], переконливо показує, як соціально-економічні потреби суспільства підпорядковують собі стратегію освіти та викликають до життя різні альтернативні стратегії. Так, була розроблена програма гнучкого просування і реалізовано безліч варіантів акселерації. Згодом теорія Ж. Піаже привела до зниження популярності акселерації, були припинені інтенсивні дискусії з цього питання та призупинено процес переведення дітей через класи.

У сучасній освітній практиці висунуті завдання були викликані до життя проблемами, пов'язаними зі здійсненням закону про загальну і обов'язкову середню освіту. Тому, перш за все, увага зосереджувалася на дітях, які важко опановували програму. Сюди ж входила величезна робота щодо визначення дітей із затримкою психічного розвитку. Ця загальна спрямованість на вирішення завдань навчання відстаючих дітей була постійною проблемою системи шкільного навчання. Пізніше виникла установка на створення інтелектуальної еліти у нашій країні і визнання, що діти не рівні за своїми здібностями. Особливу увагу до роботи з обдарованими дітьми компенсувало багаторічне забуття даної проблеми і відновлення обов'язку навчальних установ працювати з обдарованими дітьми. Незважаючи на наявні коливання в інтенсивності кампанії по роботі з обдарованими дітьми, що залежить від загальної соціально-економічної ситуації в країні та напрямків загальної реформи у системі освіти, інтерес до даної проблеми залишається досить стабільним [46].

Наприкінці минулого століття у нашій країні стали активно розвиватися програми роботи з обдарованими дітьми, проводилися засідання з питань збереження інтелектуального потенціалу суспільства. Проблема обдарованості регулярно піднімається у засобах масової інформації, видається велика кількість науково-популярної літератури з її розвитку з раннього онто- та соціогенезу.

В останні десятиліття ставлення у суспільстві до феномену обдарованості змінюється від антиінтелектуалізму – до усвідомлення його цінності. При цьому у суспільній свідомості різко розмиті межі поняття обдарованості. Перед усім мається на увазі будь-яке «відхилення» від середньостатистичної норми: від наявності досягнень, що перевищують вікові норми або високий рівень розвитку окремої психічної функції до неадаптивних форм поведінки. При цьому думка, що якщо людина обдарована, то вона з необхідністю матиме певні відхилення від норми є поширеним поглядом на обдарованість. У той же час почастишали випадки, коли діти, маючи високий рівень інтелектуального розвитку, під час вступу до школи зазнають труднощі не тільки у соціальній адаптації, спілкуванні, але і в навчанні. Це породжує виникнення і масове поширення псевдонаукових концепцій і даних про появу «нестандартних» дітей, які мають високі здібності або унікальні можливості і ухиляються від традиційних форм навчання і виховання, як, наприклад діти індиго [42-45; 46; 67 та ін.].

За даними [25; 26] багато практичних форм роботи з обдарованими дітьми наразі у значній мірі базуються на життєвих уявленнях і численних міфах про обдарованість. До подібних міфів вона відносить біологічну і соціальну форми редукції (прямий і єдиний вплив на розвиток обдарованості біологічних або соціальних факторів), розгляд обдарованості як специфічної патології; переконання у тому, що обдарована дитина стане обов'язково обдарованим дорослим, міф про «глобальну» обдарованість і низку інших [25]. Однією з найбільших небезпек на цьому шляху дослідниця вважає заперечення ролі теоретичного наукового знання.

При переході суспільства на принципи ринкової економіки, заклики про необхідність вирощування інтелектуальної еліти доповнюються гаслами щодо виховання конкурентоспроможних людей. Конкурентна особистість – це особистість, яка володіє багатими резервами, більш високими порівняно з іншими. Обдаровані діти є резервом вирішення поставленої проблеми, але необхідно ставити питання про адекватність засобів: мета виховання конкурентноздатності часто стимулює прагнення до ранніх досягнень, високого рейтингу, перемог у змаганнях, вікова межа яких різко знижується.

Слід зазначити, що вітчизняна система освіти переживає період радикальних змін, детермінованих глобальними процесами, які відбуваються в нашій країні і в усьому світі. У нинішніх умовах все чіткіше проявляється тенденція формування світової спільноти в цілісність, перехід його учасників від протистояння, конфронтації і напруженості до зближення і співпраці з багатьох глобальних і міжнаціональних проблем. Рух до європейської інтеграції – це незворотній процес, покликаний створити необхідні умови для становлення обдарованої особистості, здатної конструктивно діяти у новій соціокультурній ситуації.

Суспільство, що стикається зі зростаючим числом невирішених проблем, прямо або побічно спонукає свої соціальні інститути шукати оптимальні способи їх вирішення через розкриття резервів обдарованої особистості. У ряді досліджень саме існування цивілізації ставиться у пряму залежність від наявності у сучасної людини творчого потенціалу [35].

Вступ сучасної цивілізації у постіндустріальну епоху різко підвищив статус і роль обдарованої особистості у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Це викликано тим, що освоєння досконалої техніки і освоєння високих технологій можливі лише при наявності високоосвічених людей, здатних до творчого пошуку. Іншими словами, йдеться про відтворення творчого потенціалу нації, що у вирішальній мірі визначається ступенем становлення кожної обдарованої особистості. У зв'язку з цим змінюється ціннісно-змістовне розуміння сутності соціальних процесів, оскільки при наявній динаміці соціальних умов відбувається кардинальна зміна культурно-історичного успадкування, що знаходить своє вираження в ідеї випереджального розвитку особистості. Це означає, що замість відтворення накопиченого досвіду в сучасному світі стає необхідним забезпечити переважання процесів створення нового над копіюванням старого [35].

Особливої актуальності набувають наукові підходи до дослідження у галузі обдарованості: до вивчення природи даного феномену, його структури, детермінант становлення і функціонування, а також побудови прогнозу розвитку і ефективної системи супроводу.

Отже, констатовано, що проблема розвитку обдарованості особистості – одна з невирішених проблем психологічної науки. З'ясовано, що істо-

рія розвитку досліджень обдарованості у зарубіжній і вітчизняній психології відповідала змінам соціальних потреб суспільства і динаміці розвитку психологічної науки.

Ці дослідження охоплювали теоретичні проблеми психології обдарованості, питання діагностики, розробки принципів, методів розвитку і навчання обдарованих осіб [75; 76; 164 та ін.].

Власне, вивчення цього феномена психіки людини має бути спрямоване на те, щоб суспільство навчилось бережно ставитись до обдарованої особистості, допомагало примножити і реалізувати творчий потенціал, реалізуватися їй на особистісному і суспільному рівнях [164].

Аналіз сучасного стану проблеми обдарованості у психології засвідчує, що у розумінні і тлумаченні цього феномену між дослідниками [13; 14; 72; 125-127 та ін.] існують певні теоретичні розбіжності. Так, під обдарованістю розуміють природну передумову здібностей; сукупність внутрішніх умов для досягнення видатних результатів у діяльності; загальні здібності; високий рівень розвитку здібностей; інтеграцію здібностей з метою діяльності; творчі можливості людини; потенційний талант тощо.

Показано, що зазначене розмаїття поглядів зумовлене складністю і багатоаспектністю досліджуваного явища, а також використанням для розкриття феномену обдарованості таких дефініцій, як «здібності», «талант», «геніальність», «творчість» [164]. Стержневим моментом, який об'єднує вищевказані теоретичні позиції, є підхід до обдарованості як до процесу цілісного становлення особистості, що дозволяє реалізувати її творчий потенціал [164].

Найбільш популярною і об'єднувальною для більшості сучасних вітчизняних і зарубіжних підходів є концепція людського потенціалу Дж. Рензулі. Згідно з його «трикільцевою моделлю» компонентами обдарованості є інтелект вище середнього; посилена мотивація; творчий підхід.

При цьому обдарованість – це не тільки інтелект, не тільки схильність до творчості і не тільки певна мотивація. Це комплекс, який охоплює всі три характеристики. Обдарованість – складне психічне утворення, в якому нерозривно взаємодіють пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери психіки людини, і саме ця складність зумовлює те, що вияви обдарованості характеризуються великою варіативністю, неоднозначністю, індивідуальністю. Попри значні здобутки вчених, єдина концепція обдарованості наразі не створена. Стержневим моментом, який об'єднує вищевказані теоретичні позиції, є підхід до обдарованості як до процесу цілісного розвитку особистості обдарованих людей, який дозволяє реалізувати творчий потенціал [164].

Зауважимо, що у контексті запропонованого дослідження обдарованість розглядається як системна якість, що характеризує психіку людини в цілому, і розвивається, змінюється протягом її життя та визначає можливість досягнення більш високих (незвичайних) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. При цьому

саме особистість, її спрямованість, система цінностей визначають розвиток здібностей й те, як буде реалізований її потенціал.

При цьому розвиток обдарованості стимулює соціальне оточення, яке складають сім'я (освіта батьків, традиції в сім'ї, стилі дитячо-батьківських відносин, житлові умови, матеріальне становище та ін.), освітні заклади (навчання, виховання), додаткові загальноосвітні установи (гуртки, центри, курси і т.п.), коло оточуючих (однолітки, друзі, колеги) тощо.

Крім того, дотримуючись багатфакторної моделі обдарованості, вчені (К. Перлет, В. Сієрвальд, К. Хеллер) розуміють обдарованість як когнітивний, мотиваційний і соціальний потенціал, який дозволяє досягати високих результатів в одній (або більше) із таких галузей, як-то інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні можливості, психомоторні можливості.

Показано, що провідним компонентом у структурі обдарованості, її якісним показником є здатність до творчості – наявність творчих (креативних) здібностей, знань, умінь, навичок, а також мотивів, завдяки яким створюється новий, оригінальний, унікальний продукт. При цьому умовою творчості є середньо-високий інтелект (IQ=115-120) (за дуже високим (IQ=170-180), як і за низьким інтелектом, між креативністю (творчістю) і інтелектом найчастіше встановлюють негативний взаємозв'язок).

Отже, обдарованість – складне психічне утворення, в якому нерозривно взаємодіють пізнавальна, емоційна, волюва, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери особистості, і саме ця складність зумовлює те, що прояви обдарованості характеризуються варіативністю, неоднозначністю, індивідуальністю. Матеріальним показником обдарованості і її специфіки є продукт, оскільки залежно від того, що виконує дитина чи дорослий, можна визначити спрямованість і специфіку обдарованості, а оригінальність, новизна і нестандартність продукту – свідчення рівня обдарованості.

1.2. Класифікація типів обдарованості особистості у науковій літературі

Як показав проведений аналіз, єдиної, загальноприйнятої класифікації типів обдарованості не існує. Вчені виділяють від чотирьох до десяти типів обдарованості. Розглянемо основні з них.

Зауважимо, що до середини XX століття обдарованість визначали виключно за спеціальними тестами інтелекту (intellegens quotient, IQ). Ця практика викликала багато суперечок. Обчислений на основі результатів відповідей за спеціальними тестами коефіцієнт інтелекту виявився мало корисним у практиці і особливо як підстава для прогнозування майбутніх досягнень. Як свідчили багаторічні довготривалі дослідження, високий коефіцієнт інтелекту, проявлений у дитинстві, не свідчить про те, чи стане дитина видатним вченим, художником, керівником (лідером) та ін. Але ж

сам показник – коефіцієнт інтелекту – претендував на роль універсальної особистісної характеристики, що свідчить про загальний рівень обдарованості. Причину цього явища виявила теоретична психологія. Аналіз тестових завдань, що використовуються традиційно в тестах інтелекту, починаючи з перших варіантів, створених на початку XX століття, і до комплектів аналогічних методик другої половини XX століття, показав, що практично всі ці завдання активізують і виявляють лише один вид мислення – логічний (конвергентний). При цьому для досягнення успіхів у науці, мистецтві, практичній сфері потрібно не стільки вміння виявляти закономірності, слідувати заданим алгоритмом і т.п., скільки вміння нестандартно, оригінально мислити, вміння знаходити нові проблеми і незвичайні рішення цих проблем [7; 9; 40; 60; 130; 148; 17 та ін.].

Саме таких осіб називають «розумними», «розумними», кмітливими. Вони, як правило, мають досить значні, глибокі знання, дуже часто вміють самостійно їх отримувати – самі читають складну літературу, можуть критично поставитися до тих чи інших джерел. Респонденти інтелектуального типу обдарованості точно і глибоко аналізують навчальний та позанавчальний матеріал, нерідко схильні до філософського осмислення матеріалу. Високий інтелект, розвинений розум дозволяють їм з легкістю засвоювати різні предмети, проте їх різне ставлення до предметів призводить до того, що з одних предметів вони навчаються блискуче, а за іншими – ні.

Виділяється два основних підтипи інтелектуальної обдарованості:

1) коли проявляються, насамперед, загальні розумові здібності і немає будь-якої спеціалізації;

2) коли, навпаки, високі здібності виявляються, перш за все, у певній області знання. Дуже часто відмінності між цими підтипами лише питання часу – спочатку високі здібності виявляються за всіма напрямками, а згодом виявляється спеціалізація здібностей і, відповідно, інтересів [73 та ін.].

Пізнавальна потреба, яка є неодмінною характеристикою будь-якого типу обдарованості, саме у цих осіб проявляється найбільш виразним і очевидним чином. Як правило, при інтелектуальному типі обдарованості відзначається стійка система пізнавальних інтересів. Досить часто саме цей тип обдарованості представлений у розумових акселератів («вундеркіндів»). При цьому успішність інтелектуально обдарованих не завжди збігається з рівнем їх здібностей.

Стосовно академічного типу обдарованості, фахівці протягом тривалого часу відзначали таку особливість: особистість може бути і творчою, і розумною, але навчається важко. Природно, що особливо уважні до цієї характеристики фахівці-педагоги, схильні стверджувати, що обдаровані – це ті, хто добре вчиться. При цьому їх основні опоненти у даному питанні – психологи – не втомлюються повторювати: обдарована дитина далеко не завжди відмінник. Більше того, за результатами численних досліджень,

проведених у багатьох країнах світу, обдаровані діти вкрай рідко бувають відмінниками або навіть просто хорошими учнями.

Хоча не можна не відзначити, що успішність у навчанні властива далеко не всім, і дійсно обдарована людина зазвичай більше здатна до засвоєння нового досвіду, але реальні успіхи у навчанні, позначені шкільними оцінками, далеко не завжди однозначно характеризують цю здатність.

Академічний тип обдарованості дещо відрізняється від інтелектуального. При цьому типі обдарованості досить високий інтелект теж має місце, однак на перший план виходять особливі здібності саме до навчання. Особи цього типу обдарованості, насамперед, вміють блискуче засвоювати, тобто вчитися. Особливості їх пізнавальної сфери (мислення, пам'яті, уваги), деякі особливості їх мотивації такі, що роблять вчення для них досить легким, а в ряді випадків навіть приємним. Саме з цих учнів виходять згодом чудові професіонали, справжні майстри своєї справи.

Академічний тип обдарованості також має свої підтипи:

1) з широкою здатністю до навчання (легко освоюється будь-яка діяльність, виявляються помітні успіхи у багатьох науках),

2) підвищені здібності до засвоєння проявляються лише в одній або декількох близьких областях діяльності (академічні здібності до точних наук або до гуманітарних наук) [32; 62; 175].

Часто буває важко розрізнити інтелектуальний і академічний типи обдарованості. Різниця полягає в особливій розумовій самостійності інтелектуалів, в їх підвищеній критичності мислення, здатності самостійно виходити на глобальне, філософське осмислення складних інтелектуальних проблем. Академічно обдаровані – це завжди генії саме навчання, це чудові майстри швидкого, міцного і якісного засвоєння.

Талановитий тип обдарованості – особлива категорія обдарованих осіб. Сконцентрувавши зусилля обдарованої дитини на якомусь одному виді діяльності (музика, образотворче мистецтво, шахи та ін.) часто можна домогтися видатних результатів, що значно перевершують звичайні уявлення. Історія людства свідчить про те, що в окремих випадках це виявлялося корисним для розвитку дитини в майбутньому і дозволяло реалізуватися у подальшому як видатному фахівцеві. Зустрічалися ситуації, коли рання спеціалізація приводила до негативних наслідків.

Художній тип обдарованості, як правило, проявляється у високих досягненнях в художній діяльності – музиці, танці, живопису, скульптурі, сценічній діяльності. Фахівець має побачити ці здібності, сприяти їх розвитку і в разі дійсно високого рівня їх прояву подбати про те, щоб така дитина якомога швидше потрапила до відповідного спеціаліста, який зміг би професійно з ним займатися.

Як і у попередніх випадках, цей тип обдарованості може виявлятися у осіб з різним ступенем широти: є особи, у яких виявляється низка різних художніх здібностей: дитина і співає, і танцює, та ще й чудово малює. Багато видатних творчих осіб характеризуються поєднанням низки різних

художніх здібностей, проте є творчі особистості, лише з однією яскраво вираженою здатністю такого роду.

Зазначені вище три типи обдарованості порівняно легко визначаються і їх діагностика у багатьох випадках не потребує спеціальної допомоги психолога. Однак є два типи обдарованості, щодо яких ситуація в ряді випадків виявляється досить напруженою, коли безумовно і яскраво обдаровану дитину фахівці вважають слабкою, безперспективною. В найбільшій мірі це стосується так званої креативності або творчої обдарованості [27; 33; 152].

Одним з перших, хто виявив цю невідповідність був Е. Торренс. Спостерігаючи за своїми учнями, він прийшов до висновку, що успішні у творчій діяльності не ті діти, які добре вчаться, і не ті, хто має дуже високий коефіцієнт інтелекту (IQ). Точніше, ці показники (академічна успішність і високий інтелект) можуть бути присутніми, але вони не є обов'язковими гарантами майбутніх і справжніх успіхів у житті. Для творчості, а саме це потрібно від талановитої людини в будь-якій сфері, необхідно щось інше. Е. Торренс [482] одним з перших розробив методики для виявлення творчих здібностей. Випробування тих, хто продемонстрували високий коефіцієнт інтелекту стали доповнювати спеціальними випробуваннями рівня творчих здібностей.

Вони отримали найменування тестів креативності. У ході подальших досліджень з'ясувалося, що для реалізації особистості у творчості необхідно особливе поєднання рівнів розвитку логічного (або конвергентного мислення, що виявляється зазвичай за тестами інтелекту) і творчого мислення [168].

Головна особливість цього типу обдарованості виражається у нестандартності мислення, в особливому, часто несхожому на інших погляді на світ. Цей тип обдарованості з великими труднощами виявляється у шкільній практиці, оскільки стандартні шкільні програми здебільшого не дають можливості виразити себе. Більше того, незважаючи на заклики до творчості, фахівці часто не розуміють, а в ряді випадків і недолюблюють тих учнів, які майже завжди дуже важкі у шкільному житті: їх підвищена незалежність у судженнях, повне нехтування умовностями (в тому числі і в побуті) і авторитетами створюють при роботі з ними певні проблеми [162].

Той факт, що практично у всіх творчих дітей-підлітків відзначаються помітні поведінкові проблеми, не випадковий – саме так називається не комфортність цих учнів, тобто їх небажання, а часом просто невміння йти «в ногу» з усіма іншими, і є особистісною основою їх обдарованості, тією базою, на якій й будується їх нестандартне бачення світу.

У цих учнів легко можна побачити їх недоліки, їх труднощі, а ось побачити в шкільній діяльності їх особливі творчі здібності дуже важко, а часом і неможливо без спеціальної роботи в цьому напрямку. Дуже часто учні з цим типом обдарованості не дуже добре вчаться, і тому є багато причин: і знижена мотивація до засвоєння (придумати їм буває легше, ніж

засвоїти готове), і власний, іноді дуже вигадливий пізнавальний світ, в якому не завжди є місце шкільним урокам.

Для того щоб побачити справжні творчі здібності цих учнів, їм потрібно пропонувати особливу діяльність, яка допускає і активно передбачає прояв їх самобутності, незвичайного бачення світу, будь то нестандартні теми творів, особливі творчі завдання або дослідницькі проекти.

Фахівець, щоб оцінити оригінальність, нешаблонність цих дітей повинен сам володіти, якщо вже не власною креативністю, то хоча б достатньою широтою поглядів, відсутністю жорстких стереотипів в мисленні і в роботі.

У творчої обдарованості багато різних варіантів: є учні, які виявляють творчі можливості буквально в будь-якій діяльності, за яку вони беруться, але бувають учні, у яких таке нестандартне бачення виявляється досить яскраво лише в одній сфері [27; 65; 170].

Соціальна обдарованість – це ще один тип обдарованості, який порівняно легко побачити, але дуже нелегко прийняти саме як вид обдарованості. Така обдарованість характеризується здатністю розуміти інших людей, будувати з ними конструктивні відносини, керувати ними. Соціальна обдарованість, на думку багатьох дослідників, передбачає досить високий рівень інтелекту, однак поряд з цим необхідна і добре розвинена інтуїція, розуміння почуттів і потреб інших людей, здатність до співпереживання. У багатьох випадках у людей з цим типом обдарованості спостерігається і яскраве почуття гумору, що допомагає їм подобатися іншим людям [33; 53; 58].

Існує багато варіантів соціальної обдарованості. Є емоційні лідери, свого роду «жилетка» для кожного, з ними радяться, їх люблять, їх думка є в багатьох випадках вирішальною. Є лідери дії – вони вміють приймати рішення, які важливі для багатьох людей, визначають цілі і напрям руху, ведуть за собою.

Нажаль, у багатьох школярів з вираженими лідерськими здібностями інтерес до шкільного навчання недостатній, і їх лідерські можливості реалізуються в діяльності не тільки далекої від школи, а й іноді прямо з нею конкуруючої. Багато учнів з цими здібностями не мають достатньої шкільної мотивації і, маючи сильний характер і незалежність, відверто нічого не роблять в школі. Неможливість завоювати статус лідера в школі веде їх на вулицю, де вони можуть стати лідерами антисоціальних угруповань. Потрібна спеціальна, іноді тривала і складна психологічна робота, щоб повернути учнів з цим типом обдарованості до школи.

Розглядаючи психомоторну або спортивну обдарованість слід зазначити, що численні дослідження показали, що у видатних спортсменів значно вище середнього виявляються і інтелектуальні можливості – це стосується навіть таких, здавалося б, далеких від інтелекту видів спорту, як важка атлетика або футбол. Не випадково, що багато видатних спортсменів, залишивши спорт, стають письменниками, успішними бізнесменами, талановитими педагогами. Хоча учні зі спортивною

обдарованістю далеко не часто добре вчаться, що пов'язано, перш за все, з браком часу і належного бажання. Якщо у школярів, які захоплюються спортом, створити відповідну мотивацію, то вони, як правило, можуть чудово вчитися.

У частини дітей з помітним випередженням розвитку яскрава обдарованість залишається на все життя, будучи, таким чином, індивідуальною, стійкою характеристикою розвитку. Фахівець має завжди розуміти відносність самого явища яскравої обдарованості, його умовність і в багатьох випадках тільки віковий, часовий характер.

Існують обдаровані діти, у яких при високому розумовому розвитку немає різкого вікового випередження. Їх обдарованість видно тільки кваліфікованим професіоналам-психологам, які багато і серйозно працюють з дитиною. І, нарешті, існує свого роду «антивундеркіндний» тип вікового становлення обдарованості, коли обдарованість не тільки не супроводжується випередженням у розвитку, але в деяких відносинах, як це не парадоксально, виявляється і уповільнений розвиток. Помітити обдарованість такої дитини важко, ще важче повірити в те, що саме такі діти можуть вирости в генія.

У будь-якому випадку важливо знати, що, з одного боку, не завжди вундеркінд, який подавав багато надій у дитинстві, виростає у видатну людину, а, з іншого боку, не завжди виняткова обдарованість проявляється у блискучих шкільних успіхах або в явному випередженні в розвитку.

Якщо особливо обдаровані діти важко спілкуються, їх різке випередження однолітків не проходить безслідно для їх соціального та емоційного розвитку. Для іншої групи обдарованих дітей проблем спілкування навіть менше, ніж у звичайних дітей [71; 138; 176].

Безсумнівно, що обдарованість дитини може проявлятися і поза навчальною діяльністю. Саме тому потрібно бути більш уважним і більше цікавитися захопленнями дітей, не роблячи оцінку головним мірилом здібностей.

Причини академічної неуспішності обдарованих дітей криються в особливостях їх вікового розвитку, в особистісних особливостях, в недосконалості сучасних методів навчання тощо. Незважаючи на критику чисто оцінювального підходу до академічних досягнень, до теперішнього часу надається велике значення оцінкам.

Як відомо, найбільш сприятливий період для розвитку здібностей називається сензитивним. Якщо в цей період здатності з якихось причин не розвивалися, то становлення дитини відбувається менш сприятливим чином. Якщо в цей період розвиток здібностей не відбувається, то, як правило, багато в розвитку здібностей вже дуже важко компенсувати, а іноді й просто неможливо. Добре відома сумна доля дітей, які з раннього віку потрапили у несприятливі умови. Задатки у різних дітей, звичайно, різні і у зв'язку з цим постає одне з найболючіших питань теорії та практики здібностей: якою мірою обдарованість визначається природою, а в якій вихованням? Звичайно, єдиної думки щодо ролі спадковості і

середовища не існує, проте у всіх випадках експериментальні дослідження з достатньою очевидністю показують значну роль середовища, тобто виховання і навчання в розвитку здібностей. У разі так званих виняткових здібностей роль спадковості є особливо помітною, але виховання і в цих випадках виявляється вельми значущим. Частка конкретного внеску спадковості і середовища в розвиток здібностей вельми відрізняються: вони різні для різних здібностей і для різного вікового періоду. Проте у більшості випадків виявилось, що ніяк не менше половини внеску у здібностях відводиться середовищу [15; 38; 61; 123; 160 та ін.].

Задатки за своєю природою суперечливі. З одного боку, вони специфічні, тобто спочатку існує відома прихильність до тієї чи іншої діяльності. Наприклад, від природи значною мірою буде залежати, чи будуть у дитини в більшій мірі проявлятися здатності до точних або до гуманітарних наук. З іншого боку, задатки багатозначні, тобто, скажімо, в якій саме гуманітарній науці проявиться обдарованість дитини, в значній мірі залежить від конкретних особливостей її виховання. Якщо художньо обдарована дитина виховується в сім'ї музиканта, існує велика ймовірність, що вона стане саме музикантом. Дослідження показують, що у багатьох видатних музикантів хтось із батьків був обов'язково професійним музикантом.

Очевидно, що немає єдиного, усіма визнаного визначення обдарованості і/або таланту. Однак в сучасних поглядах на обдарованість є згода за декількома пунктами. Їх важливо пам'ятати при роботі з обдарованими.

Обдарованість виявляється як здатність до видатних досягнень в будь-якій соціально значущій сфері людської діяльності, а не тільки в академічних областях. Обдарованість слідує тільки як можливість досягнень. Зміст твердження в тому, що потрібно брати до уваги й ті здібності, які вже проявилися, і ті, які можуть проявитися (потенційні).

Обдарованість і/або талант є результатом взаємодії багатьох факторів. В першу чергу це означає, що обдарованість дорівнює високому коефіцієнту інтелектуального розвитку (IQ), а отже, не визначається тільки винятковим інтелектом.

Обдарованість різноманітна, проявляється на різних рівнях і в усіх сферах життєдіяльності. Соціально значущі досягнення неможливі без високо розвиненої здатності до творчості (креативності) і лідерства, внаслідок чого постає особливе завдання виявлення і розвитку дітей з творчою та соціальною типами обдарованості. Всі види обдарованості мають складну структуру, в тому числі й інтелектуальна обдарованість.

Виявлення обдарованості – це складна процедура, що вимагає спеціальних знань і умінь, участі професійних психологів.

Сприяння реалізації обдарованості найчастіше вимагає організації особливого середовища.

Як бачимо, обдарованість представлена як складне, багатовимірне явище. Її характеристики дозволяють зрозуміти, як виявляти обдарованість і

на що орієнтуватися, розвиваючи потенціал особистості в процесі її становлення.

Зауважимо, що дослідники іноді відмовляються визнавати факт існування креативності як певної відносно автономної, універсальної здатності. Вони вважають, що творчість завжди жорстко пов'язана з певним видом діяльності [17]. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість взагалі: є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість тощо. Проте більшість вчених в світі схиляються до того, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна. Навчившись творити в сфері мистецтва, техніки або в інших видах діяльності, людина може перенести цей досвід в будь-яку іншу сферу. Саме тому творчість розглядається як відносно автономна, самостійна здатність. У психологічних дослідженнях творчості, проведених останнім часом, важко знайти прийнятне визначення креативності, але там міститься досить багато описів основних параметрів, які її характеризують [54; 173].

Креативність, на думку Е. Торренса, це значить копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє.

При оцінці креативності вчені (Дж. Гілфорд, Е. Торренс та ін.) найчастіше враховують нижче наведені критерії.

Продуктивність, або швидкість, – здатність до продукування максимально великої кількості ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, однак чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних.

Гнучкість – здатність легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого класу, часто дуже далеких за змістом один від одного. Протилежну якість називають інертністю мислення.

Оригінальність – один з основних показників креативності. Це здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних.

Інший показник креативності позначається терміном розробленості. Творці можуть бути умовно розподілені на дві великі групи: одні вміють краще продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти існуючі. Ці варіанти творчої діяльності фахівців не ранжуються, вважається, що це просто різні способи реалізації творчої особистості [155].

Для успішного виконання будь-якої діяльності необхідний комплекс особливих, специфічних властивостей. Необхідно те, що зазвичай називають здібностями вище середнього рівня. Як відомо, велика частина здібностей має універсальний характер, але є і виключно спеціальні здібності, що забезпечують успішність виконання певної діяльності. Для реалізації особистості в обраній сфері без цих якостей обійтися вкрай складно. Разом із тим, у психології відомо й явище компенсації. Недолік розвитку одних здібностей може бути частково заповнений, компенсований за рахунок більш інтенсивного розвитку інших. Іноді цього

вистачає, щоб домогтися високих і навіть видатних результатів. Але компенсаторні можливості мають свої межі.

Слід відзначити ще одну особливість схеми Дж. Рензулі. Замість термінології щодо здібностей вище середнього рівня вчений іноді (у деяких своїх роботах) вживає поняття інтелекту. У цьому випадку інтелект розглядається в значенні, вже зазначеному вище, – як здатність до односпрямованого, послідовного, логічного мислення (сюди зазвичай включаються такі складні розумові операції, як аналіз, синтез, класифікація, категоризація та ін.). Те, що у даному контексті називають інтелектом, проявляється в задачах, які мають єдину правильну відповідь, може бути виявлено за допомогою спеціальних тестів інтелекту.

Як бачимо, обдарованість представлена як складне, багатовимірне явище. Її характеристики дозволяють зрозуміти, як виявляти обдарованість і на що орієнтуватися, розвиваючи потенціал особистості.

Творчий шлях пізнавального процесу припускає внутрішню мотивацію як основну умову, необхідну для прояву творчих можливостей, до виявлення проблем, пошуку оригінального рішення і саморегуляції процесу, образних уявлень і уяви.

Структура творчої обдарованості як компоненти включає домінуючу роль пізнавальної мотивації, дослідницьку творчу активність, що виражається у виявленні нового, у постановці і вирішенні проблем, можливості досягнення оригінальних рішень, можливості прогнозування і передбачення, здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [69; 168; 173].

Вона збігається з основними структурними елементами, що характеризують творчий розвиток особистості. Зовнішні прояви творчості різноманітні: більш швидкий розвиток мови і мислення, рання захопленість музикою, малюванням, читанням, рахунком; допитливість, дослідницька активність.

Структурним компонентом творчого потенціалу є пізнавальні потреби. У обдарованій особистості пізнавальна мотивація виражається у формі дослідницької, пошукової активності і виявляється у більш низьких порогах до новизни стимулу, виявлення нового в звичайному. Реалізація дослідницької активності забезпечує мимовільне відкриття світу, перетворення невідомого у відоме, забезпечує творче породження образів.

У міру творчого розвитку обдарованої особистості дослідницька активність перетворюється у більш високі форми і виражається як самостійна постановка питань і проблем по відношенню до нового і невідомого. Розширюється дослідний діапазон, з'являється можливість до дослідження безпосередньо не даного, до визначення відносин причин і наслідків. З цього етапу основним структурним компонентом обдарованості стає проблемність, що виражається у пошуку невідповідностей і протиріч. Труднощі відкриття нового виражаються у подоланні стереотипів, що склалися. Рішення такої проблеми складає акт

творчості і розглядається як результат інтуїтивного використання побічних продуктів діяльності, латеральних форм мислення [142].

Оригінальність становить неодмінний структурний елемент обдарованості. Вона виражає ступінь несхожості, нестандартності запропонованого рішення і визначається перетворенням заданої проблеми у власну проблему, відмовою від стандартних очевидних гіпотез.

Загальна обдарованість виражається в більш швидкому виявленні рішення. Ефективність пошуку визначається мірою передбачення, антиципації кожного наступного кроку рішення, прогнозування його наслідків. Глибина передбачення складає необхідний компонент загальної обдарованості.

Інтегральним метакогнітивним елементом обдарованості є оцінна функція всіх складних психологічних структур. Здатність до оцінки забезпечує можливості самоконтролю, впевненості обдарованої особистості у собі, у своїх здібностях, визначаючи цим самостійність, некомформність і багато інших інтелектуальних та особистісних якостей.

Отже, основними структурними компоненти обдарованості, як загальної психологічної передумови творчого розвитку, є домінуюча роль пізнавальної мотивації, дослідницька активність, що виражається у виявленні нового, можливість досягнення оригінальних рішень, можливість прогнозування і передбачення, здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

Запропонована концепція дозволяє подолати однобічні уявлення про вищі здібності як переважно інтелектуальні; дозволяє розкрити обдарованість як загальну підставу творчості у будь-якій професії. Ця концепція надає можливість використовувати накопичений науковий матеріал для психологічної допомоги обдарованій особистості.

Вчений вводить поняття творчого потенціалу як генетично закладених можливостей людини, що включають пізнавальну потребу, межі реагування на новизну і інші задатки. Творчий потенціал різний від народження і варіює від дуже високого до дуже низького. Творчий потенціал – коефіцієнт розвитку, який визначає його тип, темп і підсумковий рівень творчості. Крім творчого потенціалу, вчений розкриває сутність творчості. Так, творчість буває внутрішньою і зовнішньою. Внутрішня творчість, так звана художня творчість (творчість художників, артистів, музикантів та ін.), передає свій погляд на світ, своє бачення світу. Зовнішня творчість – наукова, технічна творчість (творчість людей науки, техніки – концепції, теорії, вчення, винаходи). Згідно з концепцією, існує чотири етапи творчої діяльності (див. табл. 1.1).

Етапи творчої діяльності

Назва етапу	Зміст етапу (процес)	Результат етапу
1. Постановка проблеми	Виникнення проблемної ситуації; усвідомлення протиріччя; формулювання проблеми.	Проблема – питання, що охоплює протиріччя; художній задум.
2. Пошук Рішення	Висування гіпотез; перевірка гіпотез.	Рішення – ідея, розуміння нового знання; імпровізація.
3. Вираз Рішення	Вираз рішення професійною мовою у прийнятій формі.	Продукт: рукопис – книги, статті, дисертації, доповідь; картина, рукопис – нотний, літературний.
4. Реалізація Продукту	Публічне представлення продукту.	Реалізація продукту – публікація, виступ, виконання, виставка.

На першому етапі творчої діяльності зміст включає виникнення проблемної ситуації, усвідомлення протиріччя і формулювання проблеми. Результатом цього етапу буде проблема (питання, що охоплює протиріччя, або художній задум).

Другий етап передбачає висування та перевірку гіпотез. Результат другого етапу творчої діяльності – вирішення проблеми (ідея, розуміння нового знання або імпровізація).

Третій етап творчої діяльності полягає у вираженні рішення професійною мовою у прийнятій формі (ноти, формули, креслення, знаки та ін.). Результатом діяльності на даному етапі буде продукт (рукопис – книги, статті, дисертації, доповіді; картини, рукопис – нотний, літературний).

Четвертий етап діяльності – реалізація продукту – публічне представлення продукту. Результат діяльності – реалізація продукту (публікація, виступ, виконання, виставка).

1.3. Становлення обдарованої молоді в процесі її соціалізації в умовах професійного навчання

Як показав попередній аналіз, в умовах, що склалися проблема становлення обдарованої особистості набуває особливої актуальності і стає найважливішим напрямком сучасних емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень. Її активно розробляють провідні вчені країн світового співтовариства [76 та ін.].

Значно підвищився інтерес сучасної науки до дослідження творчих процесів у працях античних філософів (Бл. Августин, М. Аврелій, Геракліт, Сократ та ін.); у концепціях мислителів епохи Просвітництва

(К. Гельвецій, І. Гердер, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо та ін.); у філософських теоріях суб'єктивного ідеалізму (І. Кант, Л. Фейєрбах, І. Фіхте та ін.) і екзистенціалізму (А. Камю, Ж. Сартр). Набули нового звучання філософсько-естетичні погляди М. Бахтіна, М. Бердяєва, П. Флоренського.

Процес становлення обдарованої особистості наразі розглядається як міждисциплінарна проблема і вивчається у різних аспектах: уточнюється співвідношення інтелектуальних здібностей, творчих якостей і мислення індивіда [16; 42-45; 143; 144; 179 та ін.]. Виявляються істотні ознаки креативності, як однієї з інтегральних соціально значущих якостей особистості [42-45 та ін.], досліджуються творчі здібності та творче мислення у процесі навчання [156 та ін.], розглядаються закономірності розвитку творчого потенціалу особистості. Піддається суттєвому переосмисленню власне поняття обдарованості.

Разом із тим, об'єктивна ситуація вимагає широкого розуміння процесу становлення обдарованої особистості, розгляд його як вирішального чинника у випереджальному розвитку покоління, покликаного жити і активно діяти у нових соціокультурних умовах. Це означає, що об'єктом пильної уваги теорії і практики соціальної психології має стати не тільки процес становлення обдарованої особистості, але й динаміка спільного діяльнісного спілкування, зокрема у процесі навчання.

Відносини обдарованості і особистості – це особливий інтегрований вид цілісності. Г. Марфі стосовно вивчення структури особистості виділив три типи цілісності: дифузна цілісність, для якої характерна глобальна, недиференційована активність; диференційована цілісність, що відрізняється виділенням складових її частин, кожна з яких функціонує більш-менш автономно; інтегрована цілісність, яка проявляється, коли диференційовані частини виявляються в стані стабільної, різноспрямованої взаємозалежності. У дитячому віці обдарованість і особистість взаємодіють за першим і другим, а в дорослому віці – за другим і третім типами цілісності. В цілому ж основою психологічного зростання є прогресуюча диференціація і інтеграція пізнавального досвіду.

З одного боку, така взаємозалежність виявляється в тому, що психологічна та соціальна характеристики особистості впливають на показники розвитку обдарованості і в разі емоційно-психічних відхилень (які можуть виникати в результаті неправильного виховання у психічно здорових дітей) підпорядковують їх собі. Тоді обдарованість загасає або йде в служіння неврозу, стягуючи на себе всі психічні ресурси.

З іншого боку, стабільна взаємозалежність обдарованості і особистості може виявлятися в тому, що обдарованість впливає на становлення особистості, допомагає їй справлятися з негативними чинниками, оскільки роль понятійної системи у нормальному становленні особистості виключно велика. У цьому випадку обдарованість з фактору ризику стає фактором успіху.

Інтелект – це не інструмент адаптації. Обдаровані люди, в тому числі діти, ведуть себе неадаптивно, саме тому вони часом стикаються з агресією

або нерозумінням. Їх поведінка буває неадаптивна в силу специфіки організації особистого ментального досвіду. Вони бачать ситуації по-іншому. Їх поведінка відповідає ситуативним закономірностям, вступаючи в суперечність з видимими, ситуативними вимогами, тому витончена адаптивна поведінка це не ознака обдарованості. Захисна поведінка при різних компенсаторних станах може приймати форми адаптивної поведінки [19].

Обґрунтована доцільність в якості методологічних основ процесу становлення обдарованої особистості у сучасному соціумі використовувати сукупність низки підходів:

- аксіо-гуманістичного, що розкриває сутність функціонування і розвитку навчально-виховного процесу, спрямованого на становлення обдарованої особистості;

- культурологічного, що обумовлює процес становлення обдарованої особистості в ході оволодіння елементами загальнолюдської культури на індивідуально-особистісному рівні;

- діалогічного, що забезпечує суб'єктивну позицію обдарованої особистості в ході взаємообумовленого діяльнісного спілкування;

- синергетичного, що розглядає процес становлення обдарованої особистості як діяльність системи, яка самоорганізується і саморозвивається;

- контекстно-пошукового, що задає систему переходів від процесу формування обдарованої особистості до процесу її саморозвитку;

- індивідуально-творчого та особистісно-діяльнісного, пов'язаних із освоєнням нових освітніх технологій, що забезпечують ефективність процесу становлення обдарованої особистості;

- системного, що дозволяє досліджувати процес становлення обдарованої особистості як цілісну систему [22].

У дослідженнях становлення обдарованості, при всій їх різноманітності, виокремлюються загальні риси. Перша риса з досліджень у галузі когнітивної психології: А. Гроот наголошує, що будь-який творчий продукт – це не результат осяяння, креативної діяльності або вродженої геніальності, але, навпаки, завжди наслідок специфічного саморозвитку особистості, пов'язаного з тривалим нагромадженням, диференціацією і, головне, інтеграцією корисного і життєвого досвіду.

Друга риса з досліджень у галузі психології особистості: Х. Грабер прийшов до висновку, що інтелектуальна обдарованість (у вигляді реальних творчих досягнень) – це те, що конструюється всередині суб'єкта в результаті напружених особистих зусиль. На думку вченого, справа не стільки в зміні когнітивної сфери, а чисто в особистісних здібностях – утворенні нових форм соціальних зв'язків з іншими людьми і нових форм усвідомлення самого себе. При цьому відбувається мобілізація всіх особистісних ресурсів і повне занурення у задачу. При будь-яких психоемоційних відхиленнях, що виникають в результаті неправильного виховання, будь то інфантильність, ескапізм, екстремізм, істеричність,

утруднене утворення нових форм соціальних зв'язків через захисно-протестні установки у поведінці, ускладнене набуття нових форм усвідомлення себе через незріле Я, неможлива мобілізація всіх особистісних ресурсів, оскільки невротичні компенсації поглинають багато енергії, неможливо повне занурення в предметну сферу, оскільки в тій або іншій формі невротик замкнутий на собі.

Отже, актуальним вбачається визначення соціально-психологічних особливостей процесу становлення обдарованості особистості у сучасному соціумі.

Як відомо, людина обдарована багатьма психофізичними властивостями й найважливіші з них – розум, воля і почуття. Тільки гармонійним розвитком і рівновагою цих властивостей людина досягає повноти свого образу і виконує своє призначення. Такий гармонійний розвиток не здійснити без правильного виховання і освіти, які виключають психоемоційні травми.

Г. Олпорт виділив шість критеріїв зрілої особистості: широкі межі Я. Зрілі люди зайняті не тільки самими собою, а й тим, що за межами себе, активно беруть участь у тому, що для них значимо; їм притаманна здатність до близьких міжособистісних відносин – це співчуття, любов, теплі рівні глибокі позитивні почуття до близьких; відсутність емоційних бар'єрів і проблем, самоприйняття; здатність спокійно ставитися до своїх недоліків і життєвих труднощів, не реагуючи на них емоційними зривами; здатність справлятися з власними станами; реалістичне сприйняття і реалістичні домагання; така людина бачить речі такими, якими вони є, а не такими, якими вона б хотіла їх бачити; здатність до самопізнання і почуття гумору, спрямованого на себе; наявність цілісного світогляду, цілісної системи моральних і духовних цінностей.

Ці шість показників можна порівняти з шістьма критеріями обдарованого (зрілого) умовиводу: широта інтересів; гнучкість і багатоваріантність оцінок того, що відбувається; готовність до прийняття незвичайної інформації; вміння осмислювати те, що відбувається одночасно в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків) на противагу схильності мислити тут і тепер; орієнтація на виявлення істотних об'єктивно значущих аспектів того, що відбувається; допущення можливості неймовірного, віра у чудо. Таким чином, головне – це вибудовувати свій ментальний (розумовий) світ.

Саме такі характеристики особистості і мислення дозволяють їй успішно розширювати індивідуальний пізнавальний досвід, тобто здобувати своєрідність розумового досвіду, який є ключовою ознакою обдарованої людини. Ні мудрою, ні компетентною, ні продуктивною людина не зможе стати, якщо у неї не буде сформована своєрідність розумового досвіду і зріле Я.

Інтелектуальна обдарованість, на перший погляд, завжди проявляється у надвисоких показниках інтелектуальної діяльності. За останніми даними провідні когнітивні психологи сходяться у тому, що

перші дві з чотирьох розглянутих категорій в умовній типології обдарованих дорослих –конвергентні та дивергентні – не можуть бути однозначно віднесені до категорії інтелектуально обдарованих. При всій їх видимій екстраординарності, здатності засвоювати норматив незнання і статистичної рідкості подібних аналогій – не є головним чи ключовим у феноменології обдарованості [14].

Тільки останні дві категорії, компетентні і мудрі, виявляють дійсний критерій зрілої обдарованості – реальні інтелектуальні досягнення в умовах життєдіяльності. В цьому аспекті слід звернутися до категорії ментального досвіду, оскільки механізмами зрілої обдарованості є повільні механізми, пов'язані зі змінами складу і побудови особистого розумового досвіду по лінії накопичення різних форм розумового і життєвого досвіду.

Обдарована дитина в умовах психотравмуючого виховання може стати конвергентним або дивергентним дорослим, чому сприятимуть такі захисні механізми, як інтелектуалізація або фантазування, але не зможе стати компетентним або мудрим. Саме це доведено практикою [14]. Зауважимо, що за останніми даними близько 70% сучасних дітей страждають тими чи іншими формами невротичних розладів, які виникли з причин психотравмуючого виховання в сім'ї та в освітніх установах [3]. Серед обдарованих дітей цей показник сягає 85% [14]. Представлений огляд з очевидністю доводить, що до феноменології зрілої обдарованості набагато ближче компетентність і мудрість, ніж кількісні показники інтелекту і креативність.

Становлення обдарованості як еволюція розумового досвіду, так само як і дозрівання особистості дитини, як становлення зрілого Я, починають спотворюватися, коли виникає невротична компенсація [19]. Отже, зростання і розвиток особистості обдарованої людини – це історія благополучного формування образу Я.

Оскільки головне завдання соціально-психологічної підтримки полягає в кваліфікованому супроводі становлення дорослої зрілої обдарованості в особистості обдарованої дитини, то в якості інтегрального маркера дорослої обдарованості для даного дослідження можуть слугувати такі категорії, як розумовий досвід людини, творчі характеристики обдарованості як процесуального, так і результативного її порядку, Я-концепція як характеристика особистості.

Під розумовим досвідом людини розуміється система індивідуальних інтелектуальних ресурсів, що обумовлюють особливості пізнавального ставлення суб'єкта до світу і характер відтворення дійсності в індивідуальній свідомості. Саме через категорію розумового досвіду, як правило, описують психологічні тонкощі структури і складу ментального простору обдарованої людини, в тому числі обдарованої дитини.

Сучасні освітні технології для обдарованих дітей розвивають саме інтелект, творчість і особистість обдарованої дитини. У структурі дитячої обдарованості істотна увага приділяється високим кількісним показникам інтелекту. Одночасно з цим розвиток інтелекту (як якісних, так і

кількісних його характеристик) – обов’язкова умова всіх освітніх програм для обдарованих дітей будь-якого віку.

Урахування вікових особливостей обдарованої дитини робить цю задачу складною і цікавою у практичному плані. Важливе правило психології розвитку: розумовий досвід формується, набувається через досвід чуттєвий, оскільки почуття у дитини первинні. Індивідуальний розумовий досвід може формуватися переважно на базі творчого споглядання, тобто чуттєвого, а не інтелектуального проникнення у сутність явищ, подій, думок і ідей. Формування розумового досвіду в дитинстві, таким чином, не інтелектуальна, а духовна робота, яка може почати здійснюватися тільки тоді, коли людиною, дитиною переживається зустріч з досконалістю.

Отже, становлення обдарованості – це складне, комплексне явище міждисциплінарного характеру. Векторами, складовими потенціал процесу становлення обдарованості є інтелектуальна продуктивність, творча активність, зріле Я. Умовами для просування цих векторів виступають імпульс розвитку, а динаміка і характер напрямку задають переважно соціально-психологічні процеси. Саме в соціально-психологічних системах обдарованість має можливості для свого становлення – не тільки для свого функціонування, а й для розвитку, оскільки такі системи можуть забезпечити необхідні і найважливіші умови для становлення – особливі, специфічні завдання, взаємодія і метод, відмінні від загальних педагогічних в силу специфіки, що задається фактом обдарованості особистості. Встановлено, що обдарованість дорослої особистості має у своїй основі психічне ядро – особливості організації ментального досвіду. В основі дитячої обдарованості лежать процеси формування розумового досвіду і організації благополучного образу Я, а саме – взаємодія, в результаті якої формується той чи інший образ Я обдарованої дитини і тим або іншим чином організований розумовий досвід, який дозволяє суб’єкту продуктивно виявляти свою обдарованість [27; 155].

Обґрунтування процесу становлення обдарованої особистості з необхідністю вимагає виявлення соціально-психологічних умов, у яких здійснюється цей процес, тобто розвивального соціального середовища, як особливим чином організованого соціокультурного простору, що з високим ступенем ефективності стимулює творчий саморозвиток кожного включеного у нього індивіда.

Як зазначає В. Слободчиков, потрібна величезна робота щодо переходу соціальних інститутів з режиму обслуговування панівних структур влади і виробництва в режим розвитку самої людини [34].

Дана специфічна галузь наукового знання і практики, яка носить комплексний характер щодо свого змістовного наповнення та функціонального призначення, позначається як особистісно-середовищна взаємодія [50; 140; 178 та ін.], є одним із пріоритетних напрямків міждисциплінарної сфери досліджень обдарованості.

Актуальність ідеї становлення обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища забезпечила по відношенню до неї особливо активний і стійкий науковий інтерес, в результаті чого в сучасній теорії та практиці назріла гостра потреба у більш повному та цілісному уявленні про розвивальне соціокультурне середовище, як системи умов для різнобічного особистісного і творчого розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних здібностей, мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, а також вимог мінливого суспільства.

В окремих нечисленних дослідженнях розвивальне соціокультурне середовище розглядається як один з механізмів реалізації вимог особистісно орієнтованого освітнього процесу [50 та ін.]. Організаційно-діяльнісні аспекти створення розвивального соціокультурного середовища, як умов творчого саморозвитку особистості, досліджуються в практиці роботи інноваційних шкіл [39; 161; 167 та ін.].

Разом із тим, при всій значущості виконаних досліджень залишаються недостатньо розробленими методологічні та технологічні аспекти становлення обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища. Одночасно відчувається гостра потреба у розробці фундаментальних положень, що обґрунтовують процес становлення обдарованої особистості і розкривають механізм його реалізації в умовах розвивального соціокультурного середовища. Отже, виникає протиріччя між об'єктивною потребою суспільної та освітньої практики у становленні обдарованої особистості та недостатньою розробленістю теоретичних і технологічних основ, зокрема у соціальній психології. Наукова проблема полягає в тому, що у наявних дослідженнях процес становлення обдарованої особистості мало вивчений; існують суперечливі інтерпретації динаміки становлення, способів його вивчення і соціально-психологічного супроводу. При цьому в умовах прискорення змін у всіх сферах суспільного життя – економічній, соціальній, науковій, технічній, комунікативній, художній – підвищуються вимоги до особистості, її гармонійного розвитку, що передбачає адаптацію до мінливих умов життя, можливість успішної самореалізації, естетичну спрямованість, здатність до досягнення всього різноманіття навколишнього світу та культури. Одним із чинників, що сприяє встановленню гармонійних стосунків людини зі світом, є її обдарованість. Саме тому перед суспільством та наукою постають завдання сприяти становленню обдарованості особистості, формувати в неї позитивну життєву позицію, особистісний смисл, оптимізм, уміння зберігати свою індивідуальність, адаптивність.

Кардинальні зміни у політичному, соціальному, культурному та економічному житті країни і світового співтовариства зумовлюють появу принципово нової соціокультурної ситуації, сутність якої виявляється у необхідності переходу на іншу стратегію життєдіяльності, що припускає нову теорію, методологію і технологію реалізації. Детермінований соціальним замовленням суспільства відбувається перехід від репродуктивної моделі освіти, що працює на відтворення і стабільність суспільно-

історичного досвіду, до продуктивної, заснованої на принципах творчої життєдіяльності. Відмінною особливістю нової моделі освіти є принципово інше розуміння людини, яка перебуває у процесі становлення обдарованої особистості, здатної до творчої діяльності у всіх сферах нової соціокультурної дійсності.

У зв'язку з цим необхідна розробка нової концепції становлення обдарованої особистості, що передбачає інші форми міжособистісної взаємодії, орієнтовані на стимулювання креативності, на формування творчої активності.

Висновки до розділу

У розділі здійснено аналіз підходів до вивчення феномену обдарованості особистості у соціально-історичному вимірі; розглянуто класифікацію типів обдарованості особистості у науковій літературі; визначено теоретичні та методологічні проблеми дослідження процесу становлення обдарованої особистості у психології.

З'ясовано, що історія розвитку досліджень обдарованості у зарубіжній і вітчизняній психології відповідала змінам соціальних потреб суспільства й динаміці розвитку психологічної науки. Показано, що ці дослідження охоплювали теоретичні проблеми психології обдарованості, питання діагностики, розробки принципів, методів розвитку і навчання обдарованих осіб.

Аналіз стану проблеми обдарованості у психології засвідчує, що у розумінні і тлумаченні цього феномену між дослідникам існують певні теоретичні розбіжності. Так, під обдарованістю розуміють природну передумову здібностей; сукупність внутрішніх умов для досягнення видатних результатів у діяльності; загальні здібності; високий рівень розвитку здібностей та їх інтеграцію; творчі можливості людини; потенційний талант тощо. Показано, що зазначене розмаїття поглядів зумовлене складністю і багатоаспектністю досліджуваного феномену, а також використанням для його розкриття таких дефініцій, як «здібності», «талант», «геніальність», «творчість». Стержневим моментом, який об'єднує вищевказані теоретичні позиції, є підхід до обдарованості як до процесу цілісного розвитку особистості, що дозволяє реалізувати її потенціал.

Обґрунтована доцільність в якості методологічних основ процесу становлення обдарованої особистості у сучасному соціумі використовувати сукупність низки підходів: *аксіо-гуманістичного*, що розкриває сутність функціонування і розвитку навчально-виховного процесу, спрямованого на становлення обдарованої особистості; *культурологічного*, що обумовлює процес становлення обдарованої особистості в ході оволодіння елементами загальнолюдської культури на індивідуально-особистісному рівні; *діалогічного*, що забезпечує суб'єктивну позицію обдарованої особистості в ході взаємообумовленого

діяльнісного спілкування; *синергетичного*, що розглядає процес становлення обдарованої особистості як діяльність системи, яка самоорганізується і саморозвивається; *контекстно-пошукового*, що задає систему переходів від процесу формування обдарованої особистості до процесу її саморозвитку; *індивідуально-творчого* та *особистісно-діяльнісного*, пов'язаних із освоєнням нових освітніх технологій, що забезпечують ефективність процесу становлення обдарованої особистості; *системного*, що дозволяє досліджувати процес становлення обдарованої особистості як цілісну систему.

У контексті дослідження обдарованість особистості розглядається як системна психічна якість, що розвивається і змінюється протягом життя людини та визначає можливість досягнення нею більш високих (незвичайних) результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. При цьому саме спрямованість особистості, система її цінностей є провідними чинниками у розвитку здібностей, що визначають як буде реалізований її потенціал.

Констатовано, що ґрунтуючись на концептуальних положення теорії обдарованості (Ф. Монкс, Дж. Рензулі) дослідниками модифіковано мультифакторну модель обдарованості, в основу якої покладено підстави, що відображають загальну теоретичну позицію вчених, які розробляють цю проблему. Модифікована мультифакторна модель обдарованості відтворює динамічне розуміння явища обдарованості, що розуміється як перетин та оптимальна взаємодія таких компонентів особистості: інтелектуальних здібностей, креативності та високої мотивації. При цьому розвиток обдарованості стимулює соціальне оточення відповідно до основних інститутів соціалізації.

Розкрито інтегративну модель обдарованості, засновану на трикільцевій (Дж. Рензулі) і багатофакторній (Ф. Монкс) моделях обдарованості, у яких зазначений феномен представлено у вигляді вертикальної осі, що обмежена, з одного боку, мега-середовищем, з іншого – генотипом. При цьому на рівні фенотипу виокремлено три основні сфери, отримані в результаті взаємодії генотипових і середовищних чинників: психосоціальна, когнітивна і фізична, розвиток яких і якісно своєрідне поєднання їх рівнів є характеристикою обдарованості в даний момент. Крім того, показано, що дотримуючись багатофакторної моделі обдарованості, вчені (К. Перлет, В. Сієрвальд, К. Хеллер) розуміють обдарованість як когнітивний, мотиваційний і соціальний потенціал, який дозволяє досягати високих результатів в одній (або більше) галузі, як інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні, психомоторні можливості.

Розглянуто основні типи обдарованості особистості: інтелектуальну, академічну, талановиту, художню, креативну (творчу), соціальну, психомоторну (Ф. Монкс, Р. Стернберг та ін.). Наголошується, що розуміння типології обдарованості – це перший необхідний крок на шляху конкретної

роботи з обдарованою особистістю, дієвої допомоги у її становленні, зміцненні та реалізації своїх можливостей.

З'ясовано, що показником обдарованості і її специфіки є продукт, оскільки залежно від того, що виконує особистість, можна визначити спрямованість і специфіку обдарованості, а оригінальність, новизна і нестандартність продукту свідчать про рівень обдарованості.

Показано, що провідним компонентом у структурі обдарованості, її якісним показником є здатність до творчості – наявність творчих (креативних) здібностей, знань, умінь, навичок, а також мотивів, саме завдяки яким створюється новий, оригінальний, унікальний продукт. При цьому умовою творчості є середньо-високий інтелект ($IQ = 115-120$) (за дуже високого ($IQ = 170-180$), як і за низького інтелекту, між креативністю (творчістю) і інтелектом найчастіше встановлюється негативний взаємозв'язок).

Отже, обдарованість – складне психічне утворення, в якому нерозривно пов'язані пізнавальна, емоційна, волева, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери особистості, і саме ця складність зумовлює те, що прояви обдарованості характеризуються варіативністю, неоднозначністю, індивідуальністю.

Констатовано, що процес становлення обдарованої особистості наразі розглядається як міждисциплінарна проблема і вивчається у різних аспектах: уточнюється співвідношення інтелектуальних здібностей, творчих якостей і мислення індивіда, виявляються істотні ознаки креативності, як однієї з інтегральних соціально значущих якостей обдарованої особистості, досліджуються творчі здібності та творче мислення у процесі навчання, розглядаються закономірності розвитку творчого потенціалу особистості.

Попри значні здобутки вчених, єдина концепція обдарованості наразі не створена, а актуальність дослідження особливостей обдарованості та процесу становлення обдарованої особистості в їх соціально-психологічній зумовленості визначається не лише запитами психологічної практики, але й необхідністю переосмислення проблеми в контексті сучасних теоретико-методологічних позицій соціальної психології.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ В ОНТО- ТА СОЦІОГЕНЕЗІ

2.1. Соціально-вікові періоди онтогенезу у становленні особистості

Констатовано, що вікова періодизація ранніх періодів онтогенезу заснована на критеріях, які відображають межі розвитку, відповідні фізіологічним нормам організму, ступінь морфо-функціональної зрілості різних органів і систем, реакції організму на вплив чинників зовнішнього середовища.

У постнатальному періоді онтогенезу виокремлено такі періоди: ювенільний, пубертатний, юнацький, зрілий, похилий.

Задіяно системно-інтегративний підхід, що передбачає інтеграцію соціального і індивідуального у дослідженнях зі становлення та розвитку обдарованої особистості у зазначені соціально-вікові періоди.

З'ясовано, що особливості детермінації соціального середовища та соціального впливу на розвиток особистості розглядаються з точки зору соціальних взаємозв'язків, які складаються між особистістю і соціумом [78].

Ювенільний і пубертатний періоди – це періоди раннього онтогенезу.

Ювенільний і пубертатний періоди характеризуються, перш за все, інтенсивним ростом організму. Процес зростання і диференціювання приводить до зрілості організму.

Періодизація постнатального онтогенезу представлена у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Періодизація постнатального онтогенезу

Періоди	Тривалість періоду	
	Жіночий організм	Чоловічий організм
Ювенільний	до 12 років	до 13 років
Пубертатний	12-15 років	13-16 років
Юнацький	16-20 років	17-21 років
Зрілий I	20-35 років	21-35 років
Зрілий II	35-55 років	35-60 років
Похилий	56-75 років	61-75 років
Старечий	76-90 років	76-90 років
Довгожителство	90 років і більше	90 років і більше

У періодизації, яку використовують фахівці і яка заснована на педагогічних і соціальних умовах, виокремлюють:

- дитячий вік (до 1 року);
- переддошкільний вік (1 -3 роки);
- дошкільний вік (3-7 років);
- молодший шкільний вік (7 – 11-12 років);
- середній шкільний вік (11-12 – 15 років);
- старший шкільний вік (15 – 17-18лет).

Пубертатний (підлітковий, період статевого дозрівання) триває три роки; у дівчат, як правило, починається на рік раніше, ніж у хлопців. На цьому етапі відбувається бурхлива перебудова всіх фізіологічних систем організму, змінюються психіка і поведінка, прискорюється обмін речовин, гормоноутворення, йде інтенсивне зростання [18].

Відбувається перебудова в серцево-судинній системі: зростання серця переважає над зростанням окружності судин. Спостерігається нестійкість регуляторних механізмів вегетативної нервової системи, що призводить до розладів кровообігу (запаморочення, гіпертонія тощо).

Посилено розвиваються грудна клітка і дихальні м'язи, збільшується життєва ємкість легень, виникає чутливість до кисневого голодування, дихання стає рідше і глибше, остаточно формується тип дихання: у хлопців – черевний, у дівчат – грудний.

Зміни в опорно-руховому апараті характеризуються збільшенням окостеніння, наростанням м'язової маси і формуванням високої здатності до координації рухів.

У цей період значну перебудову зазнають залози внутрішньої секреції. Посилюється функція передньої і середньої часток гіпофізу: зростає рівень соматотропіну, що визначає інтенсивність росту тіла. Посилене утворення меланокортину (виробляється середньою часткою гіпофіза) може привести до потемніння волосся, тому що цей гормон контролює процес пігментації.

Посилюється функція щитовидної залози, що призводить до підвищення обміну речовин, витрат енергії. У зв'язку з цим спостерігаються підвищена збудливість, швидка стомлюваність, деяка худоба, посилення функцій статевих залоз, підвищується інтерес до протилежної статі. Продовжують розвиватися первинні і вторинні статеві ознаки.

Приблизно з кінця XIX століття в багатьох країнах Європи, а потім і в усьому світі, в дитячих популяціях було виявлений посилений рівень фізичного розвитку, раннє статеве дозрівання. Це явище було названо акселерацією (від латинського *axeleratio* – прискорення).

Акселерація торкнулася всіх верств населення, міських і сільських жителів, виявилася у всіх вікових групах дітей, особливо у підлітків.

Акселерація почала проявлятися у ранньому дитинстві: діти стали народжуватися з більшою масою тіла, ніж кілька років тому, у них спостерігалось більш раннє статеве дозрівання. Дітородний вік жінок збільшився

на 7-8 років. Зріс обсяг знань у дітей тощо. Поряд з цим спостерігалось «омолодження» низки форм патологій дитячого віку.

Причини акселерації до кінця не з'ясовані, але висунуто низку припущень: підвищення температури планети, зміна магнітного поля Землі, посилення радіації, електромагнітне забруднення, покращення харчування населення, значне споживання вітамінів і мінеральних солей та ін.

В юнацький період відбувається уповільнення зростання на 1-2 см з подальшою його зупинкою. У цей період завершується морфо-функціональна диференціація організму, відбувається становлення конституційного типу тіла: астеничний, нормостеничний, гіперстеничний і атлетичний.

Зрілий вік характеризується тим, що організм повністю сформований в морфологічному і функціональному відношенні з певними індивідуальними особливостями. Людина набуває особистісні риси, що дозволяють реалізувати себе у професійній діяльності.

Виділяють перший зрілий вік (20-21 рік – 35 років), коли організм оптимально функціонує. Цей вік є найбільш оптимальним і фізіологічним для становлення як особистості.

У другому зрілому періоді (35 – 55-60 років) спостерігається зниження багатьох функціональних показників.

Похилий вік слідує за зрілим періодом і триває як у чоловіків, так і у жінок до 75 років. Цей період характеризується різким старінням організму.

Під старінням розуміють, насамперед, процес обмеження адаптивних можливостей організму.

Слід зазначити, що ознаки старіння починають проявлятися задовго до настання старості. Наприклад, інволюція тимусу, яка починається у віці 13-15 років, рання сивина, зниження сили скелетних м'язів і міокарду, ферментної активності деяких залоз тощо.

У літніх людей зміни параметрів організму носять неоднозначний характер: одні різко знижуються (функції аналізаторів, травних залоз, щитовидної залози, скорочувальна здатність міокарда і т.д.), інші – суттєво не змінюються (активність ряду ферментів, склад крові, мембранний потенціал клітин та ін.).

Багато проявів старіння прямо корелюють з хронологічним віком, тобто ступенем їх розвитку.

Цікавими у межах предмету дослідження є психологічні особливості розумового розвитку і особистості у зрілому віці.

Наразі прийнято вважати, що середній вік людини хронологічно охоплює період життя приблизно від 40 до 60-65 років. Однак у роботах різних авторів є істотні відмінності у визначенні початку і кінця даного віку. Перш за все, це пояснюється значним суб'єктивізмом у віднесенні індивіда до того чи іншого віку, а це у свою чергу залежить вже як від біологічних, так і від багатьох соціальних чинників. Таким чином, одна з головних особливостей середньої дорослості складається в крайньому суб'єктивізмі людини при оцінці свого віку. Разом із тим, це зовсім не

означає, що немає ніяких змін як на психологічному, так і на біологічному рівнях.

Зміни відбуваються і тягнуть за собою перебудови в особистісній сфері. Вікові зміни, які можна спостерігати у людей 40-60 років, виражаються, перш за все, в зниженні фізичних можливостей. Це, звичайно, відбивається на характеристиках психофізичних функцій людини, зачіпає сенсомоторні і моторні процеси, а також діяльність внутрішніх органів і систем. Ще однією суттєвою особливістю даного віку є те, що для різних людей цей відрізок життя, який визначається як період середнього віку, може бути більш-менш протяжним. Середній вік – це проміжний період. У середині життя людина усвідомлює свою відособленість не тільки від молодих людей, а й від тих, хто вийшов на пенсію і дожив до старості. З іншого боку, люди починають розуміти, що ними був прийнятий ряд важливих рішень щодо своєї професійної кар'єри і сімейного життя; ці структури життя до теперішнього часу майже склалися – залишилося лише реалізувати їх до кінця. Разом із тим, розвиток і збереження інтелектуальних можливостей йде у різних людей по-різному.

Так, С. Пако вважає, що, загалом, оптимум інтелектуальних функцій людини досягається в юності – ранній молодості, а інтенсивність їх інволюції залежить від двох чинників.

Внутрішнім фактором є обдарованість. У більш обдарованих людей інтелектуальний прогрес тривалий і інволюція наростає пізніше, ніж у менш обдарованих. Зовнішнім фактором, що залежить від соціально-економічних і культурних умов, є освіта, яка, на думку С. Пако, протистоїть старінню, загальмовує інволюційний процес. Отже, особливості інтелектуального розвитку і показники інтелектуальних можливостей людини багато в чому залежать від її особистих якостей, життєвих установок, планів і життєвих цінностей. Головна особливість цього віку може бути визначена як досягнення стану мудрості. У цей період свого життя людина, як правило, володіє великими фактуальними і процедурними знаннями, умінням оцінювати події та інформацію в більш широкому контексті і здатністю справлятися з невизначеністю. Незважаючи на те, що внаслідок біологічних змін, що відбуваються в організмі людини в період середньої дорослості, швидкість і точність обробки інформації знижується, здатність користуватися інформацією залишається колишньою. Причому, хоча когнітивні процеси у людини середнього віку можуть протікати повільніше, ніж у молодій людини, ефективність її мислення вище. Таким чином, незважаючи на зниження психофізичних функцій, середня дорослість є, ймовірно, одним з найбільш продуктивних періодів у творчості людини, тим більше, якщо її діяльність пов'язана з гуманітарними знаннями.

Період пізньої дорослості часто називають геронтогенезом, або періодом старіння. Більшість дослідників вважає, що цей час в житті людини починається з 60 років. Деякі автори вважають, що у жінок цей період починається з 55, а у чоловіків з 60 років. Люди, які досягли цього віку, підділяються на три підгрупи: люди похилого віку, старечого віку і довго-

жителі. Однак така вікова класифікація людей, які досягли віку пізньої дорослості, не єдина. Наприклад, Бернсайд зі співавторами розбили цей вік на чотири підперіоди: від 60 до 69 років – передстаречий; від 70 до 79 років – старечий; від 80 до 89 – пізньостаречий; від 90 до 99 – дряхлість. Головною особливістю даного віку є процес старіння, який є генетично запрограмованим процесом, що супроводжується певними віковими змінами в організмі. Перш за все, відбувається поступове ослаблення діяльності організму. Люди, які досягли пізньої дорослості, вже не такі сильні фізично, загальний запас енергії у них стає істотно менше в порівнянні з молодими роками. Погіршується діяльність судинної та імунної систем людини. В процесі старіння більшість сенсорних функцій у людини істотно погіршується. Однак це відбувається далеко не у всіх. Характер і ступінь ослаблення сенсорних функцій можуть сильно відрізнятися, що перш за все пов'язано з індивідуальними особливостями і тією діяльністю, якою займається людина. Ті інтелектуальні функції людини, які залежать від швидкості виконання операцій, виявляють спад в період пізньої дорослості.

У осіб, які досягли цього віку, зростає час реакції, сповільнюється обробка перцептивної інформації і знижується швидкість когнітивних процесів. Подібна повільність може бути викликана змінами особистісних характеристик людини. Основою пам'яті в старечому віці є логічний зв'язок, а оскільки логічна пам'ять найчастіше пов'язана з мисленням, можна припустити, що мислення людей похилого віку досить розвинене. Пізня дорослість має свої позитивні сторони щодо розвитку і трансформації когнітивної сфери. Але не у всіх осіб, які досягли цього віку, динаміка когнітивної сфери має однаковий характер, в процесі якої формуються ознаки мудрості.

Зниження пізнавальної діяльності у людей, які досягли пізньої дорослості, може бути обумовлене різними причинами, прямими або непрямыми. До числа прямих причин належать захворювання мозку, наприклад, хвороба Альцгеймера і судинні ураження мозку. Непрямими причинами зниження пізнавальних здібностей людини є загальне погіршення здоров'я, низький рівень освіти, відсутність мотивації до пізнавальної діяльності.

Підводячи підсумок розгляду особливостей інтелектуальних характеристик у людей похилого віку, необхідно зауважити, що динаміка показників когнітивної сфери у осіб, які досягли цього вікового періоду, залежить в значній мірі від суб'єктивних факторів, і в першу чергу від особливостей особистості конкретної людини.

Розглянемо вікові етапи творчого типу розвитку.

1 етап вікового розвитку – 0-3 роки, творчості немає, але є творча потреба, висока пошукова дослідницька активність. До року дитина починає досліджувати (ламає, розбирає, рве руками – шукає нові враження). В результаті пошукової діяльності накопичуються первинні знання про світ.

2 етап вікового розвитку – 2-3 – 5-6 років, відповідає першому етапу творчості. До 2-3 років дитина починає говорити, вона може запитати про

проблему, що її цікавить. Важливо відзначити, що у 2-3 роки всі діти задають питання, але це зовсім не означає, що перед нами обдарована дитина (питання, як правило, пізнавальні, з метою отримання інформації). Але можна розгледіти і обдарованих дітей, їх питання наполегливі, глибокі і різноманітні. До 5-6 років у обдарованих дітей з'являються запитання-проблеми. У психіку обдарованих дітей додається протиріччя.

3 етап вікового розвитку – 5-6 – 7-10 років, відповідає другому етапу творчості. Питання, які обдарована дитина раніше ставила батькам, йде всередину, дитина задає питання собі, починає самостійно шукати рішення своїх проблем. Відповіді вона шукає у книгах, спостерігає за предметом свого дослідження, ставить досліди, експериментує.

4 етап вікового розвитку – 7-10 – 12 років, відповідає третьому етапу творчості. З'являється продукт творчості (музика, живопис, досвід). Обдарованій дитині на даному етапі свого розвитку хочеться поділитися своїм дослідженням, продуктом своєї творчої діяльності. Але вона не знає професійної мови (нот, формул і т.п.).

5 етап вікового розвитку – 12-15 років, відповідає четвертому етапу творчості. Творчість виражається повністю.

6 етап вікового розвитку – 15 років, дитина вирішує проблему вибору: бути творчою людиною чи ні.

Доросла творчість передбачає наявність всіх етапів творчої діяльності, в той час, як дитяча творчість може пройти від одного до чотирьох етапів, тобто якщо обдарована дитина вигала мелодію, то вона пройшла всього два етапи творчої діяльності (задум і імпровізацію), відсутні третій етап – запис мелодії професійною мовою – нотами і четвертий етап – публічне представлення продукту.

Відмітною ознакою дорослої творчості є реалізований продукт, в дитячій творчості важливий кожен етап творчості сам по собі як процес або продукт. Критерієм дорослої творчості є новизна і цінність продукту творчої діяльності. Критерієм дитячої творчості є оригінальність, дитина створює щось своє, оригінальне, але не нове і цінне для науки, для суспільства в цілому.

Різні й рівні творчості. У дорослій творчості існують три рівня творчості: творчий професіонал, талант і геній. Дитяча творчість представлена одним рівнем творчості – нижче професіонала, тобто дитина у віці від 0 до 14 років не може досягти рівня творчого професіонала.

Крім цього, етапи творчої діяльності відповідають віковим етапам, межі яких дуже умовні.

2.2. Становлення особистості в умовах невизначеності

Значення соціальної інтеграції творчо обдарованої особистості для сучасного суспільства визначається характером соціально-економічних і культурних змін, що відбуваються в ньому, і пов'язано з посиленням креативних та інноваційних тенденцій у суспільстві. Теоретичні підходи, за

допомогою яких здійснюється інтеграція соціального і індивідуального у дослідженнях з розвитку обдарованості, є наразі найбільш актуальними. Особливості детермінації середовища, соціального впливу на розвиток особистості розглядаються багатьма сучасними дослідниками з точки зору соціальних взаємозв'язків, що складаються між особистістю і соціумом, і є традиційними у психологічній науці [78].

З точки зору соціально-історичної психології, індивідуальний розвиток людини взагалі не може бути зрозумілим без урахування соціального оточення, в яке вона занурена [72]. Ядро цієї концепції складає уявлення про взаємодію соціального і індивідуального.

Особистість – це особлива якість, яка набувається індивідом у суспільстві, у сукупності відносин, суспільних за своєю природою, в які індивід залучається [23]. З точки зору соціокультурної парадигми, обдарованість розуміється як прояв людської індивідуальності (багатовимірний і багатоплановий), яка зазнає розвиток протягом усього життєвого шляху в контексті взаємодії особистості і її соціального оточення.

Обдарованість багатьма дослідниками розглядається не просто як дар, посланий людині, а як продукт творчих зусиль самої людини, в контексті відпущених їй обставин [23; 24; 72 та ін.]. Розвиток обдарованості розглядається як реалізація людиною власної індивідуальності, яка проявляється у процесі її міжособистісного спілкування (прямого або опосередкованого) і завжди в тій чи іншій мірі є пред'явленням своєї індивідуальності іншій людині [40]. Це знаходить своє відображення в практиці виховання і навчання обдарованої дитини. При цьому характер впливу соціального оточення на прояв творчих якостей може бути як позитивним, так і негативним, гальмуючим [44].

Збереження і розвиток обдарованості на всіх вікових етапах розвитку особистості є пріоритетним для фахівців, які займаються вивченням і розвитком обдарованості. Однак феномени зняття обдарованості можливі в будь-який період розвитку обдарованої особистості. І цьому явищу є декілька пояснень. Так вказуються три феномени: феномен «зняття» обдарованості у міру дорослішання, коли яскраві здібності виявляються лише віковими особливостями і слабшають з віком; феномен особистісної деградації (акцентуація, девіантна поведінка, наркоманія, алкоголізм і т. п.), витoki якої лежать в дитинстві і юності, й феномен неповної реалізації творчого потенціалу в силу зовнішніх несприятливих обставин [78; 84].

Творча особистість вибудовує свій життєвий шлях, свою творчу долю сама, визначаючи для себе межі творчого пошуку. Однак творчий розвиток, його реалізація можливі лише тоді, коли оточуючі її люди інтегрують її ідеї, приймають їх, а значить, відображають її творчий дар, приймаючи і опосередковуючи її індивідуальність. Але не кожна обдарована особистість успішно проходить шлях адаптації, індивідуалізації, інтеграції. Ті діти, чий творчий дар не відбивається у соціумі в силу їх особистісної неінтегрованості, не зможуть розкрити і розвинути свій творчий потенціал [84].

У сучасних дослідженнях обдарованості, виконаних в контексті системно-особистісної парадигми, багато психологів підкреслюють значення внутрішніх факторів, що впливають на розвиток і реалізацію творчого потенціалу, до яких належать особистісні особливості обдарованості: Я-концепція особистості, її спрямованість, високий рівень мотивації, впевненість у своїх здібностях, самооцінка, образ Я, сила характеру.

Дж. Рензуллі називає визначальними у розвитку обдарованості три компоненти: інтелект вище середнього, посилену мотивацію і креативність.

Крім мотиваційних чинників, багато дослідників звертають увагу на низку соціально-психологічних факторів, які визначають обдарованість: соціально-психологічні параметри оточення, в якому розвивається особистість, причому оточення розуміється як сім'я, педагоги, групи однолітків тощо. Так, Т. Амбайл вважає, що крім спеціальних програм навчання і формування мотивації навчання необхідно враховувати вплив навколишнього середовища на розвиток творчих здібностей, оскільки саме соціально-психологічні чинники впливають на розвинення творчих здібностей і обдарованості й саме вони зберігають зростання творчих здібностей.

М. Чіксентміхай і Р. Робінсон розглядають обдарованість не як набір незмінних рис, а як індивідуальні можливості активності у соціокультурному просторі, що змінюються протягом життя. Автори досліджують кілька напрямків розвитку обдарованості в онтогенезі: когнітивний розвиток (з граничною стадією «постановки проблем», «формальних операцій за Ж. Піаже»), розвиток у домінуючій сфері (до стадії формування індивідуального стилю), просування в області соціальних структур до можливо вищої професійної кар'єри.

Соціально-психологічні підходи і розвиток обдарованості особистості реалізовані в емпіричних дослідженнях можуть бути класифіковані за такими чинниками соціального середовища, що впливає на розвиток творчої особистості. Сукупність впливів, що йдуть від соціального оточення, трактується як вплив культури на розвиток конкретної дитини [20-24 та ін.]. Більшість вчених згодні з тим, що невдачі обдарованих дітей йдуть в їх раннє дитинство і пов'язані з емоційним кліматом сім'ї, стилем дитячо-батьківських відносин і впливом емоційно близького батька, з яким дитина інтенсивно спілкується.

Деякі творчі люди зберігають обдарованість незалежно від стилю дитячо-батьківських відносин, інші зберігають творчий початок як реакцію на вороже оточення, оскільки для них це шлях виживання, однак, більшість відчують можливість творити тільки тоді, коли знаходяться в сприятливому середовищі, в якому вони можуть висловлювати себе безпечно. Тому важливо, щоб батько був тією людиною, яка створює психологічно безпечне оточення і виступає фасилітатором щодо формування цінностей і установок, які стимулюють творчість, і з повагою ставився до його проявів [31].

Сім'я як фактор розвитку здібностей дітей розглядається багатьма зарубіжними і вітчизняними дослідниками [129 та ін.]. При цьому вивчаються такі параметри батьківської поведінки: ставлення батьків до здібностей дітей; наявність пізнавального інтересу у самих батьків до тієї сфери діяльності, в якій виявляються здібності дитини; емоційна підтримка дитини та емоційна близькість з ним; батьківські вимоги і форма батьківського контролю за поведінкою.

Соціально-психологічні чинники розвитку творчої обдарованості дитини можуть бути як позитивними, так і негативними. Оточення пробуджує і розвиває властиві дитині здатності (інтелект, креативність, талант). Через це взаємодія Я обдарованої дитини зміцнюється, у неї з'являється мужність чимось ризикувати і мотивація активно в чомусь брати участь, а завдяки наполегливості, терпінню досягати чогось. Батьки, родина, вселяючи дитині впевненість у власних силах, розвиваючи її емоційно та інтелектуально, допомагають затвердити дитину у бажанні бути обдарованою, оскільки саме оточення стимулює дитину, веде до актуалізації її обдарованості.

У той же час багато проблем обдарованих дітей беруть свій початок у проблемах батьків: надмірне честолюбство дитини ґрунтується на надмірному честолюбстві батька і/або матері, тобто ставлення батьків до дитини цілком і повністю ґрунтується на її успіху і обдаровані діти розуміють, що люблять не їх самих, а їх досягнення і успіхи, а це веде до відчуження обдарованої дитини від однолітків; батьки експлуатують свою дитину і часто примушують її годинами сидіти і займатися, нехтуючи її цілісним розвитком [25].

Дослідження виявили, що відмінності між сім'ями, які мають обдарованих дітей, складаються в стилі дитячо-батьківських взаємин, участі дітей у проблемах дорослих; способах інтелектуального спілкування, що включає мовні аналогії, метафори, гумор; у ступені відкритості, свободи і самостійності, наданої батьками собі і своїм дітям [24; 45].

Позитивний розвиток, як показують дослідження обдарованих осіб, полягає і в тому, що обдарованим дітям з дитинства надавалася свобода досліджувати навколишній світ; батьки з повагою реагували на ідеї дітей; довіряли їх рішенням. На розвиток обдарованих дітей впливає і їх взаємодія з культурним простором: середовище, збагачене культурними стимулами (книгами, картинами); безпосереднє спілкування з артефактами культури (спільні екскурсії, поїздки); включеність батьків у підвищення свого культурного і освітнього рівня [25; 44].

Обдаровану особистість відрізняє підвищена самостійність у пізнавальній діяльності, тому найважливіша роль батьків у розумовому вихованні обдарованої дитини – це задоволення її запитів, прояв уваги до продуктів її творчості і уважна їх оцінка (позитивна або критична, але та чи інша в змістовній формі). При цьому мається на увазі не форсування розумового розвитку дитини і не стимулювання будь-якого заняття, а тільки надання обдарованій дитині можливостей для добровільної діяльності [77].

Р. Хесс і В. Шипман досліджували вплив способів спілкування батьків з обдарованою дитиною. Вони визначили батьківські стилі взаємодії на імперативний (з однозначними командами; з очікуванням від дитини беззаперечного дотримання вказівок) і інструктивний (з обґрунтуванням вимог і зі спілкуванням з дитиною як з рівноправним партнером). Саме імперативний стиль властивий більшості батьків, чиї діти були визнані обдарованими.

Аналіз результатів досліджень показав, що в сім'ях успішних обдарованих дітей батьки більше цікавляться дітьми; в родині присутній партнерський стиль спілкування, батьки більше впливають на життя сім'ї та виховання дітей, матері більш відповідальні і незалежні.

У сім'ях, де проявляється авторитарний стиль виховання, гіперопіка – ускладнюється процес становлення особистості обдарованої дитини, наслідком чого є шкільні невдачі [28].

Тому при спілкуванні з дітьми батькам краще дотримуватися стилю рівноправного ділового співробітництва, у всьому має бути завжди рівний, врівноважений тон, теплота емоційного спілкування [77]. Так, отримані дані про залежність інтелектуального розвитку дітей від ступеня емоційної близькості батька з дитиною. Показано, що у матерів з високими балами за шкалою відкидання (синдром материнської депривації, що виявляється в емоційному відкиданні дитини, ігноруванням нею потреб дитини) дочки менш інтелектуально розвинені і менш креативні, ніж у матерів з низькими балами. Невстигаючі обдаровані діти часто не відчують підтримки в родині, не ототожнюють себе з батьками, залежать головним чином від матері, тоді як їхні батьки відкидають або пригнічують. У таких сім'ях домінує покарання за найменші провини або, навпаки – вседозволеність; успіхи дітей не помічаються або, навпаки, діти вважають, що батьки цінують їх тільки за досягнення; іноді досягнення дітей сприймаються батьками як загроза їх переваги або спокою. Висловлюється також думка, що неуспішність обдарованих дітей може бути наслідком моделювання поведінки одного з батьків [129].

Дослідники відзначають також роль батька протилежної статі в розвитку творчих здібностей дитини. У батьків, які виявляють активний інтерес до занять доньок, набагато більше шансів виростити їх творчими особистостями, ніж у тих, хто нав'язує їм пасивні моделі поведінки. Коли батьки виявляють більше «жіночих» експресивних властивостей, а матері більше «чоловічого» інструменталізму, діти протилежної статі бувають більш розвинені в творчому аспекті [169].

Обдаровані діти набагато більше, ніж їх однолітки, поєднують у собі якості, характерні для обох статей, тому стереотипізація за статевою ознакою буде перешкоджати розвитку їх творчого початку. С. Бем у зв'язку з цим висунула концепцію психологічної андрогінії. Вона зазначає, що особистісні характеристики обдарованих людей виявляють високий рівень індивідуальної андрогінії. Творчо обдаровані хлопчики відрізняються жіночими якостями: чутливістю, яскраво вираженим естетичним початком.

Обдаровані дівчатка, навпаки, проявляють традиційні чоловічі якості: незалежність, самоствердження, честолюбство [38].

Незважаючи на те, що у сучасному світі йде статево-рольова демократизація, батьки часто транслиують зразки поведінки, які вважаються в суспільстві традиційно жіночими (поступливість, емоційність) або чоловічими (воля, мужність). Батьківська підтримка у протистоянні тиску соціальних стереотипів важлива для обдарованих дітей обох статей, особливо для дівчат, оскільки надмірна поступливість може призвести до необґрунтованого прийняття чужих точок зору, конформізму, страху досягти успіху в кар'єрі, неадекватній самооцінці [92]. Таким чином, дослідники визнають важливу роль найближчого соціального оточення (батьки, сім'я) і наголошують на необхідності соціальної підтримки обдарованої особистості для її творчої самореалізації. Все, що обдарована дитина зустрічає за межами будинку, може стимулювати її розвиток або перешкоджати йому, але основна роль у становленні індивідуальності і унікальності обдарованої дитини дослідниками покладається на батьків.

Культурне середовище формує образ Я, систему цінностей і відносин, потреби, способи задоволення цілей, установки, стиль життя.

Глобальним макросоціальним чинником впливу на творчі процеси стають у сучасному світі й засоби масової інформації.

Детермінантою творчих процесів у суспільстві також стає актуальна соціальна ситуація.

Соціальні процеси в сучасній Україні характеризуються динамічністю, нестабільністю, зміною стереотипів і всієї системи цінностей. Реальність несе в собі й негативні, кризові тенденції (дизгармонізацію соціальних відносин, нерівномірність розвитку різних економічних і соціальних сфер, різке розшарування суспільства, зниження життєвого рівня), і позитивні процеси (пробудження закладених у людині природних творчих сил – ефект спонтанної творчої активності) [54].

Мезосоціальний чинник – вплив на креативну поведінку особистості етноменталітету, національного оточення, національних традицій.

Мікросоціальний чинник – це вплив найближчого оточення: сім'ї, друзів, середовища освітньої установи, професійного середовища. Позитивне ставлення цього оточення до прояву креативних характеристик – детермінанта творчого розвитку особистості.

Вплив такого соціального чинника має ймовірнісний характер, значущий для одних і незначущий для інших [54].

Сприятливою сферою й джерелом розвитку загальних здібностей до творчості є мистецтво, художня діяльність. Мистецтво можна розглядати як духовну антропологію, як засіб духовної еволюції людини, джерело творчого розвитку.

Особливо актуальною стає проблема розвитку обдарованості засобами мистецтв та художньої діяльності в період дитинства й юнацтва.

До евристичних (креатогенних) властивостей мистецтв та художньої діяльності відносять [54]:

1. Поліфункціональність. Виділяють: соціально-перетворювальну, естетичну, евристичну, художньо-концептуальну, прогностичну, сугестивну, гедоністичну, терапевтичну функції мистецтва.

2. Інтерогенність. Сфера позитивного впливу мистецтва – весь спектр креативних параметрів особистості: мотивація, емоційні, естетичні, інтелектуальні, екзистенційні, комунікативні якості.

3. Різноманіття моделей світу, втілених у художніх системах. Уся історія художньої культури становить еволюційну (або революційну) зміну стереотипів і картин світу. Кожен напрям у мистецтві – це свого роду філософія буття, новий світогляд. Мистецтво відображає й збагачує екзистенційний світ.

4. Проблемність, гіпотетичність. Світ художнього твору віртуальний, багатозначний, загадковий, метафоричний, у ньому завжди міститься проблема, яку необхідно вирішити (мистецтво ставить питання, наука на них відповідає).

5. Пріоритет індивідуальності. Основними критеріями оцінки результатів художньої творчості є креативні категорії – новизна, оригінальність, унікальність. Художня діяльність позбавлена жорстких стандартів. Семантика художнього тексту – багатозначна й передбачає свободу інтерпретацій та індивідуальних проявів.

6. Імовірнісна природа художньої мови. Креатогенні потенції мистецтва виникають завдяки наявності великого набору виражальних засобів, що надають необмежені можливості для варіацій й перетворень.

7. Імпровізаційність. Творча діяльність є процесом взаємодії стереотипного й імпровізаційного. Ці дві сторони висловлюють два полюси розвитку культури взагалі: стійкість, стабільність і свободу, варіативність, мінливість. При цьому імпровізаційність є умовою розвитку діяльності й виступає мірою її творчої насиченості [54]. У зв'язку з цим необхідно розмежувати поняття імпровізації і імпровізаційності. Імпровізаційність – внутрішня якість діяльності та її результату, універсальна змістовна характеристика, показник і умова розвитку обдарованості в будь-якій сфері діяльності, компонент діяльності, що надає їй творчий характер.

8. Свобода перетворень, варіативність. Сам процес творчості в мистецтві трактується як перетворення спостережень, вражень, фактів дійсності й створення нової, художньої реальності.

9. Емоційно-експресивна домінанта. У мистецтві емоції як явища психіки й емоційність як властивість особистості займають особливе місце. Емоційний світ людини змодельований у мистецтві у всьому багатстві, динаміці й різноманітті. Мистецтво – унікальна історія, енциклопедія людських відносин. Таким чином, спілкування людини з мистецтвом відкриває перед нею можливості духовної співтворчості, досягнення складних процесів духовного життя.

10. Потенційна можливість трансцендентного переживання. У момент переживання художнього змісту мистецького твору людина відчуває катарсис і виходить на новий виток розвитку завдяки включенню нового

духовного досвіду в свій духовний світ. Це відбувається завдяки аналогічності й резонантності семантики художньої мови та семантики несвідомих структур людини.

11. Комунікативна спрямованість. Комунікативна функція отримує специфічне відображення в структурі художнього тексту й має власні засоби кодування, свої прийоми, структури, синтаксис. Специфікою цих засобів є їх співвіднесення з загальною системою спілкування, ситуація комунікації з психологічними процесами й закономірностями сприйняття художнього тексту.

Художня комунікація розгортається як творче спілкування, сенс якого – зворотний зв'язок, емоційно-сміслова співтворчість.

Таким чином, креатогенні характеристики мистецтва й художньо-творчої діяльності дозволяють розглядати їх як артчинники розвитку обдарованості. Сфера позитивного впливу мистецтва – мотивація, емоційні, естетичні, екзистенційні, інтелектуальні, комунікативні креативні властивості й здібності особистості. Розвиток креативності може здійснюватися в різних сферах художньої діяльності – творчості, співтворчості, пізнанні. Художня творчість – ефективна сфера освоєння універсальних технологій творчої діяльності [54]. У зв'язку з цим існує необхідність розробки та впровадження інноваційних соціально-психологічних арттехнологій і включення їх у систему науково-методичного супроводу та соціально-психологічної підтримки для процесу становлення обдарованої особистості.

Отже, до чинників, що впливають на становлення обдарованої особистості, відносять зовнішні і внутрішні чинники. До зовнішніх чинників належать інформаційно-матеріальні умови і реакція батьків, вчителів і однолітків. До внутрішніх факторів належать здоров'я, стать дитини, а також самооцінка і воля.

Крім цього, внутрішні і зовнішні чинники поділяються на об'єктивні і суб'єктивні. Суб'єктивні чинники не залежать від волі особистості, це місце проживання, матеріальний статус батьків, стать і здоров'я дитини. До суб'єктивних чинників відносяться реакція батьків, вчителів і однолітків, а також воля і самооцінка.

Соціально-психологічні чинники впливу на обдарованість особистості наведено на рис. 2.1.

Розглянемо більш детально кожен з наведених чинників. Місце проживання – якщо дитина живе у великому місті, то їй потенційно доступні гуртки, секції, клуби тощо. Якщо ж дитина живе у селі, то іноді у неї немає вибору освітніх установ для розвитку.

Враховується і такий фактор як матеріальний статус. Якщо матеріальний статус батьків дитини, що живе в селі, дозволяє найняти вчителя, оплачувати проїзд дитини в місто на додаткові заняття, купити, наприклад, музичний інструмент для занять музикою і т.д., то у дитини буде творчий розвиток. Але дуже часто обдаровані діти народжуються в сім'ях з низьким матеріальним статусом, тоді зацікавлені освітні установи звільняють

від оплати занять батьків обдарованої дитини, тобто створюють сприятливі умови.

Зовнішні чинники

Місце проживання Матеріальний статус		Батьки Вчителів Однолітки (в їх глобальному ставленні до дитини)	
Об'єктивні чинники	Здоров'я Стать дитини	Самооцінка Воля	Суб'єктивні чинники

Внутрішні чинники

Рис. 2.1. Соціально-психологічні чинники впливу на обдарованість особистості

Наступний фактор – здоров'я дитини, також впливає на розвиток обдарованості. Стать дитини впливає на заняття творчістю, так хлопці, як правило, з самого початку орієнтовані на кар'єру, а у дівчат, навпаки, є вибір: займатися кар'єрою, творчістю або бути матір'ю, дружиною.

Самооцінка обдарованої дитини може бути завищеною або заниженою. При завищеній самооцінці обдарована дитина стикається з проблемами у спілкуванні з однолітками. Вона знає свої можливості, не звертає уваги на реакцію дорослих тощо. Занижена самооцінка гальмує розвиток творчості, дитина не впевнена у собі, у своїх силах; в цьому випадку їй потрібна підтримка, в тому числі і психологів.

Дуже важливим суб'єктивним зовнішнім фактором є реакція батьків, вчителів, однолітків на творчість обдарованої дитини. Реакція може бути як позитивною, так і негативною. Позитивна реакція веде до подальшого розвитку творчості дитини. Протилежним фактором, який гальмує розвиток творчості є негативна реакція дорослих.

Таким чином, різні фактори зовнішнього і внутрішнього середовища можуть надавати позитивний або негативний вплив на розвиток творчості обдарованої дитини.

Основне завдання в концепції виявлення, підтримки та розвитку обдарованої особистості полягає у моделюванні і конструюванні розвивального соціокультурного середовища, спрямованого на створення атмосфери інтелектуального пошуку і творчої діяльності, зокрема в ході спеціально організованого навчального процесу.

Освітній процес в цьому середовищі має бути організований так, щоб це створювало особливі умови для творчої діяльності особистості. Це перша і найважливіша умова.

По-друге, для роботи з обдарованими мають існувати спеціальні програми, курси, засновані на поглибленому вивченні більш складних дисциплін.

По-третє, для успішної самостійної роботи обдарованої особистості має бути зібрана і постійно поповнюватися відповідна наукова та методична література, спеціальні науково-популярні журнали.

По-четверте, має бути створене матеріально-технічне забезпечення, яке постійно поповнюється сучасною комплектуючою базою і сучасними електронними приладами, в тому числі і персональними комп'ютерами.

Послідовність сприйняття навчального матеріалу є п'ятою умовою створення цієї концепції. Все має бути пов'язано, а не мати характер уривків, частин, незакінчених питань навчального матеріалу.

Шостою умовою є засвоєння обов'язкового мінімуму навчального матеріалу. В першу чергу має бути засвоєним те, що входить в обов'язковий рівень підготовки. Завдання обов'язкового рівня мають бути досить прості. В ході навчального процесу можна дотримуватися методики навчання, коли відпрацювання найважливіших умінь не обмежується суто тренувальними завданнями, а велика увага приділяється засвоєнню теоретичного матеріалу з поступовим переходом від простих завдань до більш складних. Така концепція працює на засадах загальної підготовки за звичайними програмами навчання, але обов'язково з обґрунтованими поглибленими доповненнями [54].

Нижче наведено принципи, на яких побудовано концепцію становлення обдарованої особистості.

Принцип демократизму. Під цим принципом розуміється, що особистість може взяти участь у всіх цікавих їй заняттях, зокрема в конкурсах всіх низових рівнів, зокрема районних. Така практика демократизму дозволяє провести виявлення кращих осіб для обласних конкурсів на ширшій базі і виключити помилки первинного виявлення на місцях, пов'язані, зокрема, з відсутністю на заняттях.

Принцип відкритості. Цей принцип означає, що особистість має розуміти повністю, чого від неї вимагають, і що вона може самостійно і вчасно оцінити результати своєї праці. Система оцінювання результатів самостійної роботи для неї повністю прозора. Цей принцип має бути поставлений на чільне місце.

Принцип доступності. Під цим принципом розуміється те, що інформація про всі заходи різних рівнів і методичні матеріали мають бути доступні особистості. Для цього створюється інформаційний електронний банк знань. Банк знань акумулює всю інформацію про проведені і майбутні конференції, конкурси, виставки технічної творчості та ін.

Принцип реалістичності. Цей принцип означає безумовну посиленість виконання запланованого результату на всіх видах заходів. Особливо важлива така вимога по відношенню до змісту завдань, тобто завдання надаються такі, які зможуть виконати більшість учасників. Важливо, що невиконання завдання не тлумачиться його великою

складністю, оскільки подібна можливість надовго відбиває бажання виконувати завдання.

Принцип поступовості. Цей принцип означає перехід в заняттях від простого до складного в кожному розділі, в кожному завданні. Принцип поступовості не означає, що не повинні виконуватися складні завдання і не вивчатися складні теми. Навпаки, вирішальне значення приділяється важким темам з орієнтацією на типові завдання, що розкривають зміст цих розділів.

Принцип конкретності. Під принципом конкретності розуміється те, що завдання формулюються на мові, яка зрозуміла кожному.

Принцип селективності. Цей принцип означає, що на заходи, які проводяться, учасників часто розбивають на групи за результатами навчання: обдаровані, сильні, середні і слабкі. Обдаровані мають нестандартне мислення і для їх виявлення застосовуються спеціальні прийоми. Однак такий спосіб виявлення не може охопити всіх обдарованих і сильних осіб, оскільки цьому перешкоджають різні фактори: часові, психологічні та навіть матеріальні.

Принцип замкнутості. Система освіти фактично є замкнутою системою. Система додаткової освіти передбачає підготовку не тільки тих, хто навчається, а й викладачів, зокрема на курсах підвищення кваліфікації.

Принцип циклічності. Принцип означає циклічне повторення тем кожен раз на більш високому рівні. Цей принцип особливо стосується сильних і обдарованих осіб. Найбільш плідно принцип циклічності працює при індивідуальній роботі.

Принцип орієнтованості передбачає, зокрема, те, що кожен, хто навчається, має бути професійно зорієнтований, має розуміти, ким він стане після навчання, що його чекає у житті. Всякого роду недовомовленості неприпустимі.

Отже, визначено наукові передумови та практичне обґрунтування розробки соціально-психологічної моделі розвивального соціокультурного середовища, спрямованого на становлення обдарованої особистості, що включає в себе суб'єктний простір, змістовний простір, організаційний простір та інтегрований з ними простір взаємодії особистості з соціумом – концентричні структури макро-, мезо- та мікросередовища. При цьому наголошується, що розвивальне соціокультурне середовище слід розглядати як особливим чином організований освітньо-професійний простір становлення обдарованої особистості.

Запропоновано концептуальне соціально-психологічне обґрунтування проблеми становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму. Показано, що концепція процесу становлення обдарованої особистості, як цілісної єдності теоретико-методологічних підходів (аксіо-гуманістичного, культурологічного, діалогічного, синергетичного, контекстно-пошукового, індивідуально-творчого, особистісно-діяльнісного, системного), базується на визнанні значущості розвивального соціокультурного середовища, що включає сукупність концентрич-

них структур (макросередовища, як простору творчої життєдіяльності особистості; мезосередовища, як простору соціокультурних ролей; мікросередовища, як простору взаємовідносин обдарованої особистості).

При цьому складний та системний характер феномену обдарованості потребує створення варіативного, збагачувального та індивідуалізованого розвивального соціокультурного середовища з урахуванням типології обдарованості (інтелектуальної, академічної, художньої, креативної (творчої), соціальної, психомоторної та ін.).

Сутність концептуальної ідеї дослідження становить положення про те, що таке розвивальне соціокультурне середовище має забезпечувати повноцінне розкриття потенціалу всіх сфер психіки і здібностей обдарованої особистості (фізичної, емоційної, пізнавальної, особистісної, духовно-моральної) у відповідності з її індивідуальними особливостями і завданнями вікової соціалізації.

Основні стратегії навчання обдарованих осіб, які передбачаються концепцією їх становлення, – це роздільно-спільне навчання, що передбачає наявність груп на одній паралелі з різним характером навчання, вираженим, в першу чергу, в особливостях, які проявляються на рівні змісту освіти. Механізм такий: на одній паралелі одна з груп складена з обдарованих осіб, а інша – з осіб із середнім розвитком. При такому варіанті легше виправити помилки, допущені на етапах діагностики і прогнозування. Друга стратегія – спільного навчання, передбачає навчання обдарованих осіб спільно з їх однолітками, не виділяючи їх в окремі групи, але при цьому багато часу приділяється індивідуальній роботі. При цьому підході немає обмежень ні часом, ні жорсткими програмами, ні місцем занять. Але ця стратегія потребує низки додаткових заходів. Перша – це ущільнення традиційного для масового навчання змісту і освоєння запропонованого в ньому обсягу в більш короткі терміни («прискорення»). Друга передбачає збереження традиційних термінів навчання, але значно більше насичення програм (у порівнянні з традиційними) навчальним матеріалом. Третя стратегія, згідно з якою обдаровані мають низку якісних відмінностей від своїх однолітків, і тому програми і методики навчання і розвитку обдарованих принципово відрізняються від традиційних програм і методик. Вона передбачає створення груп для навчання обдарованих (творчих груп) за спеціальними програмами. Їх навчання має якісні відмінності, а не просто інші кількісні параметри такі, як більший обсяг, або більш стислі часові рамки. При цьому випередження вимог, передбачених цим вмістом, значно перевищує віковий бар'єр. Наступна стратегія – стратегія навчання обдарованих в спеціалізованих навчальних закладах додаткової освіти для обдарованих.

2.3. Методичні та процедурні засади дослідження специфіки обдарованості особистості на різних етапах онто- та соціогенезу

На основі теоретичного аналізу проблеми обдарованості особистості в науковій літературі, соціально-психологічних чинників її розвитку було обрано набір методик відповідно до мети та завдань дослідження. Критеріями вибору методик виступили концептуальна обумовленість методик, висока валідність і психометрична надійність.

У програму емпіричного дослідження була залучена обґрунтована система методичних прийомів та діагностичних методик, які вивчають соціально-психологічні умови розвитку обдарованості молодших школярів. Психометричними показниками моделі емпіричного дослідження обдарованості визначено її параметри та рівень розвитку в особистості (винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода асоціацій, творча мотивація, творча спрямованість, узагальнений показник – рівень розвитку обдарованості) та соціально-психологічні особливості особистості (рефлексивність, особливості саморегуляції, сформованість самооцінки, параметри самоствавлення, ціннісні уявлення, ціннісні орієнтації – якості, пов'язані з розвитком обдарованості).

Обрані методики емпіричного дослідження дозволяли виявити специфіку обдарованості особистості на різних етапах онто- та соціогенезу. У дослідженні використані такі методи емпіричного дослідження: бесіда, спостереження (листи спостереження за індивідуальним розвитком неповнолітніх (О. Савенков, Г. Пассов)); метод експертних оцінок (А. Лосева); психодіагностичні методики: тест «Інтелектуальний портрет» та методика оцінки загальної обдарованості (у модифікації О. Савенкова), опитувальник на виявлення обдарованих учнів (О. Задоріна), тести на виявлення творчих здібностей (Х. Зіверт) та рівня сформованості творчого мислення (Е. Торренс), «Прогресивні матриці Дж. Равена», тести Д. Векслера та Р. Амтхауера; тест розумового розвитку (вербальний компонент) (М. Акімова, О. Борисова, В. Козлова, Г. Логінова, В. Зархін); опитувальник шкільної тривожності (Б. Філліпс), «Шкала тривожності» (О. Кондаш, у редакції Є. Рогова), тест зміщення репрезентативної системи (Б. Люїс, Р. Пуселік), методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір, у модифікації А. Реана), методика діагностики спрямованості особистості (Б. Басс), методика «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова), методика діагностики індивідуальної міри розвитку рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова), методика діагностики самооцінки (Т. Дембо-С.Рубінштейн, у модифікації Г. Прихожан), методика діагностики самоствавлення (С. Пантілєєв), модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості (А. Лазукін, в адаптації Н. Каліної), опитувальник термінальних цінностей (І. Сенін), багатофакторний опитувальник 16-PF та культурно-вільний тест (Р. Кеттелл), «Методика граничних смислів» (Д. Леонтьєв), соціометрія.

Необхідною умовою реалізації системних уявлень про обдарованість у наукових дослідженнях обдарованої особистості є технологія психологічної діагностики, що включає систему надійних і валідних методів, здатних фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний і змінюваний, що забезпечують вікову спадкоємність показників обдарованості і спрямовані на сприяння її розвитку.

В процесі дослідження був застосований комплекс методів, за допомогою яких дані, отримані за однією методикою, перевірялися, доповнювалися, зіставлялися і корегувалися за допомогою інших методик.

Виявлення інтересів і схильностей дитини – складна психодіагностична робота. Скориставшись листами спостережень, створених на основі методик О. Савенкова, Г. Пассова щодо визначення обдарованих дітей була отримана первинна інформація про спрямованість інтересів молодших школярів. Це в свою чергу надало можливість більш об'єктивно оцінювати про здібності і характер обдарованості дитини.

При вивченні спрямованості інтересів молодших школярів враховувалося, що інтереси у більшості дітей даного віку нечітко диференційовані і нестійкі. Важливим вважалося й те, що, незважаючи на відсутність абсолютного збігу між інтересами і схильностями, з одного боку, і здібностями і обдарованістю – з іншого, між ними існує тісний зв'язок, який вже на ранніх етапах розвитку особистості проявляється досить виразно.

Дитина цікавиться, як правило, тією наукою або сферою діяльності, в якій вона найбільш успішна, за досягнення в якій її часто заохочують дорослі і однолітки. Таким чином, схильності виступають як індикатор здібностей і обдарованості, з одного боку, і як відправна точка, – з іншого.

Щоб отримана інформація була об'єктивна, за допомогою даної методики проводилося опитування не тільки дітей, а й їхніх батьків. Для цього заготовлялися листи відповідей за кількістю учасників.

Інструкції для дітей та батьків, текст методики і бланк відповідей наведені у Додатку А.

Питання складені авторами відповідно до умовного розподілу схильностей дитини на сім сфер: математика і техніка; гуманітарна сфера; художня діяльність; фізкультура і спорт; комунікативні інтереси; природа і природознавство; домашні обов'язки, праця з самообслуговування.

Для обробки результатів підраховувалася кількість плюсів і мінусів по вертикалі (плюс і мінус взаємно скорочуються). Домінування там, де найбільше число плюсів. При підведенні підсумків і особливо при формулюванні висновків робилася поправка на об'єктивність досліджуваних. Враховувалося також, що у обдарованої дитини інтереси в усіх сферах можуть бути однаково добре виражені; при цьому у деяких дітей іноді спостерігалася відсутність виражених схильностей; в цьому випадку йшлося про певний тип спрямованості інтересів дитини.

Дана методика не тільки діагностична, вона сприяла у вирішенні корекційних завдань; з її допомогою активізувалася робота з батьками в да-

ному напрямку, актуалізувалося їх вивчення інтересів і схильностей власних дітей.

Отримані результати слугували опорною схемою для спостережень за дітьми. Зіставлення відповідей дітей і їх батьків дозволяло створити більш об'єктивну картину спрямованості інтересів дитини і виявити зони для корекційної роботи як з дітьми, так і з їх батьками.

У методиці експертних оцінок щодо визначення обдарованих дітей (А. Лосевої) розглядаються 10 сфер, в яких дитина може проявляти свої здібності: інтелектуальна, академічних досягнень, творча, літературна, артистична, музична, технічна, рухова, художня, соціальна. Експертам пропонувалося оцінити за чотирибальною системою характеристики зазначених сфер, прояви обдарованості.

Оцінка проводилася в балах (за п'ятибальною системою) по кожній із зазначених характеристик (див. Додаток Б). Якщо якась характеристика властива дитині у найвищому ступені, то ставилося 5 балів, якщо вище середнього – 4 і так далі. Оцінка 2 бали – найнижча. Потім бали підсумовувалися за всіма характеристиками всередині кожної області обдарованості. Загальна кількість набраних балів усередині однієї області (наприклад, інтелектуальної) ділилася на кількість запитань (в цій області їх 12) і отримане число записувалося. Усереднені результати по всіх областях порівнюються між собою. Виділялося 3-4 найвищих показника, і, орієнтуючись на них, створювалися умови для розвитку здібностей, зокрема в умовах розвивального соціокультурного середовища.

Ця методика проводилася на основі спостережень за респондентами. Пропоновані характеристики інтересів використовувалися в аналізі їх поведінки, розумового і фізичного розвитку.

Зауважимо, що при дослідженні молоді в якості експертів виступали викладачі закладів вищої освіти з тих факультетів, на яких проводилося дослідження. Експерти надавали оцінку щодо ступеня вираженості здібностей здобувачів вищої освіти, а також їх потенціалу, тобто ще не реалізованих здібностей. Так, при заповненні експертного опитувального листа необхідно було віднести конкретного респондента до однієї з категорій:

- талановитий в усьому;
- проявляє талант час від часу;
- досить здатний, однак сказати, що він талановитий не можна;
- середні здібності.

Аналіз даних полягав у виокремленні груп досліджуваних за ознаками, які відповідають оцінкам потенціалу обдарованості респондентів і ступеню вираженості здібностей (реалізація потенціалу, талант). Виділення груп проводилося окремо для студентів, які спеціалізуються в різних професійних сферах за допомогою кластерного аналізу.

Методика «Інтелектуальний портрет» (у модифікації О. Савенкова) була спрямована на те, щоб допомогти фахівцям систематизувати уявлення про розумові здібності дітей. Параметри, за якими проводилася

оцінка, характеризували основні розумові операції і характеристики мислення, які спостерігалися в ході взаємодії з дитиною.

Дана методика, як і всі методики діагностики обдарованості для фахівців і батьків, не виключала можливості використання класичних психодіагностичних методик, а, навпаки, розглядалася як одна зі складових частин загального комплексу психодіагностичних методик.

Діагностика пізнавальної сфери.

Оригінальність мислення. Здатність висувати нові несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних. Виявляється в мисленні і поведінці дитини, в спілкуванні з однолітками і дорослими, у всіх видах її діяльності (яскраво виражена в характері і тематиці самостійних малюнків, створенні історій, конструюванні та ін.).

Гнучкість мислення. Здатність швидко і легко знаходити нові стратегії рішення, встановлювати асоціативні зв'язки і переходити (в мисленні і поведінці) від явищ одного класу до інших, часто далекими за змістом. Виявляється в умінні знаходити альтернативні стратегії вирішення проблем, оперативно змінювати напрямок пошуку рішення проблеми.

Продуктивність. Швидкість мислення, зазвичай розглядається як здатність до генерування великого числа ідей. Виявляється і може оцінюватися за кількістю варіантів вирішення різноманітних проблем і продуктів діяльності (проекти, малюнки, твори та ін.).

Здатність до аналізу і синтезу. Аналіз – лінійна, послідовна, логічно точна обробка інформації, що припускає її розкладання на складові. Синтез, навпаки, – її синхронізація, об'єднання в єдину структуру. Найбільш яскраво проявляється при вирішенні логічних завдань і може бути виявлена практично в будь-якому виді діяльності.

Класифікація та категоризація. Психічні процеси, що мають вирішальне значення при структуруванні нової інформації, які передбачають об'єднання одиничних об'єктів в класи, групи, категорії. Виявляється крім спеціальних логічних задач в самих різних видах діяльності, наприклад, в колекціонуванні, систематизації тощо.

Висока концентрація уваги. Виражається зазвичай в двох основних особливостях психіки: високий ступінь заглибленості в задачу і можливість успішного налаштування (навіть при наявності перешкод) на сприйняття інформації, що належить до обраної мети. Виявляється в схильності до складних і порівняно довготривалих занять (інший полюс характеризується «низьким порогом відключення», що виражається в швидкій стомлюваності, в нездатності довго займатися однією справою).

Пам'ять. Здатність дитини запам'ятовувати факти, події, абстрактні символи, різні знаки – найважливіший індикатор обдарованості. Однак слід мати на увазі, що перевагу в обдарованості має не той, у кого більше обсяг пам'яті, а той, хто здатний оперативно витягти з пам'яті потрібну інформацію. Прояв різних видів пам'яті (довгострокова і короткочасна, смислова і механічна, образна і символічна та ін.) нескладно виявити в процесі спілкування.

Діагностика сфери особистісного розвитку.

Захопленість змістом завдання. Багато дослідників вважають захопленість змістом завдання провідною характеристикою обдарованості. Діяльність тоді виступає ефективним засобом розвитку здібностей, коли вона стимулюється почуттям обов'язку; не прагненням отримати нагороду, перемогти в конкурсі, а в першу чергу – інтересом до змісту. Виявляється в діяльності і поведінці. Домінуюча мотивація може виявлятися шляхом спостережень і бесід.

Перфекціонізм. Характеризується прагненням доводити продукти своєї діяльності до відповідності їх найвищим вимогам. Як відзначають фахівці, високообдаровані особистості не задовольняються, не досягнувши максимально високого рівня у виконанні своєї роботи. Виявляється в самих різних видах діяльності, виражається у наполегливому прагненні робити і переробляти до відповідності найвищим особистим стандартам.

Соціальна автономність. Здатність і прагнення протистояти думці більшості. У дитини, незважаючи на властиве молодшому шкільному віку копіювання, ця якість також присутня, і ступінь її розвитку характеризує ступінь самостійності і незалежності – якостей, необхідних творцеві. Виявляється в готовності відстоювати власну точку зору, навіть якщо вона протистоїть думці більшості, в прагненні діяти нетрадиційно, оригінально.

Лідерство. Домінування в міжособистісних стосунках. Лідерство в іграх і спільних справах надає перший досвід прийняття рішень, що дуже важливо в будь-якій творчій діяльності. Виявляється в спільних іграх. Не завжди, але часто є результатом інтелектуальної переваги. Дитина зберігає впевненість у собі в оточенні інших людей, легко спілкується з іншими, проявляє ініціативу в спілкуванні, приймає на себе відповідальність.

Змагальність. Схильність до конкурентних форм взаємодії. Придбаний в результаті досвід перемог і, особливо, поразок – важливий фактор розвитку особистості, загартування характеру. Виявляється в схильності або небажанні брати участь в діяльності, яка передбачає конкурентні форми взаємодії.

Широта інтересів. Різноманітні і при цьому відносно стійкі інтереси особистості – не тільки свідчення її обдарованості, а й бажаний результат соціально-психологічної роботи. Основою цієї якості у високообдарованих досліджуваних є великі можливості і універсалізм. Широта інтересів – основа різноманітного досвіду. Виявляється в прагненні займатися різноманітними, несхожими один на одного, видами діяльності, в бажанні спробувати свої сили в самих різних сферах.

Гумор. Без здатності виявити безглуздість, побачити смішне в самих різних ситуаціях неможливо уявити обдарованої людини. Ця здатність проявляється і формується з дитинства. Вона є свідченням обдарованості і, разом з тим, ефективним механізмом психологічного захисту.

Прояви гумору багатогранні, як саме життя, і легко можна виявити як їх наявність, так і відсутність.

Для оцінки ми скористалися методом полярних балів. Кожну характеристику потенціалу особистості оцінювали за п'ятибальною шкалою:

5 – оцінювана властивість особистості розвинена добре, чітко виражена, виявляється часто в різних видах діяльності і поведінки.

4 – властивість помітно виражена, але виявляється мінливо, при цьому і протилежна їй властивість проявляється дуже рідко.

3 – оцінювана і протилежна властивості особистості виражені нечітко, в проявах рідкі, в поведінці і діяльності врівноважують одна одну.

2 – більш яскраво виражена і частіше виявляється властивість особистості, протилежна оцінюваній.

1 – чітко виражена і часто виявляється властивість особистості, протилежна оцінюваній; вона фіксується в поведінці і у всіх видах діяльності.

0 – відомостей для оцінки даної якості немає (не маю).

Оцінки заносилися у спеціальну таблицю. Результат вважався більш об'єктивним, якщо використовувався метод експертних оцінок із залученням до виставлення оцінок інших фахівців.

Поставлені бали (або середньоарифметичні показники, так званий «інтелектуальний портрет», складений за результатами оцінок кількох фахівців) представлявся графічно. «Ідеальний результат» – два правильних семикутника. Але у реального респондента при об'єктивній оцінці зазвичай виходить «зірочка» складної конфігурації.

Графік робив інформацію більш наочною, надавав уявлення про те, в якому напрямку слід вести подальшу роботу (рис. 2.2).

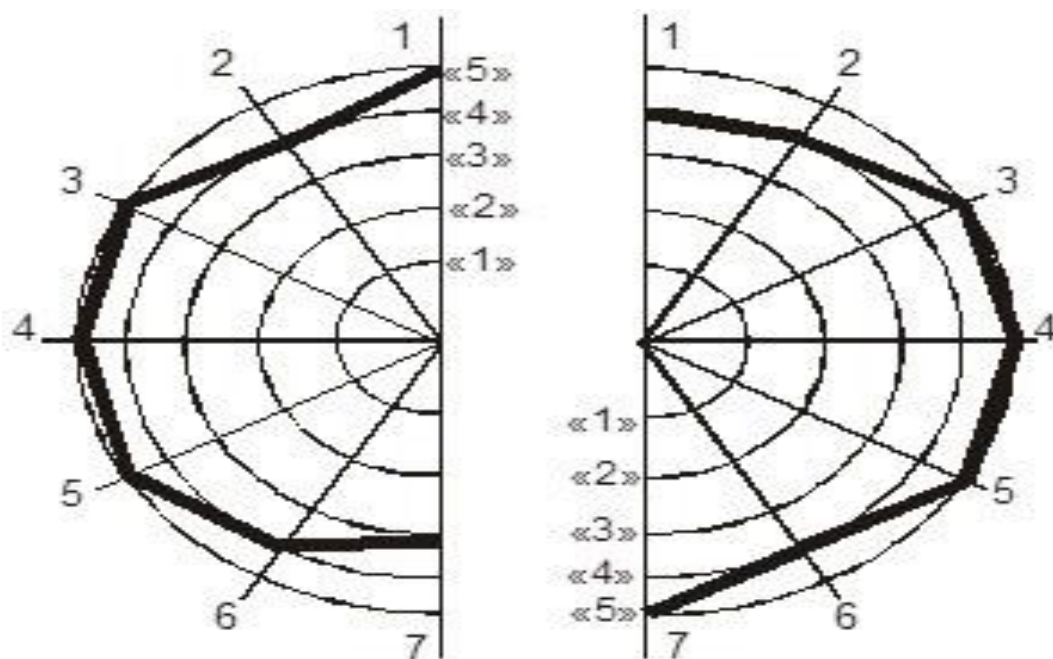


Рис. 2.2. Графік «Інтелектуального портрету» респондента (за методикою О. Савенкова)

Пропонована методика розроблена в США і використовується в школах для обдарованих дітей. Вона створена для того, щоб допомогти фахівцям систематизувати власні уявлення про різні сторони розвитку дитини. Інформація, отримана про дитину за результатами оцінки, являє безумовний інтерес для фахівців.

Перелік навчальних, творчих, лідерських характеристик за методикою «Інтелектуальний портрет» наведені у Додатку В.

Методика оцінки загальної обдарованості (О. Савенкова) розроблена автором і адресована батькам (може також застосовуватися фахівцями). Її завдання – оцінка загальної обдарованості дитини її батьками.

Методика розглядалася як додаткова до комплексу методик для фахівців.

При обробці результатів оцінки заносилися у спеціальну табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Параметри оцінки за методикою загальної обдарованості

№	Параметри	Оцінка
1	Допитливість	
2	Надчутливість до проблем	
3	Здатність до прогнозування	
4	Словниковий запас	
5	Здатність до оцінки	
6	Винахідливість	
7	Здатність міркувати і мислити логічно	
8	Наполегливість	
9	Перфекціонізм	

Поставлені оцінки (або середньоарифметичні показники, обчислені за результатами оцінок кількох респондентів) заносилися до графіку. Ідеальний результат – правильний дев'ятикутник. Але у реальної дитини при об'єктивній оцінці зазвичай виходить «зірочка» складної конфігурації.

Цей графік надавав наочне уявлення про те, в якому напрямку слід вести подальшу корекційну роботу (рис. 2.3).

Інструкція та стимульний матеріал до методики наведено у Додатку Г.

Опитувальник для виявлення обдарованих учнів О. Задоріної розроблений на основі багатофакторної моделі обдарованості (К. Перлет, В. Сієрвальд, К. Хеллер) включає в себе переліки основних параметрів різних сфер обдарованості: інтелектуальних здібностей, творчих здібностей (креативності), соціальної компетентності, психомоторних здібностей, художньої обдарованості. Фахівцям пропонувалося виявити тих респондентів, у яких ці параметри виражені, і проранжувати їх. При цьому необхідно порівняти досліджуваних не одного класу, а всієї цієї вікової групи певного типу школи.

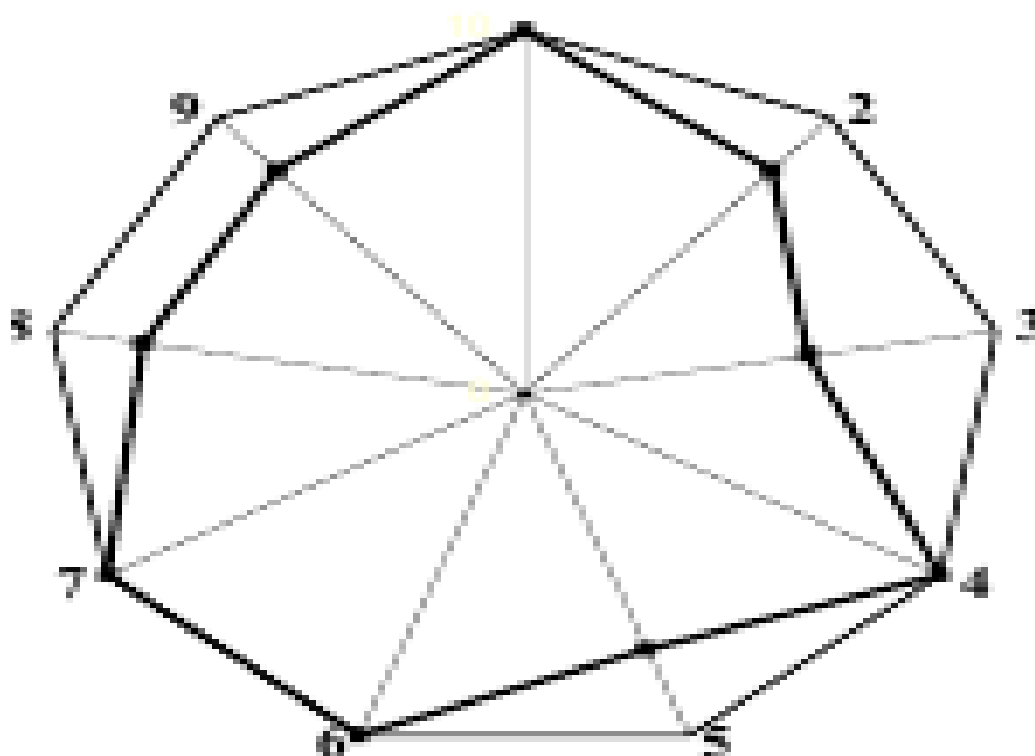


Рис. 2.3. Графік загальної обдарованості респондента
(за методикою О. Савенкова)

При виявленні обдарованих респондентів фахівцям рекомендується: звертати особливу увагу на тих досліджуваних, чиї здібності в шкільній діяльності ніяк не проявилися; не розглядати сформовану думку про респондента як абсолютну, непохитну; звертати увагу на те, що у респондента можуть проявлятися здатності в різних сферах діяльності.

Інструкція та стимульний матеріал методики наведено у Додатку Д.

Комплекс методів і прийомів аналізу (прийоми спостереження і класифікації, аналізу, узагальнення і перетворення) разом із методикою психологічного експерименту, методу статистичної обробки матеріалу, послідовно поєднували аналіз і синтез, дозволили зробити висновки на основі розгляду отриманих даних.

Вибір методів був обумовлений особливостями предмета і об'єкта дослідження і визначався такими критеріями: змістом параметрів, що відображають психологічні особливості, властивості, риси обдарованої особистості; можливістю кількісного представлення результатів з метою подальшої математичної обробки; можливістю підтвердження результатів дослідження за допомогою інших методик.

Запропонований комплекс методів був спрямований на вивчення об'єктивно-діяльнісних і суб'єктивно-особистісних показників. Системно-інтегрований підхід забезпечував необхідну багатоаспектність, власне системність і поліструктурність розгляду досліджуваного об'єкта.

Тест на виявлення творчих здібностей Х. Зіверта спрямований на вимірювання таких показників, як винахідливість, здібність комбінувати, дивергентне мислення, свобода асоціацій. Автор вважає, що наразі творчість і творчий підхід – обов'язкова умова багатьох видів діяльності.

Творчий підхід – це метод, за допомогою якого можна прийти до незвичайного, але практичного рівня, який, зазвичай, неможливо знайти в межах розумових структур. Без творчості неможливі нововведення. Творчий підхід не менш важливий, ніж інтелектуальний рівень та спеціальні знання. На думку М. Бриль, якщо ми класифікуємо рішення непереборних проблем, які знайдені творчими людьми, то отримаємо дві категорії: перша – це подальший розвиток уже існуючих ідей; друга категорія – це конструювання зовсім нових пристроїв. Тому багато дослідників вважають, що творчість є рекомбінацією їх особистих ідей, прихованих у підсвідомості. Якщо виходити з цієї теорії, то можна припустити, що комбінування перебуває у підсвідомості та піддається тренуванню й тестуванню. З погляду Х. Зіверта [149] необхідно виявити носіїв творчого підходу з талантів, що ще не розкриті. З цією метою розроблено спеціальну методику на творчий підхід до роботи (креативність).

Особистісний тест призначений для роз'яснення й дослідження вербальних та візуальних аспектів творчості.

Це такі показники:

- винахідливість (вербальна) – шкала Н;
- здібність комбінувати (вербальна) – шкала К;
- дивергентне мислення (технічно-конструкційна) – шкала Д;
- свобода асоціацій (візуальна творчість) – шкала СА.

На виконання всіх тестів з кожної шкали відведено час, який фіксується за секундоміром. За кожною шкалою підраховуються окремі бали. За допомогою кількісних показників особистісних характеристик складається творчий профіль, якій підлягає інтерпретації.

Тест творчого мислення вперше запропонований американським психологом Е. Торренсом. Тест призначений для діагностики креативності починаючи з дошкільного віку (5-6 років). Ускладнені варіанти можуть бути використані і в інших вікових групах (до 17-20 років). Головне завдання, яке ставив перед собою Е. Торренс, отримати модель творчих процесів, що відображає їх природну складність.

В основі цього методу лежить здатність до дивергентного мислення (Д. Гілфорд), до перетворень і асоціювання, здатність породжувати нові ідеї і розробляти їх.

Дванадцять тестів творчої продуктивності Е. Торренса згруповані у вербальну, образотворчу і звукову батареї. Перша позначається як вербальне творче мислення, друга – образне творче мислення, третя – словесно-звукове творче мислення.

Тест творчого мислення Е. Торренса передбачає можливість різних варіантів і модифікацій.

Перед пред'явленням враховувалися такі аспекти.

1. Тести не дозволяють жодних змін і доповнень. Навіть невеликі імпровізації в інструкціях вимагають повторної стандартизації та валідизації тесту. Не слід також збільшувати час виконання тесту, оскільки нормативні дані відповідають вказаному ліміту часу.

2. Під час тестування необхідно створити сприятливу емоційну атмосферу, оскільки тривожна, напружена обстановка блокує свободу творчих проявів. Тестування проходить у формі захоплюючої гри, цікавих завдань, в обстановці заохочення уяви, допитливості, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.

3. Оптимальний розмір групи – 15-35 респондентів. Для молодших дітей розмір груп зменшувався до 10-15 осіб.

4. Час виконання фігурної форми тесту – 30 хвилин. З огляду на підготовку, читання інструкцій, можливі запитання, необхідно для тестування відвести 45 хвилин.

5. Якщо інструкція викликає запитання дітей, відповісти на них слід повторенням інструкції, але більш зрозумілими для них словами.

При проведенні тестування слід уникати застосування прикладів і ілюстрацій можливих відповідей-зразків. Це призводить до зменшення оригінальності і в деяких випадках – кількості відповідей.

Для діагностики розумового розвитку респондентів були застосовані тести Д. Векслера і Дж. Равена.

Перша відмінність тесту Д. Векслера від інших полягала в тому, що він включав дві шкали: вербальну і невербальну (шкалу дії); при цьому передбачалося обчислення для кожної шкали окремо і сумарно. Завдання одного типу не групувалися за віковими групами, а були об'єднані у субтести і розташовані у порядку зростаючої складності. І, нарешті, тест передбачав можливість встановлення діагнозу, пов'язаного з розумовою відсталістю.

У порівнянні зі шкалою для дорослих тест для дітей включав ще один додатковий субтест-лабіринт. Отже, дитячий варіант тесту включав 12 субтестів:

1. Обізнаність. Респонденту задаються 30 запитань з різних галузей знань (життєвих, наукових) і діагностуються особливості пам'яті та мислення.

2. Тямущість. Субтест включає 14 запитань, відповіді на які вимагають вміння робити висновки.

3. Арифметичний субтест включає 16 завдань, вирішення яких вимагає вміння оперувати числовим матеріалом, кмітливості, уваги.

4. Подібність. Респонденту необхідно виконати 16 завдань на знаходження схожості понять, що вимагають вміння логічно обробляти ці поняття і проводити узагальнення.

5. Словниковий субтест вимагає від респондента визначити 40 понять як конкретних, так і абстрактних. Для виконання завдань необхідний великий словниковий запас, ерудованість, певна культура мислення.

6. Повторення цифр. Цей субтест діагностує особливості уваги і оперативної пам'яті; в ньому потрібно повторити за експериментатором ряд цифр, який може включати від трьох до дев'яти знаків.

7. Відсутні деталі. Респонденту пред'являються 20 картинок із зображеннями предметів, у яких відсутні якісь деталі, їх і необхідно назвати. Тут особливо важливі увага, перцептивні здібності.

8. Послідовні картинки. Респонденту пред'являються 11 сюжетних картинок, які слід покласти у такому порядку, щоб вийшла розповідь з послідовними подіями. Необхідно логічне мислення, розуміння сюжету, вміння організувати його в єдине ціле.

9. Кубики Коса. Респонденту пропонується з кубиків з різно забарвленими гранями скласти модель за зразком, зображеним на картці. Діагностуються аналітико-синтетичні здібності, просторові здібності.

10. Складання фігур. Необхідно з розрізаних частин скласти завершені фігури (кона, машину та ін.). Потрібно вміти працювати за зразком, співвідносити частини і ціле.

11. Кодування. Наведено цифри від 1 до 9, кожній з яких відповідає якийсь знак. Потрібно, дивлячись на зразок, приставити відповідні значки пропонованим рядом цифр. Аналізується увага, її концентрація, розподіл, переключення.

12. Лабіринти. Потрібно знайти вихід із зображених на аркуші паперу лабіринтів. Діагностується вміння вирішувати перцептивні завдання, довільність, стійкість уваги.

Тест пройшов всі необхідні перевірки.

Отже, наразі є три форми шкал Д. Векслера, призначені для різних вікових груп.

Ще одним визнаним тестом розумового розвитку, який придатний для молодших школярів, є тест Дж. Равена або Прогресивні матриці Дж. Равена.

Це невербальний тест, розроблений Л. Пенроуз і Дж. Равеном у чорно-білому і в кольоровому варіантах.

Чорно-білий варіант тесту призначений для обстеження дітей, починаючи з 8 років і дорослих до 65 років. Тест складається з 60 матриць або композицій з пропущеним елементом. Респондент обирає елемент, якого бракує серед 6-8 запропонованих.

Завдання згруповані в п'ять серій (А, В, С, Д, Е), кожна з яких включає 12 однотипних матриць, розташованих у порядку зростаючих труднощів. Тест може проводитися як індивідуально, так і в групі. При виконанні тесту респондент має проаналізувати структуру зразка, зрозуміти характер зв'язків між елементами і обрати відсутню частину шляхом порівняння з запропонованими на вибір відповідями.

Простіший варіант кольорових матриць Дж. Равена включає серії завдань. Він призначений для обстеження дітей від 5 до 11 років, для осіб з мовними труднощами, для різних груп пацієнтів, що мають порушення в інтелектуальній сфері. Крім звичайної бланкової форми тест існує у

вигляді так званих вкладишів, коли респондент може користуватися вирізаними картками з варіантами відповідей, вкладаючи обрану частину в якості деталі, якої бракує.

У першому субтесті респонденту потрібно якомога швидше і точніше виконати ряд простих вказівок (підкреслити найбільше з чисел, оцінити число букв в трьох словах і підкреслити те, що є найдовшим тощо).

Другий субтест (арифметичні задачі) побудований за принципом тесту досягнень. Він виявляє оволодіння конкретними навчальними навичками в області математики.

Третій субтест містить 20 завдань, які представляють собою речення з пропущеними словами. Успішність виконання завдань залежить від уміння вловлювати зміст речення, навичок його правильної побудови і словникового запасу.

У наступному субтесті потрібно закінчити числові ряди, зрозумівши закономірність їх побудови. Ряди утворюються шляхом збільшення або зменшення кожного наступного члена ряду за рахунок наближення до попереднього або вирахування з нього певного цілого числа – 14 завдань; шляхом множення (або поділу) кожного наступного числа на ціле число – 2 завдання; шляхом чергування дій додавання і віднімання – 3 завдання; шляхом чергування дій множення і складання – 1 завдання.

Таким чином, помилкові рішення виникають через недостатньо розвинене вміння аналізувати умови. Сформований стереотип відшукування правил побудови ряду спрямовує думку респондента на те, що правило має залишитися незмінним.

Недостатня гнучкість мислення, невміння швидко знайти новий спосіб дії призводить до помилок.

У навчальній діяльності респонденти цього віку рідко стикаються з необхідністю різкої зміни алгоритмів розв'язання задач. Найчастіше алгоритми вирішення задаються вчителем, і від дітей потрібно тільки їх освоєння і закріплення шляхом вирішення шкільних однотипних завдань.

Якісний аналіз тесту показав основні причини труднощів, які можуть відчувати респонденти при його виконанні. Серед них: відсутність конкретних знань у певній галузі (незнання понять, складних синтаксичних структур та ін.); недостатнє володіння деякими логіко-функціональними відносинами між словами; певна ригідність, стереотипність підходів до вирішення деяких завдань; деякі особливості мислення респондентів, зокрема молодших підлітків, (асоціативність, недостатньо глибокий аналіз понять та ін.)

Для діагностики розумового розвитку респондентів було використано тест структури інтелекту Р. Амтхауера. Тест призначений для вимірювання рівня інтелектуального розвитку осіб у віці від 13 до 61 року.

Тест розроблявся, в першу чергу, як тест діагностування рівня загальних здібностей у зв'язку з проблемами професійної психодіагностики. При створенні тесту Р. Амтхауер виходив з концепції, згідно з якою інтелект є спеціалізованою підструктурою у цілісній

структурі особистості і тісно пов'язаний з іншими компонентами особистості, такими, як вольова і емоційна сфери, інтереси і потреби.

Інтелект розуміється Р. Амтхауером як єдність деяких психічних здібностей, що виявляються в різних формах діяльності. У тест ним були включені завдання на діагностику таких компонентів інтелекту: вербального, лічильно-математичного, просторового, мнемічного.

Тест складається з дев'яти субтестів, кожен з яких спрямований на вимірювання різних функцій інтелекту. Шість субтестів діагностують вербальну сферу, два – просторову уяву, один – пам'ять. Тест містить 9 субтестів: обізнаність, класифікації, аналогії, узагальнення, арифметичні задачі, числові ряди, просторові уявлення (2 субтести), запам'ятовування вербального матеріалу.

Р. Амтхауер при інтерпретації результатів тесту припускав, що з його допомогою можна судити про структуру інтелекту респондентів (щодо успішності виконання кожного субтесту). Для аналізу розумового профілю він пропонував підраховувати окремо результати за чотирима першими і наступними п'ятьма субтестами. Якщо сумарна оцінка перших чотирьох субтестів перевищує сумарну оцінку наступних п'яти субтестів, значить, у респондента більше розвинені теоретичні здібності. Якщо навпаки, то практичні навички.

Крім того, за результатами тестування можна виділити пріоритетний розвиток гуманітарних (за результатами виконання перших чотирьох субтестів), математичних (5 і 6 субтести) або технічних (7 і 8 субтести) здібностей, що може бути використано в проведенні профорієнтаційної роботи.

Для діагностики розумового розвитку випускників середньої школи та абітурієнтів був розроблений спеціальний тест розумового розвитку (авторський колектив – М. Акімова, О. Борисова, К. Гуревич, В. Зархін, В. Козлова, Г. Логінова). Тест створено на тих же теоретичних принципах нормативної діагностики, що і шкільний тест розумового розвитку.

Тест включає 8 субтестів:

1. Поінформованість.
2. Подвійні аналогії.
3. Лабільність.
4. Класифікації.
5. Узагальнення.
6. Логічні схеми.
7. Числові ряди.
8. Геометричні фігури.

Всі завдання тесту складені на матеріалі шкільних програм і підручників та призначені для вивчення рівня розумового розвитку випускників середньої школи. При обробці результатів тестування можна отримати не тільки загальний бал, але й індивідуальний тестовий профіль респондента, який свідчить про пріоритетне оволодіння поняттями і логічними операціями на матеріалі основних циклів навчальних дисциплін

(суспільно-гуманітарного, фізико-математичного, природничо-наукового) і переважання вербального або образного мислення. Таким чином, на основі тестування можна прогнозувати успішність подальшого навчання випускників в навчальних закладах різного профілю. Поряд з особливостями розумового розвитку тест дозволяє отримати характеристику швидкості протікання розумового процесу (субтест «лабільність»), що є свідченням наявності у респондента певної виразності властивостей нервової системи («лабільності – інертності»). Нижче наводяться приклади субтестів, що входять в цей тест.

1. Поінформованість. Від респондента потрібно правильно доповнити речення з п'яти наведених слів, наприклад,

«Протилежним до слова «негативний» буде слово ...

а) невдалий, б) спірний, в) важливий, г) випадковий, д) позитивний».

2. Подвійні аналогії. Респонденту необхідно визначити логічні відносини, що існують між двома поняттями, за умови, що в обох парах по одному поняттю пропущено. Необхідно підібрати пропущені поняття таким чином, щоб між першим словом завдання і першим словом однієї з даних на вибір пар було таке ж співвідношення, як між другим словом завдання і другим словом цієї ж пари. Наприклад:

«Стіл : х = чашка : у.

а) меблі – кавник;

б) обідній – посуд;

в) меблі – посуд;

г) круглий – ложка;

д) стілець – пити».

Правильною відповіддю буде «меблі – посуд».

3. «Лабільність». У субтесті потрібно в дуже короткий період часу швидко і без помилок виконати ряд простих вказівок, наприклад, таких: «Напишіть першу літеру свого імені і останню букву назви поточного місяця».

4. Класифікації. Даються шість слів. Серед них потрібно знайти два, тільки два, які можна об'єднати за певною спільною ознакою. Наприклад: «а) кішка, б) папуга, в) дог, г) жук, д) спанієль, е) ящірка». Шукані слова будуть «дог» і «спанієль», оскільки їх можна об'єднати за спільною ознакою: і те, і інше слово означає породу собак.

5. Узагальнення. Респонденту пропонуються два слова. Потрібно визначити, що між ними спільного (знайти найбільш істотні ознаки для обох слів), і записати це поняття в бланк для відповідей. Наприклад, «дощ – град». Правильною відповіддю буде слово «опад».

6. Логічні схеми. Респонденту пропонується розташувати в логічну схему від загального до конкретного кілька понять. Тобто потрібно побудувати «дерево» логічних відносин, позначивши місце кожного поняття відповідною буквою, а відносини між ними – стрілкою. Наприклад:

«а) такса, б) тварина, в) карликовий пудель, г) собака, д) жорсткошерстна такса, е) пудель».

7. Числові ряди. Пропонуються числові ряди, розташовані за певним правилом. Необхідно визначити два числа, які були б продовженням відповідного ряду.

Наприклад: «2 4 6 8 10 12 ? ?»

У цьому ряду кожне наступне число на 2 більше попереднього. Тому такі числа будуть 14 і 16.

8. Геометричні фігури. Цей субтест діагностує особливості просторового мислення респондентів і включає різноманітні завдання на розуміння креслень, визначення геометричних фігур у розгортках та ін.

Проведення тесту займає близько півтори години. Тест перевірений на надійність і валідність.

Апробація тесту на вибірках абітурієнтів трьох вищих навчальних закладів підтвердила його придатність для відбору студентів на різні факультети. Тестування було проведено з абітурієнтами фізико-математичного факультету педагогічного інституту, лікувального факультету медичного інституту і гуманітарного коледжу. Виявилося, що перші найкраще виконували завдання фізико-математичного циклу тесту, другі – завдання природничо-наукового циклу і останні – завдання суспільно-гуманітарного циклу. При цьому коефіцієнт кореляції, що відображає ступінь зв'язку між результатами тестування за тестом в цілому і величинами прохідних балів, дорівнював 0,70 при рівні значущості 0,01. Все це підтверджує правомірність використання розглянутого тесту для відбору студентів на різні факультети вищих навчальних закладів.

У дослідженні використаний також культурно-незалежний тест інтелекту Р. Кеттелла [440], отримані результати якого не спираються на знання культурних традицій, широту кругозору і якість освіти. Він дозволяє виміряти інтелектуальний потенціал і розумові здібності людини незалежно від її національності та культурного середовища, в якому вона виховувалася.

Представлена шкала ОРТ 2 складається з двох частин, кожна з яких містить по чотири субтести (по 8-14 завдань в кожному).

Субтест 1 – «додаток», містить дванадцять завдань, зростаючих за складністю. У кожному завданні зліва розташовані три фігури в певній логічній послідовності. Обміркувавши логіку змін, необхідно з чотирьох-п'яти фігур, розташованих праворуч, обрати ту, яка відповідає виявленій закономірності і може продовжити логічну послідовність трьох фігур, розташованих зліва.

На вирішення завдань першої частини відводиться чотири хвилини, другої частини – три хвилини.

Субтест 2 – «класифікація», складається з чотирнадцяти завдань. У кожному з чотирнадцяти завдань – ряд з п'яти фігур, чотири з яких об'єднані якою-небудь загальною ознакою. Необхідно знайти фігуру, що відрізняється від всіх інших (за формою, кількістю, забарвленням тощо).

Обмеження: перша частина – чотири хвилини, друга – три хвилини.

Субтест 3 – «матриця», містить дванадцять завдань. За логікою рішень ці завдання схожі на завдання першого субтесту: необхідно слідувати виявленій закономірності, згідно з якою об'єднані три фігури в матриці зліва, і серед варіантів відповідей справа знайти фігуру, що логічно завершує даний ряд з п'яти варіантів відповідей. Необхідно проаналізувати всі ознаки матриці (по горизонталі, вертикалі, діагоналі).

Обмеження: перша частина – три хвилини, друга – три хвилини.

Субтест 4 – «топология», вісім завдань. Зліва розташовується фігура-зразок, що складається з геометричних фігур. Усередині фігури-зразка позначена точка. Проаналізувавши положення точки по відношенню до окремих геометричних фігур, що становить фігуру-зразок, серед фігур, розташованих праворуч, знайти ту, в якій точка може зайняти точно таке ж положення, як у фігурі-зразку.

Обмеження: перша частина три хвилини, друга – три хвилини.

Кожен субтест починається з двох-трьох «пробних» завдань або прикладів, які дозволяють зрозуміти логіку виконання завдань. При цьому правильну відповідь вказано тільки в першому прикладі. Решту прикладів обстежуваний вирішує самостійно і викреслює букви, відповідні правильним відповідям у відповідному бланку. Відповідний бланк складається з двох частин, що відповідають двом частинам тесту. Кожна частина відповідного бланку містить чотири колонки, які відповідають чотирьом субтестам. Кількість рядків у колонці відображає кількість завдань у кожному субтесті.

Відповідні бланки з результатами обстеження обробляються за допомогою ключів. За кожен правильну відповідь нараховується один бал. Сума «сирих» балів підраховується окремо по першій і другій частині тесту, а також по першій і другій частині тесту разом. Суми «сирих» балів заносяться в першу підсумкову таблицю. Потім «сирі» бали переводяться в шкальні IQ-бали за допомогою нормативних таблиць.

Підсумковою оцінкою тесту є коефіцієнт інтелекту (IQ), що представляє собою інтегральний показник інтелектуального розвитку обстежуваного.

З метою вивчення рівня і характеру тривожності досліджуваних, пов'язаної зі школою ми скористалися тестом шкільної тривожності Б. Філіпса [467]. Тест складається з 58 запитань, які можуть зачитуватися або пропонуватися письмово. На кожне запитання слід дати однозначну відповідь «Так» або «Ні».

Змістовна характеристика кожного синдрому (чинника) наведена нижче.

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (передусім з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, такий, що не дає змоги дитині розвинути власну потребу в успіху, досягненні високого результату тощо.

4. Страх самовираження – негативні емоційні переживання ситуацій, пов'язаних із потребою саморозкриття, подання себе іншим, демонстрації своїх можливостей.

5. Страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення й переживання тривоги у ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень та можливостей.

6. Страх невідповідності очікуванням, оточення – орієнтація на значущість інших в оцінюванні своїх результатів, вчинків, думок, тривога з приводу оцінок, які дають навколишні, очікування негативного оцінювання.

7. Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, які знижують здатність дитини пристосовуватися до ситуацій стресового характеру, що підвищує ймовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний чинник середовища.

8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями – загальний негативний емоційний фон стосунків із дорослими у школі, що знижує успішність навчання.

Інструкція, текст опитувальника та ключі до обробки даних наведено у Додатку 3.

У процесі діагностики, в аналітичній, консультативно-методичній, корекційно-розвивальній діяльності при проведенні формувального експерименту, а також в якості основи для розробки індивідуальних та групових корекційно-розвивальних занять ми скористалися шкалою тривожності О. Кондаша.

Методика включає ситуації трьох типів:

А) ситуації, пов'язані зі школою, спілкуванням з учителем;

Б) ситуації, що актуалізують уявлення про себе;

В) ситуації спілкування.

Відповідно види тривожності, що виявляються за допомогою даної шкали, позначені так: шкільна, самооціночна, міжособистісна.

Підраховується загальна сума балів окремо за кожним розділом і за шкалою в цілому. Отримані результати інтерпретуються як показники рівнів відповідних видів тривожності, показник за всією шкалою – загальний рівень тривожності.

Особливу увагу треба звернути, насамперед, на респондентів з високою загальною тривожністю. Як відомо, подібна тривожність може продовжуватися або справжнім неблагополуччям в найбільш значимих сферах діяльності, або існувати всупереч об'єктивно благополучному положенню, будучи наслідком визначених особистісних конфліктів, порушень у розвитку самооцінки тощо.

Інструкція, текст методики, статево-вікові норми виконання тесту наведені у Додатку К.

Як відомо, система, що використовується частіше, ніж інші, є провідною репрезентативною системою людини. Її використання можна вважати вкоріненим, і вона часто проявляється особливо очевидно в ситуаціях, напружених для індивідів. Ця система є зазвичай єдиною, де людина проводить найбільшу кількість розмежувань. Вона використовується людиною найбільш часто, щоб свідомо чи несвідомо представляти і розуміти різного виду досвід. Одним із прикладів, що показує, як бажані системи працюють, є приклад Р. Шепарда, професора психології Стенфордського університету. Описуючи свій творчий розумовий процес, Р. Шепард заявляє, що серед усіх несподіваних осяянь його ідеї знаходять форму, в основному, у візуально-просторовій уяві. Настільки він може займатися самоаналізом, наскільки бачить, що будь-яке вербальне втручання знаходиться у відповідності з тим, що завжди було його видом мислення, якому віддавалася перевага.

Використання репрезентативних систем є одним із способів зміни людьми свого сенсорного введення зі світу в модель або в повторну презентацію світу. Репрезентативні системи не тільки вказують на процес, за допомогою якого особистості формально створює свої моделі, але також дають можливість зрозуміти, як і що вона відчуває. Уважно слухаючи слова, використовувані респондентами, можна ідентифікувати патерни в їх мові, які вказують на перевагу будь-якої однієї системи. Репрезентативні системи, яким надається перевага, є одним з найбільш систематичних способів розрізнення моделей світу особистості.

Бажана репрезентативна система особистості є такою системою, яку вона використовує для побудови своєї індивідуальної карти світу.

Один з методів визначення, якою системою володіє респондент, є тест зміщення репрезентативною системою (див. Додаток Л). Шляхом підрахунку балів можна визначити ієрархію репрезентативних систем людини. Її бажана система буде мати більше балів, ніж її вторинна система.

Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана застосовувалася для діагностики мотивації професійної діяльності. В її основу покладена концепція про внутрішню й зовнішню мотивацію. Про внутрішній тип мотивації варто говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх стосовно змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то в цьому випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви диференціюються в методиці на зовнішні позитивні й зовнішні негативні мотиви. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні й більш бажані, чим зовнішні негативні мотиви.

Досліджуваним пропонується список мотивів професійної діяльності та надається інструкція – надати оцінку їх значення для себе за 5-бальною шкалою. На основі отриманих даних здійснюється у відповідності з клю-

чем обробка та інтерпретація результатів. У дослідженні використовуються показники внутрішньої мотивації, яка є джерелом креативної мотивації.

Інструкція та текст методики наведені у Додатку М.

Методика діагностики визначення спрямованості особистості вперше запропонована Б. Бассом. Методика може використовуватися для визначення креативної спрямованості особистості. Вона складається з тексту опитувальника та бланка відповідей. Респондентам пропонується відповісти на запитання опитувальника, який містить 27 суджень, на кожне з яких надається три відповіді (а, б, в). Потрібно обрати одну з відповідей, яка найбільше відповідає дійсності, та записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найбільш привабливо». Потім слід обрати одну відповідь, яка найменше відповідає реальності та записати її на бланку для відповідей у стовпчику «Найменш привабливо».

За допомогою методики виявляються такі види спрямованості:

- спрямованість на себе;
- спрямованість на спілкування;
- спрямованість на справу (зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети).

Можна вважати, що остання діагностується як креативна спрямованість, адже прояв креативних рис особистості виявляється саме в процесі діяльності [305].

Інструкція та текст методики наведені у Додатку Н.

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової призначалася для вивчення стильових особливостей саморегуляції діяльності людини, найбільш істотних індивідуальних особливостей саморегуляції та управління зовнішньою та внутрішньою цілеспрямованою активністю, що проявляється в її різноманітних видах. Твердження опитувальника побудовані як типові життєві ситуації та не мають безпосереднього зв'язку зі специфікою будь-якої професійної або навчальної діяльності.

Мета діагностики – розвиток індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, який складається з таких показників: планування, моделювання, програмування, оцінка результатів, а також показників розвитку регуляторно-особистісних якостей – гнучкості та самостійності.

Стиль саморегуляції проявляється в тому, яким чином людина планує та програмує досягнення життєвих цілей, враховуючи внутрішні та зовнішні умови, оцінює результати та корегує свою активність для досягнення суб'єктивно-припустимих результатів, та в тому, в якій мірі процеси самоорганізації розвинені та усвідомлені.

Опитувальник складається з 46 тверджень та працює як загальна шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка надає уявлення про рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Твердження опитувальника включено до складу 6 шкал (по 9 тверджень кожна).

Опитувальник дозволяє виміряти 6 показників згідно таких шкал:

- Пл – планування;
- М – моделювання;
- Пр – програмування;
- ОР – оцінка результатів;
- Г – гнучкість;
- С – самостійність;
- СП – сумарний показник, який характеризує загальний показник саморегуляції.

Структура опитувальника має особливість: ряд тверджень включено до складу двох шкал. Це має відношення до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так й до якостей регуляції. Опитувальник пройшов перевірку на надійність та валідність.

Надійність опитувальника перевірялася за допомогою його повторного застосування з трьохмісячним інтервалом у часі на вибірці у 102 особи. Підраховувалися коефіцієнти кореляції Пірсона, які були значущими при $p \leq 0,05$. Дискримінативна надійність тверджень опитувальника обраховувалася за алгоритмом чотириклітинної кореляції на виборці в 450 осіб. Усі твердження опитувальника мають ϕ -коефіцієнт, який перевищує критичне значення, яке дорівнює 0,157 при $p < 0,01$. Обрахування показників внутрішньої надійності шкал опитувальника відбувалося двома способами: методом розщеплення та обрахування коефіцієнту α . Дані свідчать про п'ятивідсотковий рівень достовірності ($p \leq 0,05$). Перевірка змістовної валідності була здійснена за допомогою факторного аналізу. Для підтвердження критеріальної валідності було обраховано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона виділених шкал з академічною успішністю. Було встановлено значущий зв'язок при п'ятивідсотковому рівні достовірності ($p \leq 0,05$).

Інструкція та текст опитувальника наведені у Додатку О.

Методика діагностики індивідуальної міри розвитку рефлексивності А. Карпова та В. Пономарьової базується на певних теоретичних положеннях про те, що рефлексивність як психічна якість співвідноситься з рефлексією загалом. Двома іншими її модусами є рефлексія як процес та рефлексія як особливий психічний стан. Ці три модуси тісним способом взаємопов'язані та детермінують один одного. Ця методика враховує рефлексивність як психічну рису, рефлексію як процес та рефлексування як стан.

Методику розроблено на основі принципів психометрики. Вона відповідає психометричним критеріям надійності й валідності. Методика складається з 27 тверджень. Досліджуваному в семибальній шкалі від «абсолютно неправильно» до «цілком правильно» треба відповісти, наскільки кожний опис подібний на нього самого.

Під час інтерпретації слід ураховувати спрямованість якостей рефлексивності на себе й на інших. Перша якість співвідноситься з рефлексивністю як здібністю до самосприйняття змісту власної психіки та її аналізу. Цей вид рефлексії включає самооцінку та побудову образів Я під час практичної діяльності. Інший вид рефлексії пов'язаний зі здібністю стати

на місце іншого, механізмами проєкції, ідентифікації, емпатії. Отже, виділяють саморефлексію та рефлексію внутрішнього світу іншого (рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми). Загальна властивість рефлексивності включає обидва із зазначених вище типів. Під час розгляду саморефлексії за часовим принципом визначають ситуативну (актуальну), ретроспективну та перспективну рефлексії.

Усі твердження можна згрупувати в чотири групи: ретроспективна рефлексія діяльності; рефлексія теперішньої діяльності, розгляд майбутньої діяльності; рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми. Підрахування сирих балів проводиться за допомогою ключа. Для кожної шкали сири тестові бали переводяться в стенові показники. Оцінка надійності проводилася авторами методики шляхом повторного тестування, під час якого коефіцієнт кореляції підсумкових балів першого та другого дослідження склав 0,78. Перевірка конструктивної валідності здійснювалася шляхом кореляції результатів тестування з даними, які було отримано за допомогою методики А. Карпова, С. Михайлова для визначення схильності до невизначеності та 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кеттелла.

У результаті отримані значущі кореляції рівня рефлексивності з часовими показниками $r=0,44$, $\alpha=95\%$, зі шкалами (прозорливість) – $r=0,25$, $\alpha=80\%$, О (схильність до почуття вини) – $r=0,45$, $\alpha=95\%$, Q4 (вільна плаваюча тривожність) – $r=0,38$, $\alpha=95\%$. Ці дані свідчать про високу конструктивну валідність тесту. Для перевірки критеріальної валідності в тесті використовувалися критерії освіти, статі та віку.

Під час порівняння результатів двох контрастних груп за допомогою t-критерію Стьюдента виявлено значущість відмінностей: за рівнем освіти – $t=2,61$ ($\alpha=95\%$), за віком – $t=2,72$ ($\alpha=95\%$). Значущих відмінностей за статтю не виявлено.

Інструкція та текст методики наведені у Додатку П.

Методика дослідження самооцінки Т. Дембо – С. Рубінштейн у модифікації Г. Прихожан призначена для психологічної діагностики стану самооцінки за такими параметрами:

- висота самооцінки (фон настрою);
- стійкість самооцінки (емоційна стійкість);
- ступінь реалістичності та/або адекватності самооцінки (при її підвищенні);
- ступінь критичності, вимогливості до себе (при зниженні самооцінки);
- ступінь задоволеності собою (за прямими й непрямими індикаторами);
- рівень оптимізму (за прямими і непрямими індикаторами);
- інтегрованість усвідомленого й неусвідомлюваного рівнів самооцінки;
- суперечливість/несуперечність показників самооцінки;
- зрілість/незрілість ставлення до цінностей;

- наявність і характер компенсаторних механізмів, що беруть участь у формуванні Я-концепції;

- характер і зміст проблем і їх компенсація.

Т. Дембо запропонувала використовувати цю методику для дослідження уявлення про щастя. С. Рубінштейн модифікувала методику Т. Дембо для дослідження самооцінки.

Методика заснована на безпосередньому оцінюванні (шкалуванні) досліджуваними особистих якостей: здоров'я, розум, здібності, характер, авторитет, уміння створювати своїми руками, зовнішність, упевненість у собі. Досліджуваним пропонується на вертикальних лініях відмітити певним значком рівень розвитку в собі цих якостей (показник самооцінки). Кожному досліджуваному пропонується бланк методики, що містить інструкцію та завдання. Час, що відведений на заповнення шкали разом із читанням інструкції, складає 10-12 хвилин. Методика виявляє рівень розвитку самооцінки – низький, середній, високий, дуже високий.

Інструкція та бланк методики наведені у Додатку Р.

Методика дослідження самоставлення С. Пантілєєва складається з 9 шкал. Досліджувані відповідають на 110 пунктів за двома варіантами відповіді: «згоден» – «не згоден» за такими шкалами:

- внутрішня чесність (відкритість) – до неї входять пункти з такими аспектами образу Я, як самоставлення, поведінка, які з погляду моральних норм є значущими для особистості, важко усвідомлюються;

- самовпевненість – до неї входять пункти, що надають уяву про себе як самостійну, вольову, енергійну, надійну людину, яку є за що поважати;

- самокерівництво – віддзеркалює уяву, що основним джерелом активності та результатів, що стосуються як діяльності, так й власної особистості суб'єкта, є він сам (за змістом близька до локусу контролю);

- дзеркальне Я (дзеркальне самоставлення) – пов'язано з очікуваним ставленням до себе з боку оточуючих, а також самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення [54].

Інструкція та текст опитувальника наведені у Додатку С.

Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості (А. Лазукін, в адаптації Н. Каліної) використовувався для вивчення рівня самоактуалізації особистості. Уявлення про те, що таке самоактуалізація та як виглядає самоактуалізована особистість, базується на основі логічного дослідження особливостей життя, цінностей та спілкування психічно здорових, творчих та щасливих людей, яке провів А. Маслоу. Рівень самоактуалізації вимірював Е. Шостром.

Пізніше методику було перекладено та удосконалено групою психологів під назвою «Самоактуалізаційний тест». Методика САМОАЛ – адаптація тесту Е. Шострома. Вона була розроблена з урахуванням специфічних особливостей самоактуалізації у перехідному суспільстві.

Методика включає 100 парних тверджень, з яких у процесі опитування необхідно обрати по одному. Твердження розподілено за 11 шкалами:

- орієнтація в часі;
- цінності;
- погляд на природу людини;
- потреба в пізнанні;
- креативність (прагнення до творчості);
- автономність;
- спонтанність;
- саморозуміння;
- аутосимпатія;
- контактність;
- гнучкість у спілкуванні.

Також визначається загальний показник самоактуалізації.

Інструкція та текст опитувальника наведені у Додатку Т.

Опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна – це оригінальна авторська методика, теоретичною базою якої є положення М. Рокіча про два види людських цінностей.

Основним діагностичним конструктом методики є уявлення про термінальні цінності як переконання людини в основних, визначених життям цілях у порівнянні з іншими.

Перелік термінальних цінностей, що діагностуються методикою, містить у собі 8 найменувань.

1. Власний престиж, тобто прагнення людини до визнання в суспільстві, поваги, соціального схвалення своєї поведінки.

2. Високе матеріальне становище, тобто звернення до чинників матеріального благополуччя як до головного змісту існування.

3. Креативність, тобто реалізація своїх креативних можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність.

4. Активні соціальні контакти, тобто встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення своїх міжособистісних зв'язків, реалізація своєї соціальної ролі.

5. Розвиток себе, тобто пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток своїх здібностей та інших характеристик.

6. Досягнення, тобто постановка та вирішення окреслених життєвих задач, як головних життєвих чинників.

7. Духовне задоволення, тобто отримання морального задоволення, у всіх сферах життя, перевага духовних потреб над матеріальними, можливість робити те, що цікаво й те, що приносить моральне задоволення.

8. Збереження власної індивідуальності, тобто перевага власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності та незалежності.

Термінальні цінності тією чи тією мірою виявляються у визначених життєвих сферах, серед яких найбільш типовими та характерними є такі:

- професійне життя;
- навчання й освіта;
- сімейне життя;

- громадське життя;
- захоплення.

Тому іншим діагностичним конструктом опитувальника виступає значимість для індивіда певної життєвої сфери як джерела реалізованої термінальної цінності.

Опитувальник термінальних цінностей складається з 80 тверджень, кожне з яких респонденту необхідно оцінити за 5-бальною шкалою. Для обробки отриманих даних використовуються дешифратор і ключі-шаблони.

У методиці втілений прийом вивчення динамічних смислових систем (предмет діагностики) через їх відображення в індивідуальному світогляді (медіатор діагностики).

Методика граничних смислів є індивідуальною за формою проведення та діалогічною за своєю природою. Вона не вимагає ніякого устаткування або спеціальних бланків, крім олівця з папером, на який експериментатор записує хід діалогу.

Ланцюг закінчується при виявленні граничного сенсу, далі якого респондент вже не в змозі відповісти на питання «навіщо?». Реагуючи або тавтологією («Жити, щоб жити»), або посиленням на природу людини, устрій світу і т. п.

У межах дослідження респондентам було поставлено запитання: «Навіщо люди дивляться телевизор?». Обробка отриманих даних проводилася методом контент-аналізу змісту отриманих категорій, які були розділені на 9 сфер: Д (дозвілля) – смислова орієнтація на відпочинок і розваги; Срз (саморозвиток) – смислова орієнтація на саморозвиток, розвиток власних особистісних якостей; Я (орієнтація на себе) – смислова орієнтація на себе; П (користь, корисність) – смислова орієнтація на корисність і користь собі і оточуючим; См (сім'я) – смислова орієнтація на сім'ю та її благополуччя, в тому числі виховання дітей; Р (робота) – смислова орієнтація на роботу, робочі процеси, досягнення результатів своєї праці, кар'єру; ПЖ (процес життя) – смислова орієнтація на різні процеси життя і буття; С (суспільство) – смислова орієнтація на суспільство, соціум і людство в цілому; М (матеріальний аспект) – смислова орієнтація, пов'язана з отриманням матеріальних цінностей і коштів. Нами було вироблено міжгрупове порівняння смислових спрямувань за допомогою кутового перетворення Фішера. Крім цього були підраховані і порівняні показники: N (загальне число категорій), ПК (кількість граничних категорій), КК (кількість вузлових категорій), ІН (індекс неготовності).

Інструкція та текст опитувальника наведені у Додатку У.

Соціометрична техніка, розроблена Дж. Морено, застосовувалася для діагностики міжособистісних і міжгрупових відносин обдарованих досліджуваних з метою їхньої зміни, поліпшення й удосконалення. За допомогою соціометрії можна вивчати типологію соціальної поведінки людей в умовах групової діяльності, судити про соціально-психологічну сумісність членів конкретних груп.

Соціометрична процедура мали на меті:

- а) вимір ступеня згуртованості-роз'єднаності в групі;
- б) виявлення «соціометричних позицій», тобто співвідносного авторитету членів групи за ознаками симпатії-антипатії, де на крайніх полюсах виявляються «лідер» групи і «відкинутий»;
- в) виявлення внутрішньогрупових підсистем, згуртованих утворень, на чолі яких можуть бути свої неформальні лідери.

Використання соціометрії дозволяло проводити вимір авторитету формального і неформального лідерів для перегруповування у командах так, щоб знизити напруженість у колективі, яка виникає через взаємну ворожість деяких членів групи. Соціометрична процедура проводилася груповим методом, її проведення не вимагало великих часових витрат (до 15 хвилин). Вона була корисна в роботі з удосконалення відносин у колективі.

Загальна схема дій при соціометричному дослідженні полягає в наступному. Після постановки задач дослідження і вибору об'єктів вимірів формулюються основні гіпотези і положення, що стосуються можливих критеріїв опитування членів груп. Тут не може бути повної анонімності, інакше соціометрія виявиться малоефективною. Вимога експериментатора розкрити свої симпатії й антипатії нерідко викликає внутрішні утруднення в опитуваних і виявляється в деяких респондентів у небажанні брати участь в опитуванні. Коли питання чи критерії соціометрії обрані, вони заносяться на спеціальну картку чи пропонуються в усному вигляді по типу інтерв'ю. Кожен член групи зобов'язаний відповідати на них, вибираючи тих чи інших членів групи в залежності від більшої чи меншої схильності, їх переваг у порівнянні з іншими, симпатій чи, навпаки, антипатій, довіри чи недовіри тощо. Надійність процедури залежить, насамперед, від правильного добору критеріїв соціометрії, що диктується програмою дослідження і попереднім знайомством зі специфікою групи. З метою підтвердження вірогідності відповідей дослідження проводилася в групі кілька разів. Для повторного дослідження беруться інші питання.

Соціометрична процедура може проводитися в двох формах. Перший варіант – непараметрична процедура. У даному випадку респонденту пропонується відповісти на питання соціометричної картки без обмеження числа виборів. Якщо в групі нараховується, скажімо, 12 осіб, то в зазначеному випадку кожний з опитуваних може вибрати 11 осіб (крім самого себе). Таким чином, теоретично можливе число зроблених кожним членом групи виборів у напрямку до інших членів групи в зазначеному прикладі буде дорівнює $(N-1)$, де N – число членів групи. Так само і теоретично можливе число отриманих суб'єктом виборів у групі буде дорівнює $(N-1)$. Зазначена величина $(N-1)$ отриманих виборів є основною кількісною константою соціометричних вимірів. При непараметричній процедурі ця теоретична константа є однаковою як для респондента, що робить вибори, так і для будь-якого респондента, що став об'єктом вибору.

Перевагою даного варіанта процедури є те, що вона дозволяє виявити так звану емоційну експансивність кожного члена групи, зробити зріз

різноманіття міжособистісних зв'язків у груповій структурі. До недоліків слід віднести складність обрахування, оскільки при збільшенні розмірів групи до 12-16 чоловік зв'язків стає так багато, що без застосування обчислювальної техніки проаналізувати їх дуже важко. Іншим недоліком непараметричної процедури є велика імовірність одержання випадкового вибору. Відповідь «обираю всіх» може мати два пояснення: або у респондента дійсно склалася така узагальнена аморфна і недиференційована система відносин з навколишніми (що мало ймовірно), або респондент свідомо дає помилкову відповідь, прикриваючись формальною лояльністю до навколишніх і до експериментатора (що більш ймовірно).

Аналіз подібних випадків змусив деяких дослідників спробувати змінити саму процедуру застосування методу й у такий спосіб знизити імовірність випадкового вибору. Так народився другий варіант — параметрична процедура з обмеженням числа виборів. Респондентам пропонують вибирати строго фіксоване число з усіх членів групи. Величина обмеження числа соціометричних виборів одержала назву «соціометричного обмеження» чи «ліміту виборів». Його введення значно підвищує надійність соціометричних даних і полегшує статистичну обробку матеріалу. Ліміт виборів значно знижує імовірність випадкових відповідей і дозволяє стандартизувати умови виборів у групах різної чисельності в одній вибірці, що й уможливорює зіставлення матеріалу по різних групах.

В даний час прийнято вважати, що для груп у 22-25 учасників мінімальна величина «соціометричного обмеження» повинна вибиратися в межах 4-5 виборів. Істотна відмінність другого варіанта соціометричної процедури полягає в тому, що соціометрична константа ($N-1$) зберігається тільки для системи одержуваних виборів (тобто з групи до учасника). Для системи відданих виборів (тобто в групу від учасника) вона вимірюється новою величиною d (соціометричним обмеженням). Уведенням цієї величини можна стандартизувати зовнішні умови виборів у групах різної чисельності.

Недоліком параметричної процедури є неможливість розкрити різноманіття взаємин у групі. Можливо виявити тільки найбільше суб'єктивно значимі зв'язки. Соціометрична структура групи в результаті такого підходу буде відбивати лише найбільш типові, «обрані» комунікації. Уведення «соціометричного обмеження» не дозволяє судити про емоційну експансивність членів групи.

Загалом проведення соціометричного опитування має задовольняти наступним вимогам:

1. Опитування можна проводити лише в групах, які мають певний досвід спільної діяльності.
2. Розмір групи повинен давати їй членам можливість активного безпосереднього спілкування.
3. Запитання, що задаються, повинні являти собою критерії.
4. Зміст обраного критерію повинний бути ясним та зрозумілим для всіх членів групи, яка досліджується.

5. Необхідно вказати можливу кількість виборів Коли потрібно отримати повну картину взаємовідносин між членами даної групи, дозволяється робити необмежене число виборів (непараметрична процедура). Якщо дослідника цікавлять лише типові елементи структури, то вводиться обмежена кількість виборів (параметрична процедура).

6. Члени групи повинні ясно уявляти собі її границі. Кожний член колективу може вибирати собі партнерів для спільної діяльності тільки в межах свого колективу.

7. Опитування повинне проводитись сторонньою для даної групи особою.

8. Кожний член групи повинен робити вибори самостійно, не радячись з іншими.

Коли соціометричні картки заповнені і зібрані, починається етап їхньої математичної обробки. Найпростішими способами кількісної обробки є табличний, графічний і індексологічний.

Результати виборів розносяться по матриці за допомогою умовних позначок. Таблиці результатів заповнюються окремо по різних критеріях виборів. По вертикалі записуються за номерами прізвища всіх членів групи, що вивчається; по горизонталі – тільки їхній номер. На відповідних перетинаннях цифрами +1, +2, +3 позначають тих, кого вибрав кожен респондент у першу, другу, третю чергу, цифрами -1, -2, -3 – тих, кого респондент не обирає в першу, другу і третю чергу. Після того, як позитивні і негативні вибори занесені в таблицю, треба підрахувати по вертикалі алгебраїчну суму всіх отриманих кожним членом групи виборів (сума виборів). Потім треба підрахувати суму балів для кожного члена групи, з огляду на те, що вибір у першу чергу дорівнює +3 балам (-3), у другу – +2 (-2), у третю – +1(-1). Після цього підраховується загальна алгебраїчна сума, що і визначає статус у групі.

Аналіз соціоматриці за кожним критерієм дає досить наочну картину взаємин у групі. Можуть бути побудовані сумарні соціоматриці, що дають картину виборів по декількох критеріях, а також соціоматриці за даними міжгрупових виборів. Основна перевага соціоматриці – можливість представити вибори у числовому виді, що дозволяє проранжувати членів групи по числу отриманих і відданих виборів, встановити порядок впливів у групі. На основі соціоматриці будується соціограма – карта соціометричних виборів (соціометрична карта).

Соціограма – графічне зображення реакції респондентів один на одного при відповідях на соціометричний критерій. Соціограма дозволяє зробити порівняльний аналіз структури взаємин у групі в просторі на деякій площині («щиті») за допомогою спеціальних знаків. Вона дає наочне представлення про внутрішньогрупову диференціацію членів групи за їх статусом (популярністю).

Соціограмна техніка є істотним доповненням до табличного підходу в аналізі соціометричного матеріалу, адже вона дає можливість більш глибокого якісного опису і наочного представлення групових явищ. Аналіз

соціограми полягає у визначенні центральних, найбільш впливових членів, потім взаємних пар і угруповань. Угруповання складаються з взаємозалежних осіб, що прагнуть вибирати один одного. Найчастіше в соціометричних вимірах зустрічаються позитивні угруповання з 2, 3 членів, рідше з 4 і більш членів.

Розрізняють персональні соціометричні індекси і групові соціометричні індекси. Перші характеризують індивідуальні соціально-психологічні властивості особистості в ролі члена групи. Другі дають числові характеристики цілісної соціометричній конфігурації виборів у групі. Вони описують властивості групових структур спілкування.

Числове значення індекс соціального статусу визначає місце або ранг індивіда в колективі.

Індекс позитивної експансивності характеризує роль особистості в групі як джерела передачі соціальної і психологічної інформації.

Індекс концентрації взаємодії показує здатність особистості, як члена групи, зосереджувати потоки психологічної і соціальної інформації на себе.

Індекс позитивного (негативного) взаємозв'язку індивіда з іншими членами колективу показує роль індивіда в утворенні взаємних позитивних (негативних) зв'язків в колективі.

Індекс згуртованості виражається у відсотках від теоретично можливої згуртованості, рівної 100%.

Індекс конфліктності показує вираженість негативних явищ у взаємовідносинах між членами колективу.

Індекс зв'язності виражає частоту потоку соціальних зв'язків між членами колективу.

Індекс референтності – це співвідношення позитивних взаємних зв'язків з числом односторонніх виборів. Він характеризує ступінь зв'язку членів з ядром колективу.

Обробка отриманих даних відбувалася за допомогою методів математичної статистики.

Критерій Стюдента використовувався для оцінки статистичної значущості різниці середніх арифметичних розподілів первинних величин.

Коефіцієнт Пірсона використовувався для виявлення кореляційного зв'язку між різними показниками.

Критерій Фішера (φ^*) використовувався для зіставлення результатів тестування двох груп. Критерій оцінює достовірність різниці між відсотковими частками вибірок, у яких зареєстровано певний ефект.

Критерій Вілкоксона використовувався для співставлення показників у двох різних умовах на одній вибірці досліджуваних та дозволив виявити не лише спрямованість, а й вираження змін.

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася його загальнотеоретичною орієнтацією на провідні концепції психологічної науки, використанням комплексу методів багатоаспектного дослідження особистості, об'єктивно-психологічним аналізом діяльності, результатами вико-

ристання соціально-психологічної програми формувального впливу, спрямованої на сприяння процесу становлення обдарованої особистості, залученням сучасних методів статистичної обробки даних.

Статистична обробка даних і графічна презентація результатів дослідження здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 20.0).

Висновки до розділу

У розділі розглянуто соціально-вікові періоди онтогенезу у становленні особистості; застосовано системно-інтегративний підхід до розгляду феномену обдарованості особистості в онто- та соціогенезі; розкрито соціально-психологічні чинники становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму; визначено методичні та процедурні засади дослідження специфіки обдарованості особистості на різних етапах онто- та соціогенезу.

Констатовано, що вікова періодизація онтогенезу заснована на критеріях, які відображають межі розвитку, відповідні фізіологічним нормам організму, а також ступінь морфо-функціональної зрілості різних органів і систем, реакції організму на вплив чинників зовнішнього середовища. У постнатальному періоді онтогенезу виокремлено такі періоди: ювенільний, пубертатний, юнацький, зрілий, похилий. Задіяно системно-інтегративний підхід, що передбачає інтеграцію соціального і індивідуального у дослідженнях зі становлення та розвитку обдарованої особистості у зазначені соціально-вікові періоди. З'ясовано, що особливості детермінації соціального середовища та соціального впливу на розвиток особистості розглядаються з точки зору соціальних взаємозв'язків, які складаються між особистістю і соціумом.

Показано, що значення соціальної інтеграції обдарованої особистості для сучасного суспільства визначається характером соціально-економічних і культурних змін, які відбуваються у ньому, і пов'язано з посиленням креативних та інноваційних тенденцій у суспільстві. Наголошується, що з точки зору соціокультурної парадигми, обдарованість розуміється як прояв індивідуальності особистості (багатовимірний і багатоплановий), що знає розвитку протягом усього життєвого шляху особистості в контексті її взаємодії з соціальним оточенням. При цьому обдарованість розглядається як продукт творчих зусиль самої особистості, а становлення обдарованості – як реалізація власної індивідуальності, що проявляється, зокрема, у процесі міжособистісного спілкування (прямого або опосередкованого) і завжди є у певній мірі пред'явленням своєї індивідуальності іншому. Безсумнівно обдарована особистість вибудовує свій життєвий шлях, свою творчу долю самостійно, визначаючи для себе межі творчого пошуку. Однак становлення та розвиток обдарованості, реалізація обдарованої особистості можливі лише тоді, коли соціальне оточення інтег-

рує її ідеї, приймає їх, а отже, відображає її творчий дар, приймаючи і опосередковуючи її індивідуальність. Це знаходить своє відображення у практиці виховання і навчання обдарованої особистості. При цьому характер впливу соціального оточення на прояв особистісних якостей може бути як позитивним, так і негативним, гальмуючим.

Встановлено, що у сучасних дослідженнях обдарованості, виконаних у контексті системно-особистісної парадигми, підкреслюється значення внутрішніх чинників, які впливають на розвиток обдарованості та до яких належать особистісні особливості: Я-концепція особистості, її спрямованість, рівень мотивації, впевненість у своїх здібностях, самооцінка, образ Я, сила характеру (Е. Торренс, Дж. Фрідмен, К. Хеллер та ін.). Визначальними визнаються й такі чинники, як інтелект вище середнього, посилена мотивація і креативність (Дж. Рензулі). Крім мотиваційних факторів, наголошується на ролі соціально-психологічних чинників, що визначають обдарованість, зокрема на соціально-психологічних параметрах оточення. Підкреслюється, що окрім спеціальних програм навчання і формування пізнавальної мотивації необхідно враховувати вплив навколишнього середовища на становлення обдарованої особистості, оскільки саме соціально-психологічні чинники впливають на розвинення творчих здібностей і обдарованість і саме вони забезпечують їх зростання.

Передбачається, що найбільш оптимально даний процес протікає в умовах розвивального соціокультурного середовища як спеціально організованого освітнього та професійного простору, в рамках якого здійснюється спільне діяльнісне спілкування всіх суб'єктів взаємодії. Однак, як показує аналіз спеціальної літератури і дослідження наявної практики, цей аспект проблеми наразі розроблений недостатньо, що з необхідністю вимагає обґрунтування концептуальних основ, які дозволяють здійснювати процес становлення обдарованої особистості в умовах такого середовища.

Визначено наукові передумови та практичне обґрунтування розробки соціально-психологічної моделі розвивального соціокультурного середовища, спрямованого на становлення обдарованої особистості, що включає в себе суб'єктний простір, змістовний простір, організаційний простір та інтегрований з ними простір взаємодії особистості з соціумом – концентричні структури макро-, мезо- та мікросередовища. При цьому наголошується, що розвивальне соціокультурне середовище слід розглядати як особливим чином організований освітньо-професійний простір становлення обдарованої особистості.

Розкрито методичні та процедурні засади дослідження специфіки обдарованості особистості на різних етапах онто- та соціогенезу. У програму емпіричного дослідження залучена обґрунтована система методичних прийомів та діагностичних методик, які вивчають соціально-психологічні прояви та умови становлення обдарованої особистості. Зокрема, респондентам пропонувалися психодіагностичні методики, за до-

помогою яких вивчалися гнучкість мислення, схильність до конвергентного або дивергентного типів мислення; орієнтація на дію або на стан при виконанні певних дій; схильність до переживання стану потоку (схильність бути повністю поглинутим діяльністю) та ін. Психометричними показниками моделі емпіричного дослідження визначено її параметри та рівень розвитку у особистості (винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода асоціацій, творча мотивація, творча спрямованість, узагальнений показник – рівень розвитку загальної обдарованості) та соціально-психологічні особливості особистості (рефлексивність, особливості саморегуляції, сформованість самооцінки, параметри самоставлення, ціннісні орієнтації та ін.), а також специфічні умови розвитку обдарованості особистості у періоди раннього, середнього і пізнього онто- та соціогенезу.

РОЗДІЛ 3

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У РАННЬОМУ ОНТО- ТА СОЦІОГЕНЕЗИ

3.1. Діагностичні маркери та результативно-змістовні особливості становлення обдарованих дітей молодшого шкільного віку

Як показав попередній аналіз, останнім часом одним з актуальних напрямків у психологічній науці є пошук ефективних шляхів і способів становлення обдарованих дітей молодшого шкільного віку. Особлива увага приділяється створенню умов, що дозволяють повніше розкрити і реалізувати обдарованість кожної дитини, та надають можливість зберегти повноту духовного життя і психологічне благополуччя.

Актуальність дослідження специфіки становлення обдарованої особистості у ранньому онто- та соціогенезі визначається також значним зростанням зацікавленості суспільства у реалізації інтелектуального і творчого потенціалу неповнолітніх, як одного з головних ресурсів розвитку сучасного суспільства. У відповідь на цей соціальний запит зростає обсяг наукових досліджень і практичних напрацювань, присвячених проблемі обдарованості і її розвитку у неповнолітніх. Разом із тим, основні теоретичні та методологічні аспекти цієї проблеми, до числа яких належить питання про соціально-психологічні особливості психічного онтогенезу обдарованих неповнолітніх, залишаються вкрай дискусійними [30; 171].

Висока наукова значимість і складність вирішення проблеми обдарованості обумовлені її міждисциплінарністю – включеністю у проблемний простір різних напрямків психологічної науки. Актуальність поставленої проблеми пов'язана також з вирішенням теоретичних і практичних питань сучасної освіти – побудовою системи розвивальної, особистісно-орієнтованої освіти, спрямованої на розвиток індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів неповнолітніх [23; 24 та ін.]. Індивідуалізація освіти, як необхідна складова цієї системи, передбачає цілеспрямований розвиток нових психологічно обґрунтованих моделей навчання, орієнтованих на різні групи неповнолітніх, у тому числі й на обдарованих дітей молодшого шкільного віку. Вирішення цієї задачі неможливе без теоретичної, методологічної та методичної розробки системи їх соціально-психологічного супроводу [18; 19; 68 та ін.]. Такий супровід має спиратися на знання особливостей психічного онтогенезу та соціогенезу обдарованих неповнолітніх, і для нього необхідна науково обґрунтована психодіагностична система, призначена для пошуку обдарованих неповнолітніх, вияв-

лення їх особливостей і потреб, моніторингу їх розвитку та оцінки впливу різних умов на прояви і розвиток обдарованості.

Вивчення проблеми обдарованості здійснено на основі синтезу ідей системності та розвитку, що дозволило отримати інформацію про її структуру і вікову динаміку.

Обдарованість у період раннього онто- та соціогенезу вивчалася нами в трьох вікових підгрупах: молодші школярі, середні і старші підлітки. У якості досліджуваних виступили респонденти, які отримали високі бали за показниками загальної обдарованості за опитувальником О. Савенкова.

Соціально-психологічні аспекти структури і вікової динаміки обдарованості досліджуваних у ранньому онтогенезі описано у порівнянні з однолітками, які володіють середньовіковим рівнем обдарованості на етапі шкільного навчання.

Відомо, що ранній прояв і виявлення обдарованості не гарантує збереження її на більш пізніх етапах розвитку особистості. Причинами цього явища можуть бути вирівнювання прискореного темпу розвитку дитини на етапі статевого дозрівання, незадоволеність існуючою системою навчання і виховання, напружені відносини з однолітками і вчителями, викликані нестандартністю поведінки і емоційними сплесками обдарованої дитини. Це може призводити до того, що всі свої сили обдарована дитина має витрачати на боротьбу і протистояння, а не на роботу і творчість, що у підсумку негативно позначиться на продуктивності її діяльності [19; 20; 30; 171 та ін.].

Зазначене обумовлює необхідність вивчення проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онтогенезу з позицій методології системно-інтегрованого підходу.

Аналіз останніх публікацій з проблеми обдарованості показав, що найбільш складним питанням в розумінні й оцінці проявів обдарованості у дитинстві є взаємодія вікових і соціально-психологічних особливостей. Зокрема, як зазначає Н. Лейтес, у процесі онтогенезу дитини вікові риси є одночасно і властивостями розуму, який розвивається. І у даному випадку доречно говорити про вікові фактори обдарованості. Найважливіші завдання – побачити в ознаках обдарованості дітей те, що належить до властивостей віку і є тимчасовим, і те більш стійке, власне індивідуальне, що має вкоренитися, розвинутиися.

Рівень і своєрідність розумового і творчого потенціалу у період дитинства найбільш яскраво проявляється на вікових переломах, коли на перший план виступають власне індивідуальні, міжвікові властивості, які будуть сприяти особистісному зростанню. У зв'язку з цим молодший шкільний вік та період пубертату може вважатися досить сприятливим етапом онтогенезу особистості щодо виявлення обдарованості.

Вчені наголошують, що всебічний гармонійний розвиток особистості має спиратися на реальні закони розвитку дитини, механізми їх використання у психолого-педагогічному процесі, адже саме у дитячому віці закладається фундамент особистості, інтенсивно формуються базові соціа-

льні установки, основи світогляду, звички, розвиваються пізнавальні здібності, емоційно-вольова сфера, складаються різноманітні відносини з навколишнім світом [13; 14; 49; 72; 86; 145; 163 та ін.].

Величезну роль у розвитку дитини відіграє період шкільного навчання. Важливо, щоб саме в школі склалися умови, які сприяють різнобічному розвитку дитини, формуванню вміння відкрито висловлювати свої почуття і думки. Важливу роль в освіті виконують засоби, що сприяють зіставленню, порівнянню, виділенню головного, а у підсумку орієнтації і випереджальній адаптації неповнолітніх до життя в умовах сучасного соціуму і становленню активної життєвої позиції. Формування соціально відповідальної поведінки, вироблення системи цінностей як орієнтирів власної поведінки найбільш значущі у підлітковому віці, що характеризується переходом від дитинства до дорослості, пошуком особистісної ідентичності [54; 52; 68 та ін.].

Нагадаємо, що одне з найважливіших положень психології обдарованості полягає у тому, що розвиток обдарованості не може розглядатися поза взаємодії особистості, яка розвивається і її соціального оточення [55]. Спроби зрозуміти і відобразити ці взаємодії представлені у ряді моделей обдарованості (Дж. Рензуллі, К. Хеллер та ін.). При цьому підкреслюється особлива роль шкільного навчання у створенні умов, орієнтованих на особливі можливості обдарованих дітей. Для створення таких умов необхідним є розвиток методів виявлення цих особливостей при різних проявах обдарованості, простеження їх змін у ході вікового розвитку в залежності від умов виховання і навчання, допомоги обдарованій особистості у вирішенні її проблем.

Вчені відзначають значення мотиваційних і емоційно-вольових характеристик, інтересів, Я-концепції та інших особистісних особливостей у розвитку обдарованості і навіть включають ці чинники безпосередньо в її структуру (Дж. Фрімен, Х. Хекхаузен, К. Хеллер).

Експериментальні дані показують взаємозв'язок цих факторів з успішністю навчальної діяльності, і хоча механізм цього взаємозв'язку на різних вікових етапах багато в чому залишається нез'ясованим, дослідження показали можливість позитивного впливу на когнітивний розвиток обдарованої особистості через підвищення її самооцінки та зміни мотивації досягнення (Б. Термен, К. Хеллер).

Аналіз наукової і науково-практичної літератури виявив недостатню кількість даних про структуру обдарованої особистості, зокрема, про складові психічної регуляції навчальної діяльності у ранньому онто- та соціогенезі. У роботах [2 та ін.] розкриваються питання психорегуляції навчальної діяльності учнів. Разом із тим, не досліджений цілісний механізм психорегуляції навчальної діяльності обдарованої дитини. Отже, актуальним є проведення комплексного дослідження, орієнтованого на визначення місця і ролі цілісної сукупності провідних чинників особистості обдарованої дитини, що мають безпосереднє відношення до особистісного рівня психічної регуляції.

Необхідність такого дослідження пов'язана з вимогами запровадження системно-інтегрованого підходу до вивчення проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онто- та соціогенезу з урахуванням домінуючого впливу мотиваційних установок, ціннісних орієнтацій, самооцінки, як системоутворюючих якостей, необхідних при вирішенні завдань формування і становлення обдарованої особистості.

Гіпотеза дослідження полягала у припущенні про те, що особистість обдарованої дитини представлена системою компонентів (винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода асоціацій, творча мотивація, творча спрямованість, рефлексивність, самооцінка, саморегуляція), рівень розвитку і взаємозв'язку яких впливає на успішність навчальної діяльності. Передбачається, що у компонентній структурі психорегуляції навчальної діяльності перелічені якості будуть визначальними. Вони, у свою чергу, вплинуть на ступінь вираженості таких якостей, як товариськість, чуйність, організованість, наполегливість і відповідальність. Саме від особливостей розвитку зазначених компонентів буде залежати вибір оптимальних способів, прийомів і засобів психорегуляції навчальної діяльності обдарованої особистості на цьому етапі онто- та соціогенезу.

Під час констатувального етапу дослідження необхідно було з'ясувати початковий рівень розвитку обдарованості досліджуваних експериментальної та контрольної груп з метою визначення динаміки її розвитку після формувального етапу експерименту. Респондентів у обох групах (експериментальна та контрольна) було розподілено за показниками: академічна успішність, вік, стать, участь у різних заходах творчого характеру, що проводяться на базі навчального закладу.

Вибірку молодших школярів склали 154 респонденти (83 дівчини та 71 хлопчик). Основними критеріями відбору до експериментальної та контрольної груп були величини середніх значень показників розвитку обдарованості особистості, які виведено за результатами діагностики кожного досліджуваного. Середні значення показників розвитку обдарованості респондентів у експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах на початок експерименту наведено в табл. 3.1.

Як видно з аналізу середніх значень, представлених у табл. 3.1, на початку експерименту виявлено істотні відмінності у показниках розвитку обдарованості молодших школярів експериментальної та контрольної груп. Це підтверджено результатами, які отримані під час математичної обробки даних за критерієм Ст'юдента.

Таблиця 3.1

Середні значення показників розвитку обдарованості респондентів у експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах на початок експерименту

Показники розвитку обдарованості особистості	ЕГ M±t	КГ M±t	t	P
Винахідливість	16,8±1,1	13,9±1,4	0,87	≤0,05

Здібність до комбінування	22,4±1,7	16,5±1,6	0,51	≤0,05
Дивергентне мислення	36,6±3,5	26,8±3,5	0,30	≤0,05
Свобода асоціацій	22,7±2,3	18,4±3,3	0,34	≤0,05
Творча мотивація	3,5±0,1	2,7±0,3	0,54	≤0,05
Творча спрямованість	25,3±1,6	17,6±1,9	0,31	≤0,05

На основі визначених критеріїв та показників у досліджуваних кожної групи було визначено рівень розвитку обдарованості.

У респондентів експериментальної групи (122 досліджуваних) згідно з даними констатувального етапу експерименту за більшістю показників переважає вищий за середній рівень розвитку обдарованості особистості. Високий рівень розвитку обдарованості особистості спостерігається за показником дивергентного мислення. Це може пояснюватися віковими особливостями: схильність до нестандартності мислення, неоднозначності в інтелектуальній діяльності, можливість бути вільною від традиційних та буденних уявлень. Досить високі показники творчої мотивації та творчої спрямованості пояснюються загальним прагненням до набуття знань. Це можна вважати свідченням здатності досліджуваних до нестандартного мислення, породження творчих ідей, потребою прояву креативності особистості в творчій діяльності.

Рівні розвитку обдарованості особистості респондентів у експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах наведено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

**Рівні розвитку обдарованості особистості респондентів
у експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах, %**

Критерії розвитку обдарованості особистості	Показники розвитку обдарованості особистості	Рівні розвитку обдарованості особистості					
		високий		середній		низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Інтелектуальний	Винахідливість	78,7	—	21,3	28,3	-	71,7
	Здатність комбінувати	—	—	68,0	35,6	32,0	64,4
	Дивергентне мислення	51,6	31,9	47,5	55,8	0,9	12,3
	Свобода асоціацій	59,0	14,6	23,8	27,5	17,2	57,9
Мотиваційний	Творча мотивація	61,4	43,5	32,7	23,2	5,9	33,3
	Творча спрямованість	77,0	21,7	15,6	39,1	7,4	39,3

За даними, наведеними у табл. 3.2, найбільш низькі результати були отримані за показниками винахідливості респондентів контрольної групи (138 осіб). Це свідчить про їх недостатню підготовленість до розумової та творчої роботи, наприклад, такої, як швидке знаходження нестандартної відповіді під час вирішення завдань.

Слід наголосити, що сучасні визначення обдарованості, незважаючи на активне використання термінів (система, системність, системний підхід) орієнтовані на її реалізовані форми, зокрема на видатні досягнення, причому не тільки у дорослих, але і у дітей. У той же час, умови процесуальної сторони цих досягнень розкриті недостатньо, а розвиток обдарованості найчастіше ототожнюється з динамікою її окремих сторін, складових особистості обдарованих молодших школярів, без урахування їх взаємодії і впливу оточення.

Систематизація, узагальнення і осмислення цих даних вимагають розробки нового підходу, що дозволяє перейти від фрагментарного, статичного і констатуючого розуміння обдарованості до її вивчення з позицій цілісності, динамічності та сприяння розвитку молодших школярів.

Реалізація системного підходу в цій галузі вимагає не тільки реконструкції існуючих концепцій обдарованості, а й розробки нових технологічних рішень – комплексу засобів, здатних фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний і змінюваний у часі і в залежності від різних умов навчання.

Розвивальна програма навчання, яка враховує особливі пізнавальні можливості і потреби обдарованих молодших школярів, більш сприятливо впливає не тільки на їх когнітивний, а й на особистісний розвиток, у порівнянні з традиційними програмами, орієнтованими переважно на передачу знань. Наступність процесів психічного розвитку дозволяє використовувати психодіагностичні показники загальної обдарованості в якості предикторів рівня здібностей і досягнень молодших школярів у навчанні та інших видах діяльності. Ефективність такого прогнозу можна підвищити використанням комплексних предикторів зі взаємодоповнюючих показників. Так, рівень інтелекту істотно впливає на інші особистісні властивості і успішність обдарованих дітей молодшого шкільного віку. Проте, низька успішність молодших школярів з високим рівнем інтелекту, на думку вченої, може бути пов'язана з їх особистісними особливостями, що перешкоджають проявам їх обдарованості. Як зазначає дослідниця, дитяча обдарованість складає цілісну, складну, багатовимірну психологічну систему, що є підсумком індивідуального шляху розвитку і одночасно складову потенціал (внутрішні передумови) майбутнього розвитку.

Обдарованість дитини молодшого шкільного віку може бути адекватно зрозуміла лише з позицій системності та розвитку. Багатоаспектна обдарованість дитини молодшого шкільного віку, обумовлена розвитком її особистісних якостей у взаємодії з факторами оточення, об'єднується в інтегральні характеристики (внутрішні фактори, підсистеми), що визначають оптимальне функціонування і розвиток не тільки окремих сторін обдарованості, але й психічного розвитку обдарованої дитини молодшого шкільного віку в цілому, тобто інтегральні характеристики особистості обдарованого молодшого школяра детермінують прояви і розвиток його обдарованості, будучи одночасно і об'єктом цього розвитку.

Отже, аналіз сучасних уявлень про обдарованість молодших школярів продемонстрував необхідність цілісного підходу до її вивчення і наявність теоретичних, методологічних і емпіричних підстав для розробки концептуальної моделі, що розглядає обдарованість дітей молодшого шкільного віку як єдину психологічну систему, всі аспекти якої можна зрозуміти лише в контексті вікової динаміки. При цьому потенційна і актуальна обдарованість молодших школярів розуміються не як її окремі види, а як моменти єдиного процесу реалізації наявних у прихованому і явному вигляді ресурсів, процесу становлення і розвитку обдарованої особистості.

Необхідною умовою реалізації системних уявлень про обдарованість в наукових дослідженнях обдарованих дітей молодшого шкільного віку є технологія психологічної діагностики, що включає систему надійних і валідних методів, здатних фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний і змінюваний, що забезпечують вікову спадкоємність показників обдарованості і спрямовані на сприяння її становленню.

Наведені теоретичні положення були використані при організації експериментальної роботи, що включила проведення різних методів діагностики обдарованої особистості молодшого школяра. Для роботи експериментальної групи були забезпечені певні умови: психологічні, соціальні та організаційні. В ході формувального експерименту використовувалися елементи активного навчання, соціально-психологічний тренінг, тренінг розвитку творчих здібностей тощо.

Як відзначалося вище, реалізація системно-інтегрованого підходу в цій галузі вимагає не тільки реконструкції існуючих концепцій обдарованості, а й розробки нових технологічних рішень – комплексу засобів, здатних фіксувати досліджуваний предмет як багатовимірний, цілісний і змінюваний у часі і в залежності від різних умов навчання [164; 174].

При описі розвивального соціокультурного середовища молодших школярів був використаний системний аналіз, який передбачає, зокрема, вивчення навчальної діяльності як багаторівневого поліструктурного утворення і виділені такі рівні аналізу:

- особистісно-мотиваційний;
- компонентно-цільовий (склад дій, мета, значення кожної дії в загальній структурі діяльності);
- структурно-функціональний (принципи організації і механізми взаємодії окремих дій в цілісній структурі діяльності);
- соціально-психологічний.

Вивчаючи специфіку обдарованої дитини молодшого шкільного віку встановлено, що обдарованість – це інтегрований сплав здібностей і системи її особистісних якостей (мотиваційної структури, системи ціннісних орієнтацій, особливостей морально-етичної, комунікативної, емоційної, волевої, інтелектуальної сфер) [19].

Успішне здійснення навчальної діяльності можливе лише з урахуванням здібностей дитини молодшого шкільного віку і її мотивації. У зв'язку з цим проблема вивчення психорегуляційного механізму навчаль-

ної діяльності обдарованої дитини молодшого шкільного віку набуває особливу практичну значимість, яка обумовлена можливістю оптимізувати процес її навчальної діяльності. Необхідний результат у роботі з обдарованими молодшими школярами може бути досягнутий в результаті впровадження активних методів навчання і відповідного соціально-психологічного супроводу.

В ході проведеного теоретичного та практичного дослідження було вивчено механізм психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої дитини молодшого шкільного віку, виявлено якісну своєрідність особистості обдарованого молодшого школяра.

Застосовані методики дозволили на першому етапі дослідження ідентифікувати обдарованого молодшого школяра, а на другому етапі – виявити основні характеристики його особистості. Інформація про власне механізм психічної регуляції навчальної діяльності обдарованого молодшого школяра була отримана за допомогою кореляційного і факторного аналізу. Вивчення структурних та змістовних компонентів психорегуляції навчальної діяльності обдарованих молодших школярів, їх взаємозв'язків дозволило виділити серед обдарованих респондентів різні психологічні типи з різним ступенем гармонізації мотиваційної складової психорегуляції навчальної діяльності (з продуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності 43,5% осіб та з непродуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності – 56,6% осіб).

Структура психологічного механізму регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості молодшого школяра представлена такими блоками:

- мотиваційно-діяльнісних показників, що включає підблоки загально-діяльнісних і специфічно-діяльнісних показників;
- ціннісних орієнтацій (термінальні та інструментальні цінності);
- самооцінних показників;
- блоком особистісних якостей.

Провідною ланкою психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості молодшого школяра виступили показники мотиваційно-діялісного блоку і ціннісні орієнтації (самоповага, творчість, допитливість, здібності, успішність у діяльності), що впливають на становлення якісно своєрідного виду навчальної діяльності.

Констатовано, що існують проблеми у пристосуванні обдарованих молодших школярів до вимог навчальної діяльності, виражені у ігноруванні стандартних вимог і вираженою соціальною автономністю обдарованої особистості; у частковій, а іноді й повній ізоляції обдарованих молодших школярів від їх однолітків через невідповідність прагнень і інтересів; у прагненні до досконалості і постановці завищених нереалістичних цілей, що призводить до переживань з приводу неможливості їх досягнення і викликає негативну оцінку з боку дорослих і однолітків.

На підставі ступеня сформованості механізму психорегуляції навчальної діяльності були виокремлені дві групи обдарованих молодших школярів (з продуктивною мотиваційною складовою психорегуляції навчальної діяльності, які успішно адаптуються до процесу навчання; з непродуктивною мотиваційною складовою психорегуляції навчальної діяльності, які мають певні труднощі у процесі спілкування).

Результати проведеного дослідження дозволили описати структуру обдарованості молодших школярів, виявити її основні компоненти, їх внутрішньо- і міжвікові взаємозв'язки на етапі шкільного навчання.

З'ясовано, що істотну роль в успішності навчання та інших видів діяльності відіграють соціально-психологічні особливості і найближче оточення. В цілому, в умовах традиційного навчання пізнавальний і особистісний розвиток більшості обдарованих молодших школярів проходить достатньо успішно. Однак у значної частини обдарованих респондентів цього віку може відзначатися помітне зниження рівня інтелекту і особливо креативності, а також невідповідність між високим рівнем їх розумового розвитку та відносно низькою успішністю, що часто буває взаємопов'язане з особистісним неблагополуччям.

Навчання обдарованих молодших школярів, орієнтоване і на їх підвищені пізнавальні здібності, і на соціально-психологічні особливості, надає більш широкий діапазон можливостей, ніж традиційне навчання, для реалізації індивідуального підходу при одночасному задоволенні творчих і різнобічних інтересів обдарованих молодших школярів.

Наступність процесів розвитку і цілісність інтегральних характеристик визначають можливості прогнозу розвитку обдарованості і досягнень у неповнолітніх. Цей прогноз найбільш ефективний при використанні комплексних предикторів, що включають взаємодоповнюючі характеристики.

Різноманітність індивідуальних варіантів розвитку обдарованих дітей молодшого шкільного віку веде до необхідності розробки технології їх особистісно-орієнтованого соціально-психологічного супроводу.

Формування міжособистісних відносин і особистості обдарованих молодших школярів в колективі однолітків, як складової частини освітнього процесу має великі перспективи. Це питання в останнє десятиліття ще тільки стає предметом детального вивчення психологічної науки. Наразі особливості спілкування і взаємодії обдарованих дітей з однолітками розглядаються у зв'язку з певними напрямками організації соціально-психологічної роботи в школі, зокрема в роботах, що стосуються організації освітнього процесу.

Увага до видатних здібностей не суперечить ні турботі про всіх дітей, ні принципам соціальної справедливості. Вона, навпаки, є однією зі сторін гуманізації освіти. Однак, дослідження і практика показали, що обдаровані діти без відповідної їх здібностям освіти, без стимулювання їх розвитку не можуть досягти того високого рівня, на який вони потенційно здатні.

Поступальний розвиток дитячої обдарованості дітей молодшого шкільного віку не забезпечується тільки змінами змісту навчальної діяльності [42-45 та ін.]. Значний вплив на розвиток інтелектуально-творчого потенціалу особистості молодшого школяра надають й неінтелектуальні фактори середовища та особливості розвитку особистості (R. Sternberg, A. Tannenbaum та ін.). Крім цього, обдаровані діти суттєво відрізняються низкою особливостей розвитку психосоціальної сфери, які як позитивно, так і негативно впливають на їх міжособистісні відносини з однолітками [125-127 та ін].

Обдарований молодший школяр в умовах більшості специфічних форм організації навчання (роздільне навчання, спільно-роздільне [79]) штучно ізолюється з освітнього середовища. Цей підхід істотно полегшує роботу практичних психологів, але створює низку проблем соціально-психологічного характеру для самих молодших школярів. Однак в силу багатьох об'єктивних причин соціального характеру більшість обдарованих і талановитих молодших школярів навчаються у звичайних загальноосвітніх школах за державними програмами, де додаткове емоційне напруження і тривожність можуть створювати умови навчання і виховання. Вони змушують кожную дитину адаптуватися до однолітків і фахівців, практично весь день перебувати в їхньому оточенні, постійно відповідати соціальним нормам і правилам. Психіка обдарованих дітей може відчувати пресинг заорганізованого життя [81].

Формування позитивного соціально-психологічного мікроклімату в освітньому процесі стає в даному випадку одним з першорядних завдань. Чим комфортніше почуватимуться молодші школярі з різним рівнем здібностей у розвивальному соціокультурному середовищі школи, тим успішніше буде відбуватися освітній процес, тим більш швидкими темпами буде йти інтелектуально-творчий розвиток.

Слід зазначити, що на рівні здійснення освітнього процесу існує явне протиріччя між потребою суспільства у соціально зрілій особистості, яка здатна до творчої діяльності та самореалізації, і недостатньою розробленістю проблеми розвитку таких особистісних властивостей молодших школярів, як компетентність у спілкуванні, самостійність, нестандартність тощо. Інша суперечність полягає в орієнтації більшості програм розвитку психосоціальної сфери та міжособистісних відносин обдарованих молодших школярів на виокремлення таких дітей з природного середовища однолітків і основним призначенням школи виступати в ролі громадського інституту соціалізації кожної особистості, її емоційного, морального, культурного розвитку. Обдаровані діти в більшості своїй навчаються в колективах, що включають в себе дітей з різним рівнем обдарованості. Виходячи з цього, наукова проблема полягала у визначенні соціально-психологічних умов формування міжособистісних відносин обдарованих дітей з однолітками в таких колективах [81].

З'ясування питання про те, як має бути організоване міжособистісне спілкування і в якій мірі воно впливає на розвиток обдарованих молодших школярів та їхніх однолітків, склало мету цього етапу дослідження.

Ми припустили, що міжособистісні відносини обдарованих дітей з однолітками будуть оптимізовані за таких соціально-психологічних умов: зміст, форми і методи організації розвивального соціокультурного середовища будуть відповідати концептуальним положенням обдарованості дітей; зміст освітньої діяльності буде варіюватися з урахуванням рівня розвитку обдарованості молодших школярів та міжособистісних відносин у колективі; в розвивальному соціокультурному середовищі буде реалізовуватися комплекс спеціальних методів і прийомів, спрямованих на оптимізацію міжособистісних відносин обдарованих молодших школярів з однолітками; буде функціонувати система соціально-психологічного супроводу з розвитку дитячої обдарованості (конкурси інтелектуалів, проектно-дослідницька діяльність, освітні міні-курси для дітей тощо), яка сприятиме не тільки розвитку інтелектуально-творчого потенціалу молодших школярів, а й формуванню психосоціальної сфери дітей, а також оптимізації їх міжособистісних відносин; колектив школи буде включений в розвивальне соціокультурне середовище, спрямоване на формування якостей, необхідних для роботи з обдарованими дітьми (позитивна Я-концепція, цілеспрямованість і наполегливість, професійна і особистісна зрілість, емоційна стабільність, гнучкість, прагнення до постійного самовдосконалення та ін.); психологічна служба школи буде забезпечувати колектив вичерпною інформацією про особливості розвитку психосоціальної сфери обдарованих молодших школярів, проблеми, які можуть бути з цим пов'язані, з метою створення оптимального соціально-психологічного клімату в колективі, що орієнтує на творчість, гуманізацію та толерантність.

Відповідно до висунутої мети були визначені завдання цього етапу дослідження: виявити характер впливу особливостей розвитку психосоціальної сфери обдарованих молодших школярів на побудову міжособистісних відносин з однолітками; визначити критерії та рівні сформованості їх міжособистісних відносин.

В якості теоретичних основ формування міжособистісних відносин обдарованих молодших школярів з однолітками виступали: уявлення про обдарованість, як про динамічну характеристику особистості дитини; поняття про особливості формування психосоціальної сфери обдарованих молодших школярів; розгляд міжособистісних відносин як фактора соціального розвитку особистості молодшого школяра; виділення активності в якості загальної основи, що пов'язує високі досягнення і соціальну сферу особистості молодшого школяра; вимога формування «суб'єкт-суб'єктних» способів взаємодії у колективі.

В результаті проведеного дослідження підтверджена залежність характеру міжособистісних відносин в колективі молодших школярів від особливостей психосоціального розвитку обдарованих дітей (існування оптимального рівня інтелектуально-творчого потенціалу особистості ди-

тини, що забезпечує їй гарне пристосування до навколишнього середовища, дисинхронія розвитку обдарованих дітей, яка виявляється в тому, що високий розвиток інтелектуальних здібностей часто не супроводжується високим емоційним і соціальним розвитком, добре знання моральних норм часто співвідноситься з відсутністю мотивації їх використання у повсякденному житті і міжособистісному спілкуванні). Визначено критерії та принципи оцінки сформованості міжособистісних стосунків в колективах, що мають обдарованих дітей (когнітивно-оцінний, емоційно-поведінковий і організаційний; спілкування з дітьми на мові прийняття, трансформація когнітивного змісту в емоційній сфері, організація взаємодії молодших школярів і дорослих відповідно до ідей гуманістичної психології, проблемності, діалогічності і індивідуальності).

Виокремлено специфічні якості особистості обдарованих молодших школярів, які позитивним або негативним чином впливають на характер протікання міжособистісного спілкування, його зміст і форми, моральні норми, за якими вони будуються (фактори зовнішнього (соціального) і внутрішнього (особистісного) порядків). Показано, що у підлітковому віці йде змістовне збагачення цієї структури шляхом включення в її склад показників пізнавальної творчої активності і здатності до соціального впливу. У підлітковому віці важливими складовими обдарованості стають комунікативні та організаторські здібності, а серед особистісних детермінант – сміливість, незалежність, самовпевненість, радикалізм, домінантність.

З'ясовано, що обдаровані молодші школярі мають ряд специфічних соціально-психологічних особливостей, як-то: неконформність, загострене почуття справедливості, широку систему особистісних цінностей, демонстративність, недолік емоційного балансу, стандартна сукупність поведінкових моделей, пізнавальний егоцентризм, особливості самооцінки, прагнення до лідерства тощо). Дані особливості впливають на характер їх міжособистісних відносин з однолітками. Цей вплив може бути як позитивними, так і негативними залежно від мікросоціальних умов.

Основними критеріями рівня сформованості міжособистісних відносин обдарованих дітей молодшого шкільного віку з однолітками є когнітивно-оцінний, емоційно-поведінковий і організаційний.

Слід зазначити, що аналіз теоретичних психолого-педагогічних досліджень [61; 174 та ін.], а також проведені експерименти дозволили зробити висновок, що випереджальний інтелектуальний розвиток часто тягне за собою низку проблем формування психосоціальної сфери молодших школярів (альтруїстична спрямованість особистості, демонстративність, прагнення переривати співрозмовника, неконформність, негативна Я-концепція і самосприйняття, перебільшені страхи, ізоляція від однолітків, нетерпимість по відношенню до менш здібних дітей тощо). Дитина з високими інтелектуальними здібностями дуже далеко відривається від однолітків (на 3-4 роки розумового розвитку і більше), у неї виникають особливі інтереси, в результаті вона виявляється в ізоляції від своєї групи, часто підда-

ється глузуванням і гонінням. Потрапляючи у школу, такі діти можуть відчувати труднощі в побудові міжособистісних відносин з однолітками. Тому їм з раннього віку потрібна допомога в засвоєнні навичок спілкування, в пізнанні духу співпраці і колективізму, у виробленні вміння взаємодіяти з оточуючими відповідно до соціально прийнятих норм, а також розвиток розуміння почуттів і потреб інших людей.

Проведене емпіричне дослідження підтвердило той факт, що існує рівень соціально оптимального інтелекту, приблизно відповідного IQ 125-150 балів, який забезпечує його власникові хороші здібності до розуміння оточуючих і ситуацій і, як наслідок, до спілкування з однолітками. При меншому рівні IQ дитині гірше вдається розуміти ситуацію і будувати свою поведінку найбільш адекватним чином. Однак і при більш високому інтелекті (IQ вище 160) спілкування може різко порушуватися. Якщо доросла людина рухлива і самостійна й може знайти відповідне собі оточення, то дитина залежна і обмежена у своїх пошуках. Вона стикається зі складною проблемою – проблемою пристосування до оточення.

Статус молодшого школяра в системі міжособистісних і оціночних відносин залежить від того, наскільки гармонійно в обдарованій дитині поєднуються частково протилежні тенденції – доброзичливий стиль особистісної взаємодії і прагнення реалізувати себе в яскравих, цікавих, творчих формах, а, отже, наскільки повно вона задовольняє ці ж потреби інших дітей.

Дослідники вважають, що в основі багатьох особливостей поведінки обдарованих дітей, які порушують їхні стосунки з людьми, лежить нерівномірність психічного розвитку. Вона проявляється в тому, що високий розвиток інтелектуальних здібностей не супроводжується паралельно високим емоційним і соціальним розвитком таких дітей. Незалежно від того, яких поглядів дотримується той чи інший дослідник щодо особливостей соціального розвитку обдарованих дітей, вони відзначають особливу важливість встановлення сприятливого соціально-психологічного клімату при їх навчанні.

Аналізуючи проблеми, пов'язані з вибором форм навчання обдарованих молодших школярів, встановлено, що необхідна перебудова низки теоретичних освітніх підходів, яка б дозволила обдарованим дітям та їхнім одноліткам вільно проявляти свої особливості, розвиватися в силу свого обдарування як унікальним особистостям.

Експерименти, проведені за останній час в багатьох країнах світу, переконливо показали, наскільки складно і клопітно перебудувати систему освіти, змінити ставлення фахівця до обдарованої дитини. Показані механізми, що блокують інтелект і креативність дитини, формування у неї механізму уникнення, маскуванню своїх можливостей, що часом призводять до важкої депресії, до участі в неформальних групах. Перспектива сучасної системи освіти полягає в поєднанні, з одного боку, індивідуалізації і, з іншого – колективних форм роботи. Аналіз робіт вчених і дані проведеного дослідження показали, що велику користь приносить навчання обдарова-

них і талановитих дітей в звичайній школі при використанні різних форм організації навчального процесу, при наявності кваліфікованих вчителів, дидактичних матеріалів і відповідного обладнання. Найбільш правильно організований процес становлення обдарованих дітей молодшого шкільного віку – сприймати їх такими, якими вони є, і в той же час посилювати їх прагнення до подальшого розвитку, самовизначення, закріплення індивідуальних схильностей і проявів. Початкова школа, як перша щабель системи безперервної освіти, для того, щоб результативно функціонувати в напрямку розвитку потенціалу молодших школярів, повинна долати серйозні недоліки, що перешкоджають становленню їх особистості.

В експериментальній частині на цьому етапі дослідження ми розглянули особливості міжособистісних відносин обдарованих дітей з однолітками в змістовному і структурному аспектах.

В якості змістовного рівня розвитку особистості молодшого школяра розглянуто формування міжособистісних відносин обдарованих дітей з однолітками. Цей рівень складається з таких компонентів: когнітивно-оцінного (система наукових знань про поведінку людини, комунікації, основних протиріч, що виникають у відносинах між людьми, знання правил поведінки в суспільстві, морально-естетичне сприйняття навколишньої дійсності, розуміння значущості і цінності міжособистісного спілкування, а також цінності кожного індивіда в системі спілкування); емоційно-поведінкового (усвідомлення і розуміння необхідності поведінки, заснованого на моральних нормах суспільства, оцінювання фактів взаємодії людини з людиною відповідно до норм моралі); організаційного (готовність діяти у відповідності з наявними знаннями, самореалізація поведінки в соціумі).

Структура міжособистісних відносин обдарованих молодших школярів з однолітками включає в себе етапи формування культури спілкування: усвідомлення цінності і особливостей своєї особистості; освоєння початкових відомостей про особливості своєї поведінки і поведінки інших в соціальному світі; емоційно-образне сприйняття наявної соціальної ситуації; первісна систематизація уявлень про спілкування та поведінку; мотиваційну поведінку.

Виокремлено рівні сформованості міжособистісних стосунків обдарованих молодших школярів: високий, просунутий (достатній), середній і низький.

В процесі проведення емпіричних студій були конкретизовані загальна гіпотеза і теоретичні основи дослідження, уточнена програма дослідження, визначена структура і характер міжособистісних відносин обдарованих молодших школярів з однолітками в умовах розвивального соціокультурного середовища, а також виявлені основні фактори і умови, що визначають оптимізацію процесу міжособистісних відносин.

Визначено, що поведінка обдарованих молодших школярів в системі міжособистісних відносин відрізняється низкою особливостей. У структурі колективу вони найчастіше входять в середні статусні категорії (1-4 вибо-

ри). Домінує за кількістю дітей 2-а статусна категорія (2-4 вибори), ближня до лідерів. Однак молодші школярі з яскраво виявленою обдарованістю можуть долучатися в категорії лідерів або відторгнутих.

Обдаровані молодші школярі мають більш широкі уявлення про соціальні норми, мають схильність до кращої соціальної адаптації, але далеко не завжди застосовують ці знання на практиці. У структурі міжособистісних відносин вони частіше є діловими лідерами. Їх часто обирають в якості друзів, хоча обдаровані діти не завжди, на думку однолітків, здатні виявляти чуйність і розуміння чужих проблем. У відносинах один з одним спостерігаються прояви конкуренції і суперництва.

Отже, обдарованість може розглядатися не тільки як замкнута система з точки зору її внутрішньої структури, а й як динамічна відкрита система, перебудована під впливом безлічі внутрішніх і зовнішніх чинників. Обов'язкове і зовні регламентоване навчання спричиняє значний, тривалий і систематичне вплив на прояви і розвиток обдарованості молодших школярів. Характер і ступінь цього впливу істотно залежать від відповідності умов навчання соціально-психологічним особливостям обдарованих молодших школярів на кожному віковому етапі. Більшість обдарованих молодших школярів в умовах традиційного навчання характеризуються більш високими показниками винахідливості, здатності до комбінування, дивергентного мислення, свободи асоціацій, творчої мотивації, творчої спрямованості та відрізняються більшою рефлексивністю, здатністю до саморегуляції, сформованістю самооцінки, у порівнянні зі своїми однолітками.

Структура механізму психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості молодшого школяра включає у себе мотиваційно-діяльнісний блок, блок ціннісних орієнтацій, самооцінюючий блок і блок особистісних якостей. Провідна позиція у структурі психорегуляції належить показникам мотиваційно-діялісного блоку. Ефективність навчальної діяльності обдарованої особистості молодшого школяра забезпечується поєднанням загальних і специфічних мотиваційно-діялісних показників. Особливості психорегуляційного механізму навчальної діяльності обдарованої особистості молодшого школяра є компонентами соціальної пристосованості/непристосованості. Індивідуальні відмінності компонентів психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості молодшого школяра дозволили виокремити групу обдарованих респондентів з продуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності та досліджуваних з непродуктивною мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності.

Результати дослідження показали, що однією з причин феномену згасаючої обдарованості може бути відсутність належної уваги до питань визначення особливостей психосоціальної сфери обдарованих молодших школярів та їх вплив на побудову міжособистісних відносин з однолітками, що збігається з даними інших дослідників [42-45; 46 та ін.].

Отже, виявлено, що структура обдарованості формується вже у молодшому шкільному віці і включає пізнавальні й творчі інтереси. У резуль-

таті емпіричного дослідження вікових характеристик обдарованості дітей молодшого шкільного віку виявлено існування відмінностей: у структурі обдарованості; у ступені вираженості показників обдарованості і індивідуально-типологічних властивостей; у характері детермінації показників обдарованості різнорівневими соціально-психологічними властивостями. З'ясовано, що в основі дитячої обдарованості знаходяться процеси формування розумового досвіду і організації благополучного Я-образу, а саме – взаємодія, в результаті якої формується відповідний Я-образ обдарованої дитини і організовано розумовий досвід, який дозволяє продуктивно виявляти свою обдарованість. Індивідуальні відмінності компонентів психічної регуляції навчальної діяльності досліджуваних дозволили виокремити групу (43,5% обдарованих респондентів) з продуктивним типом становлення обдарованості та розвинутою мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності і групу (56,5% досліджуваних) з низькою мотиваційною складовою психічної регуляції такої діяльності й непродуктивним типом становлення обдарованості, пов'язаним з проявами порушень у розвитку дитини. Визначено, що віковою специфікою детермінації показників обдарованості особистості у ранньому онто- та соціогенезі є зміна характеру її соціально-психологічного опосередкування. Виявлено показники обдарованості, які обумовлені логікою особистісного розвитку в онто- і соціогенезі. У молодшому шкільному віці в період активного освоєння навчальної діяльності і соціальних норм поведінки, провідними є пізнавальні, мовні здібності і артистизм, опосередковані соціальною нормативністю поведінки, сумлінністю, життєрадісністю, доброзичливістю, активністю, багатого уявою.

Виділені найбільш загальні принципи організації діагностичної та розвивальної соціально-психологічної роботи щодо оптимізації міжособистісних відносин в колективі обдарованих молодших школярів (спілкування з дітьми на мові прийняття, безоціночна тактика взаємного визнання і пізнання один одного, трансформація когнітивного змісту в емоційний сфері, організація взаємодії молодших школярів і дорослих відповідно до ідей гуманістичної психології; застосування принципів проблемності, діалогічності та індивідуалізації, цілісності; використання тренінгових методів, в рамках яких можна організовувати розвивальні впливи; значимість оцінки ознак обдарованості молодшого школяра не тільки по відношенню до актуального рівню його психічного розвитку, а й з урахуванням зони найближчого розвитку) слугували орієнтиром формувального етапу дослідження.

3.2. Соціально-психологічний аналіз специфіки процесу становлення обдарованих підлітків

В якості провідного поняття при розгляді обдарованості виокремлюється комплексний підхід, що дозволяє виявляти як реальні, так і потенційні можливості підлітків. За допомогою комплексного підходу чітко

простежуються два напрямки: діагностика відбору і діагностика розвитку. Перший напрямок має на меті пошук обдарованих дітей. Другий напрямок, що передбачає діагностику розвитку, своєю особливістю має тривалий багаторівневий характер відстеження обдарованості підлітка і вирішення проблеми надання психологічної допомоги підлітку в рамках гармонізації його особистісного і пізнавального розвитку.

Цей підхід орієнтований на виявлення і одночасно розвиток індивідуально-особистісного профілю обдарованості кожного підлітка, що робить можливим використання даного напрямку в діагностиці обдарованості в рамках загальноосвітньої школи [25; 26 та ін.].

Особливе місце серед психологічних досліджень цього напрямку займають роботи, автори яких звертаються до проблеми розвитку обдарованості саме у дітей підліткового віку. Це обумовлено як соціальними, так і соціально-психологічними причинами, оскільки саме на підлітковому періоді онтогенезу найбільш загостреною стороною особистісного становлення є формування ставлення до продуктивної самореалізації в різних видах діяльності.

Актуальність вивчення соціально-психологічних особливостей підлітків з високою загальною обдарованістю і різним співвідношенням вербальних і невербальних здібностей визначається підвищеною увагою сучасного суспільства до проблем виявлення та розвитку обдарованих дітей, а також у зв'язку з гострою потребою в розумних і творчих особистостях, здатних відповісти на стрімко змінювані соціальні виклики. По відношенню до обдарованих підлітків це означає необхідність розробки соціально-психологічно обґрунтованих підходів до виявлення їх обдарованості, визначення їх особливих пізнавальних можливостей і потреб і створення умов розвивального соціокультурного середовища, яке сприяє розкриттю і реалізації високого потенціалу таких підлітків.

У психології накопичено значний матеріал щодо психологічних особливостей обдарованих дітей різного віку та запропоновано методи і технології їх навчання і розвитку з урахуванням цих особливостей [13; 14; 23; 24; 25; 26; 41 та ін.]. Проте недостатньо досліджені індивідуально-типові особливості обдарованих підлітків з різними видами та рівнями обдарованості, профілями здібностей, інтересів і особливо з труднощами в навчанні, спілкуванні, поведінці, соціалізації.

У зарубіжній психології обдарованості дослідження труднощів у навчанні обдарованих підлітків становить один з головних напрямків. Джерелом багатьох проблем обдарованих підлітків визнається нерівномірність – дисинхронія їхнього психічного розвитку через значне випередження розвитку одних сфер в порівнянні з іншими. Одним з частих проявів дисинхронії розвитку є диспропорції вербальних і невербальних здібностей. Було показано, що домінування невербальних здібностей є несприятливим фактором для розкриття потенціалу підлітків і їх академічної успішності, оскільки навчання спирається в основному на вербальні процеси, створюючи переваги для власників високих здібностей у цій сфері. Однак нерівність

цих здібностей вивчалася переважно у підлітків з яскраво вираженою спеціальною обдарованістю: математиків, музикантів, літераторів [79; 154; 157 та ін.]. Питання про диспропорції інтелектуальних здібностей і їх вплив на академічну успішність підлітків з високою загальною обдарованістю залишається недостатньо вивчений.

Особливо суперечливі уявлення про профіль здібностей дітей з високою загальною обдарованістю в підлітковий період онтогенезу, коли посилюються індивідуальні відмінності в інтелектуальній діяльності, пов'язані з розвитком здатності до абстрактного мислення, зміною співвідношення конкретно-образного і абстрактного мислення на користь останнього [41; 72; 128 та ін.]. У зв'язку з цим, вивчення соціально-психологічних особливостей обдарованих підлітків з різним співвідношенням вербальних і невербальних здібностей буде актуальним для з'ясування специфіки становлення інтелектуально обдарованих підлітків та для побудови ефективної системи їх соціально-психологічного супроводу.

Отже, постає завдання щодо вивчення співвідношення вербальних і невербальних здібностей і пов'язаних з ними особливостей пізнавального і особистісного розвитку інтелектуально обдарованих підлітків.

Основна ідея цього етапу дослідження полягала у тому, що загальна обдарованість у підлітковому віці є індивідуально специфічним утворенням, яке характеризується особливостями співвідношення вербальних і невербальних здібностей, особистісних і індивідуальних властивостей обдарованого підлітка. При цьому, молодші та старші підлітки з високою загальною обдарованістю відрізняються між собою різним співвідношенням вербальних і невербальних здібностей. Підлітки з високою загальною обдарованістю і відносним відставанням вербальних або невербальних здібностей можуть зазнавати труднощі у навчанні. Співвідношення вербальних і невербальних здібностей пов'язано з особливостями пізнавального і особистісного розвитку інтелектуально обдарованих дітей у підлітковому віці.

Відповідно до мети і гіпотез дослідження були поставлені такі завдання:

сформувати комплекс діагностичних методик для вивчення особливостей пізнавального і особистісного розвитку молодших і старших підлітків з високою загальною обдарованістю; вивчити співвідношення вербальних і невербальних здібностей і їх взаємозв'язків з академічною успішністю підлітків з високою загальною обдарованістю; порівняти співвідношення вербальних і невербальних здібностей і їх взаємозв'язок з академічною успішністю підлітків з високою загальною обдарованістю на різних освітньо-вікових етапах шкільного навчання.

З цією метою було застосовано тести пізнавальних здібностей для обдарованих учнів – листи спостереження за індивідуальним розвитком неповнолітніх (О. Савенков, Г. Пассов); методика визначення рівня сформованості творчого мислення (Е. Торренс), прогресивні матриці Дж. Равена; тести Д. Векслера та Р. Амтхауера; тест розумового розвитку (вербальний компонент) (М. Акімова, О. Борисова, В. Козлова, Г. Логіно-

ва, В. Зархін); методика діагностики самооцінки (Т. Дембо-С.Рубінштейн, у модифікації Г. Прихожан), опитувальник шкільної тривожності (Б. Філіпс), тест зміщення репрезентативної системи (Б. Люїс, Р. Пуселік), «Методика граничних смислів» (Д. Леонтьєв).

Дослідження специфіки процесу становлення обдарованості підлітків проводилося на базі загальноосвітніх шкіл Центрального, Східного та Західного регіонів України. Загальна кількість досліджуваних підлітків – 260 осіб, серед них 152 дівчини та 108 хлопців, яких було розділено на дві підгрупи – молодших підлітків та старших підлітків по 130 респондентів у кожній з них.

У дослідженні були об'єднані аспекти проблеми вікового розвитку, які зазвичай вивчаються ізольовано: соціально-психологічні особливості обдарованих підлітків, пов'язані з випередженням розумового розвитку, з одного боку, і з відносним відставанням розвитку вербальних або невербальних здібностей, з іншого боку. Підтверджено дані про співвідношення вербальних і невербальних здібностей у молодших та старших підлітків з високою загальною обдарованістю, про стабільність і мінливість цих співвідношень, про їх взаємозв'язки з академічною успішністю і особистісними особливостями на різних етапах навчання. Описано труднощі в навчанні обдарованих підлітків з диспропорціями вербальних і невербальних здібностей. Запропоновано ввести поняття індивідуального профілю як узагальненої характеристики особливостей когнітивної та особистісної сфер обдарованого підлітка. Отримані дані доводять необхідність різнобічної і тривалої психологічної діагностики для виявлення обдарованості підлітків, прихованої за їх труднощами в навчанні. Знання особливостей пізнавального і особистісного розвитку обдарованих підлітків з диспропорціями вербальних і невербальних здібностей допоможе своєчасно виявляти і попереджувати такі труднощі, а також обирати адекватні та ефективні шляхи соціально-психологічної допомоги в їх подоланні.

Показано, що на всіх етапах навчання в середніх і старших класах загальна обдарованість підлітків є індивідуальним специфічним утворенням, що має якісні та кількісні особливості. Виявом цієї своєрідності може служити профіль, що поєднує в собі співвідношення вербальних і невербальних здібностей, особистісних і індивідуальних властивостей обдарованого підлітка. Високий рівень загального інтелекту досягається як при рівновисоких вербальних і невербальних здібностях, так і при відносному відставанні одного виду здібностей від високого рівня іншого (домінуючого). Співвідношення цих здібностей є відносно стабільною характеристикою пізнавальної сфери обдарованого підлітка. У старших підлітків відставання вербальних здібностей зменшується за рахунок їх переважного зростання. Відносне відставання невербальних і особливо вербальних здібностей негативно впливає на академічну успішність підлітків з високою загальною обдарованістю, які часто зазнають труднощів у навчанні, що маскують їх обдарованість і перешкоджають її реалізації. Виявлення таких диспропорцій дозволяє визначити ці труднощі і індивідуальні підходи до їх подолання.

ня. Особистісні особливості обдарованих підлітків з диспропорціями вербальних і невербальних здібностей створюють додаткові бар'єри на шляху подолання їх труднощів і досягнення успіху в навчанні. При організації соціально-психологічного супроводу таких підлітків слід враховувати зниження їх пізнавальної активності, підвищення тривожності і страху невдачі, негативне сприйняття соціально-психологічного клімату і неадекватність самооцінки здібностей, в порівнянні з однолітками без таких диспропорцій.

Проведений аналіз існуючих уявлень про обдарованість дозволив визначити загальну обдарованість підлітків як високий потенціал, особливо сприятливі внутрішні передумови розумового розвитку і видатних досягнень в майбутньому. Цей потенціал складається на основі взаємодії пізнавальних, мотиваційних, емоційних, волевових та інших якостей особистості і умов оточення, в тому числі навчання.

Огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень показав, що питання про відмінності в співвідношенні вербальних і невербальних компонентів інтелекту у підлітків з високою загальною обдарованістю і про взаємозв'язки цих співвідношень з особливостями пізнавального і особистісного розвитку, а також академічною успішністю, залишається недостатньо вивченим.

Отримані результати, що свідчать на користь гіпотез про те, що обдаровані підлітки відрізняються різним співвідношенням вербальних і невербальних здібностей, і про те, що це співвідношення пов'язано з академічною успішністю. Показано також, що більшість підлітків з відставанням вербальних здібностей, головним чином хлопці, не дивлячись на високий рівень загального інтелекту, мали труднощі в навчанні, особливо в письмовій мові.

Слід підкреслити, що відносне відставання тих чи інших компонентів інтелекту від високого рівня загальної обдарованості підлітків не слід змішувати з дисгармонійним типом розвитку і прагнути до їх примусового вирівнювання. Такі диспропорції можуть бути досить стійкими і, в певній мірі, несприятливо впливати на академічну успішність, але, з іншого боку, визначати своєрідність таланту особистості, іноді дуже яскравого. Однак можливість таких диспропорцій і їх негативного впливу необхідно враховувати при діагностиці дитячої обдарованості, визначенні шляхів сприяння її розвитку, розробці індивідуальних підходів в навчанні.

На думку Н. Лейтес, прояви інтелекту і більш приватних розумових здібностей підлітків слід розуміти як попередні, які лише частково розкривають їх внутрішній потенціал. Головне завдання щодо таких дітей полягає в тому, щоб забезпечити відповідність між їх особливостями і змістом і рівнем їх розумового навантаження.

На основі отриманих даних зроблені такі висновки: виявлено групи підлітків з високою загальною розумовою обдарованістю, що відрізняються між собою співвідношенням вербальних і невербальних здібностей: з рівністю цих здібностей і з відносним відставанням вербальних або невербальних здібностей. Показано негативний вплив на академічну успішність

диспропорцій в розвитку вербальних і невербальних здібностей обдарованих підлітків, незважаючи на високий рівень їх загального інтелекту, що перевищує середньовікові нормативи.

У старших підлітків вербальні здібності виявилися в більшій мірі пов'язані з академічною успішністю, ніж невербальні здібності, зв'язок яких з успішністю посилювалася у старших підлітків.

За даними дослідження прискорене зростання вербальних здібностей призводить до зменшення їх відставання і навіть до перевищення невербальних здібностей у частини обдарованих підлітків. Разом із тим, в більшості випадків співвідношення вербальних і невербальних здібностей зберігається протягом усього підліткового віку і може відображатися у виборі профілю навчання після закінчення школи. За даними порівняльно-вікового дослідження диспропорції вербальних і невербальних здібностей і їх негативний вплив на академічну успішність обдарованих підлітків відзначаються при різних рівнях цих здібностей і при навчанні за різними програмами. В порівняльно-віковому дослідженні виявлені особливості пізнавального (за різними складовими інтелекту і креативності) і особистісного (за мотивацією досягнення, самооцінками здібностей, шкільної тривожності, оцінками шкільного клімату) розвитку обдарованих підлітків з різним співвідношенням вербальних і невербальних здібностей. Самооцінки здібностей підлітків з відносним відставанням вербальних здібностей виявлялися або найнижчими (у молодших підлітків), відповідно їх тестовим результатам і шкільним досягненням, або неадекватно завищеними (у старших підлітків), що не відповідають тим же показникам. Ці підлітки мали найвищі показники шкільної тривожності і страху невдачі і найнижчі – пізнавальної активності і надії на успіх, в порівнянні з однолітками з рівністю можливостей і відставанням невербальних здібностей. Підлітки з відносним відставанням невербальних компонентів за самооцінками здібностей лише незначуче відрізнялися від однолітків з рівновисокими здібностями, що відповідало академічній успішності. Виняток становили неадекватно завищені, в порівнянні з виконанням невербальних тестів, самооцінки просторових здібностей. Однак у старших підлітків самооцінки ставали найнижчими, а прояви шкільної тривожності – найвищими, що можна пов'язати зі зростанням значення невербальних здібностей у навчальній діяльності старших підлітків. Показано, що багато підлітків з відставанням вербальних здібностей (переважно хлопці) зазнають труднощі в навчанні, найчастіше, при виконанні письмових робіт.

Емпіричним шляхом виявлялася динаміка розвитку обдарованості підлітків у пізнавальній, емоційно-вольовій, індивідуально-особистісній, діяльнісно-перетворювальній сферах і сфері психічного здоров'я.

В ході констатувального етапу дослідження аналізувалися отримані діагностичні дані про рівень розвитку здібностей за допомогою тесту розумового розвитку (вербальний компонент: 3-4 субтести); креативності (оригінальності, швидкості, гнучкості) за допомогою тесту Е. Торренса; діяльнісно-перетворювальній сфері підлітків: трансформації мовних оди-

ниць, конструюванні мовних одиниць, комбінуванні мовних одиниць більш високого рівня з одиниць нижчих рівнів, виборі висловів адекватних ситуацій, вербалізації, імпровізації; індивідуально-особистісних характеристик підлітків: оцінки, волі, самостійності, допитливості, широти кругозору, рефлексивності, критичності за допомогою листа спостереження за індивідуальним розвитком підлітків на основі методик О. Савенкова і Г. Пассова; мотивації школярів («Методика граничних смислів» Д. Леонтьєва), а також була проведена діагностика сфери психічного здоров'я у школярів, включених до числа обдарованих, за допомогою тесту опитувальника шкільної тривожності (Б. Філліпс).

Матриця кореляції показників особистісних особливостей розвитку обдарованості у групах молодших підлітків (МП) та старших підлітків (СП) на констатувальному етапі дослідження наведена у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Матриця кореляції показників особистісних особливостей розвитку обдарованості у групах молодших підлітків (МП) та старших підлітків (СП) на констатувальному етапі дослідження

Показники розвитку обдарованості	Особистісні особливості розвитку обдарованості					
	Рефлексивність		Самооцінка		Саморегуляція	
	МП (n=130)	СП (n=130)	МП (n=130)	СП (n=130)	МП (n=130)	СП (n=130)
Винахідливість	0,24	0,26	0,18	0,04	0,16	0,13
Здатність до комбінування	0,38**	0,39*	0,01	0,02	0,20	0,02
Дивергентне мислення	0,36*	0,38*	0,01	0,06	0,31*	0,34*
Свобода асоціацій	0,15	0,24	0,40*	0,47**	0,34*	0,38*
Творча мотивація	0,23	0,32	0,27	0,19	0,36*	0,39*
Творча спрямованість	0,30**	0,43**	0,17	0,21	0,19	0,22

Примітка: * – при $p \leq 0,05$; ** – при $p \leq 0,01$.

Емпірично доведена наявність зв'язку між параметрами обдарованості (винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода асоціацій, креативна мотивація, креативна спрямованість) та особистісними особливостями розвитку обдарованості (рефлексивність, самооцінка, саморегуляція) досліджуваних.

Показано, що структура обдарованості на різних етапах шкільного навчання дітей підліткового віку подібна. Її основними інтегральними характеристиками виступають інтелект, креативність, мотивація розвитку, мотивація адаптації, особливості саморегуляції та самосвідомості. Ці ха-

ктеристики являють системні якості, що відображають загальновікові, соціально-психологічні (специфічні для обдарованих підлітків) і індивідуальні закономірності розвитку обдарованих підлітків.

З'ясовано, що високий рівень інтелектуальних здібностей і інтелекту в цілому є одним з головних і стабільних компонентів обдарованості підлітків на протязі шкільного навчання і впливає не тільки на успішність їх навчальної та позашкільної діяльності, а й на їх особистісні особливості. Характер і ступінь цього впливу різний на різних етапах шкільного навчання.

Встановлено, що з віком посилюються взаємозв'язки між компонентами всередині кожного чинника і між різними чинниками, зростає роль соціально-психологічних складових у розвитку обдарованості і, в тому числі, негативний вплив посилення мотивації адаптації і зниження творчої мотивації у старших підлітків.

Констатовано, що процес розвитку обдарованості під впливом взаємодії різних чинників носить складний і переважно нелінійний характер, що відображає нерівномірність і нерівнозначність цієї взаємодії в різні вікові періоди. У той же час спадкоємність процесів розвитку, цілісність інтегральних характеристик і міжвіковий зв'язок компонентів обдарованості визначають можливості прогнозу здібностей і досягнень у підлітків. Точність і надійність такого прогнозу на основі одних і тих же показників відрізняється у молодшому та старшому підлітковому віці, але його ефективність вище на основі комплексних моделей з взаємодоповнюючих характеристик. Найбільш ефективні моделі включають суб'єктивні і об'єктивні оцінки здібностей і показники мотивації досягнення [22].

Вираженість, динаміка та взаємозв'язки компонентів обдарованості підлітків на різних етапах шкільного навчання відрізняються віковою специфікою: високий рівень пізнавальних здібностей, що перевищує середньовікову норму і є одним з найбільш яскравих і стабільних компонентів обдарованості підлітків (при збільшенні стабільності цього показника з віком). Цей показник є основним предиктором здібностей і досягнень у підлітків. Рівень інтелекту, зберігаючи свою сталість у більшості підлітків протягом тривалого часу, суттєво впливає на інші їх когнітивні і особистісні особливості, причому цей вплив змінюється на різних етапах навчання у молодшому та старшому підлітковому віці. Швидкісні характеристики інтелекту збільшуються з віком приблизно однаково у підлітків з різним рівнем інтелекту; у старших підлітків виявляється їх взаємозв'язок з рівнем невербальних здібностей. Проте, в складі комплексних предикторів цей показник може покращувати прогноз розвитку інтелекту та успішності у молодших та старших підлітків.

Дискусійність питання про взаємозв'язок інтелектуальних і творчих здібностей в значній мірі обумовлена їх віковою мінливістю, розбіжністю результатів різних вимірювань обдарованості, низькою надійністю її тестових показників і їх високою чутливістю до соціального оточення. Творчість обдарованих підлітків перевищувала середньовіковий рівень у молодших підлітків, а потім знижувалася до нього, причому найбільш істотне

зниження відзначалося у респондентів з початково високим рівнем творчості. Взаємозв'язок інтелекту і креативності мав переважно нелінійний характер, і виявлявся лише при порівнянні крайніх груп: з інтелектом нижче середнього і виключно у обдарованих. Гранична залежність творчих проявів від інтелекту чітко простежувалася у старших підлітків.

Мотиваційно-особистісні особливості обдарованих респондентів починають формуватися вже у молодших підлітків. У старших підлітків стабільність і взаємозв'язок когнітивних і мотиваційно-особистісних характеристик збільшуються, і останні починають відігравати важливу роль у розвитку здібностей і досягнень. Пізнавальна мотивація обдарованих респондентів найбільш висока у молодших підлітків істотно перевищує середньовіковий рівень.

З'ясовано, що з віком зменшується вираженість надії на успіх і прагнення до досягнень незалежно від рівня інтелекту [22]. Самооцінка, навпаки, зростає при підвищенні рівня інтелекту, особливо у старших підлітків. Вплив віку проявляється у вірогідному зниженні загальної самооцінки у старших підлітків, що, пов'язано з посиленням самокритичності. У молодших та старших підлітків виокремлено дві мотиваційні тенденції: спрямованість на пізнання і успіх – мотивація розвитку і спрямованість на уникнення невдачі – мотивація адаптації.

Когнітивний розвиток підлітків позитивно пов'язаний з самооцінкою, пізнавальною активністю і надією на успіх і негативно з тривожністю. Зі збільшенням віку неповнолітніх відбувається посилення інтеграції компонентів в структурі обдарованості, але особливо зростають негативні взаємозв'язки між інтелектуальними показниками і компонентами мотивації адаптації, що збігається зі зниженням пізнавальної активності і творчих проявів у обдарованих досліджуваних у старшому підлітковому віці. Це свідчить про зростання ролі соціально-психологічних складових у розвитку обдарованості і, в тому числі, негативного впливу посилення мотивації адаптації та зниження мотивації розвитку у старших підлітків.

3.3. Диференціація соціально-психологічних проблеми обдарованих дітей та шляхи їх вирішення

Зауважимо, що звертаючись до феномену обдарованості дослідники задаються питаннями діагностики, розвитку та психологічного супроводу обдарованих дітей. Ці питання залишаються актуальними, незважаючи на велику кількість як вітчизняних, так і зарубіжних наукових праць вже проведених в цій галузі. Багато психологічних досліджень підтверджують, що обдаровані діти в цілому більш благополучні, у порівнянні зі звичайними однолітками, оскільки не відчують проблем у пізнавальній діяльності, а їх інтереси і схильності, розвинені вже з дитинства, слугують основою для успішного особистісного і професійного самовизначення [13].

Незважаючи на наявні коливання в інтенсивності кампанії по роботі з обдарованими дітьми, що залежить від загальної соціально-економічної ситуації в країні та напрямків реформи в системі освіти, інтерес до даної проблеми залишається досить стабільним. Слід зазначити, що в останні роки стали активно розвиватися програми роботи з обдарованими дітьми. Проблема обдарованості регулярно піднімається у засобах масової інформації, видається велика кількість науково-популярної літератури з її розвитку з самого раннього віку [46].

У зв'язку з цим особливої актуальності набувають наукові студії з дослідження в галузі дитячої обдарованості: щодо вивчення природи даного феномена, його структури, детермінант розвитку і функціонування, а також побудови прогнозу розвитку і ефективної системи соціально-психологічного супроводу.

У сучасній психології накопичено значну кількість даних щодо особливостей розвитку обдарованих та тих труднощів (проблем), які вони можуть відчувати, зокрема в процесі навчання. Однак, соціально-психологічні труднощі, обдарованих неповнолітніх, що виникають в процесі навчання в загальноосвітній школі, а також причини їх нормалізації залишаються наразі недостатньо вивченими. У той же час, аналіз робіт в області психології розвитку показує, що найбільш гостро ці проблеми виникають і проявляються саме під час пубертатної кризи.

Вікова підліткова криза у випадку з обдарованим підлітком посилюється, а точніше супроводжується так званою кризою обдарованості, яка проявляється у таких формах:

- у кризі креативності, що проявляється в зниженні або припиненні творчої активності;
- у кризі інтелектуальності, що проявляється в зниженні інтелектуальної активності підлітка і гальмуванні розвитку обдарованості;
- кризі мотивації досягнень, що виникає в процесі формування особистості – особистісна рефлексія починає домінувати над інтелектуальною [19].

У період підліткової кризи обдарованість піддається глибокій перебудови і формується або у дорослу обдарованість, або повністю згасає. При цьому процес шкільного навчання, що передбачає постійну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, потенційно містить у собі безліч зовнішніх джерел, які можуть викликати виникнення соціально-психологічних проблем у обдарованих підлітків, що призводять до розвитку у них стійкої тривожності. Виникаючі у обдарованих підлітків у процесі шкільного навчання соціально-психологічні проблеми мають пряме відношення до перспектив подальшого розвитку їх обдарованості.

Саме цим зумовлена особлива актуальність звернення до проблеми вивчення психологічних проблем обдарованих неповнолітніх, що виникають в процесі шкільного навчання, зокрема у системі взаємодії вчитель – учень і причин їх породжують.

Відповідно до теоретичних положень психологічної науки, що визначають людину як суб'єкт діяльності і спілкування, сучасних уявлень про становлення і розвиток особистості неповнолітньої дитини на різних етапах онто- та соціогенезу і експериментально-емпіричних фактів, була сформульована гіпотеза дослідження, згідно з якою соціально-психологічні проблеми, що виникають у обдарованих неповнолітніх в системі взаємодії вчитель – учень, впливають на їх обдарованість, інтелектуальний та розумовий розвиток.

Згідно інтегративній моделі, обдарованість розглядається не просто як генетично обумовлений компонент здібностей, а як складний сплав результатів дії генетичних факторів і факторів середовища. Ф. Монкс виділяє такі види обдарованості: інтелект, креативність, обдарованість в області мистецтва, соціальна обдарованість, мудрість.

Слід зазначити обмежену кількість досліджень про співвідношення між обдарованістю і мудрістю. Зокрема, американський психолог Р. Стернберг у статті «Мудрість як форма обдарованості» пише, що мудрість – це здоровий глузд, поведінка, заснована на правильній оцінці ситуації і на знаннях, досвіді та розумінні ситуації.

За даними Ю. Бабаєвої, багато практичних форм роботи з обдарованими дітьми у значній мірі базуються на життєвих уявленнях і численних міфах про обдарованість. Нагадаємо, що до подібних міфів дослідниця відносить біологічну і соціальну форми редукції (прямий і єдиний вплив на розвиток обдарованості біологічних або соціальних факторів); розгляд обдарованості як специфічної патології; переконання у тому, що обдарована дитина стане обов'язково обдарованим дорослим; міф про глобальну обдарованість і низку інших [25].

Обдарована особистість має екстраординарні досягнення у конкретному виді діяльності, які знаходять своє втілення в деяких реальних, об'єктивно нових, в тій чи іншій мірі загальновизнаних матеріальних або ідеальних продуктах. Вчена піднімає важливі для нашого дослідження питання: «чому діти з явними ознаками обдарованості не перетворюються в обдарованих дорослих?», «Чому зі звичайних дітей виходять обдаровані дорослі?». Причину вона бачить у неправильній ідентифікації обдарованості у дитячому віці і у специфіці дитячої обдарованості у порівнянні зі специфікою обдарованості дорослої людини.

Якщо узагальнити наведені у науковій літературі висловлювання про «геній», «талант», «обдарованість», то зрозуміло, що, незважаючи на різний зміст, вкладений авторами в ці поняття, обдарованість розглядається як нижня сходинка на ієрархічній драбині здібностей, наступну займає талант, а верхню – геній.

Ключовим питанням психології обдарованості є співвідношення понять: здатності-обдарованість. Загальноприйнятими у психології є визначення понять «обдарованість» і «здатність», надані Б. Тепловим: обдарованість – це якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні

тієї чи іншої діяльності. Він виокремив й основні ознаки поняття здібностей: індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; не всякі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності або багатьох діяльностей; не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені у даної людини [33].

Дане дослідження базується на трактуванні обдарованості як системної якості, що характеризує психіку дитини в цілому. При цьому саме особистість, її спрямованість, система цінностей ведуть за собою розвиток здібностей і визначають, як буде реалізований її потенціал. Вчені, які працюють з обдарованими дітьми, розуміють значення знаходження сполучного фактору, необхідності відійти від простого підсумовування чинників.

До чинників, що визначають продуктивний тип становлення обдарованості, належать, поряд із високими здібностями, випереджальний тип саморегуляції і внутрішня мотивація діяльності. Система навчання, що формує дослідницьку позицію, належить до параметрів середовища розвитку дитини, тієї соціальної ситуації розвитку, яка в залежності від вмісту вимог до дитини, методів і технологій освітньої стратегії, може як гальмувати, так і бути джерелом розвитку обдарованості. Продуктивний тип становлення обдарованості у дітей і підлітків відповідає процесу становлення позиції суб'єкта діяльності.

У подібних випадках можна констатувати високі здібності, але не обдарованість. Це передбачає шлях формування обдарованості через становлення позиції суб'єкта діяльності.

Корекційна робота з дітьми, які проявляють ознаки обдарованості і мають проблеми розвитку має бути індивідуальною і відповідати механізмам виникнення виявлених проблем, а основним завданням соціально-психологічного супроводу є розробка стратегій переводу дитини з ознаками обдарованості з непродуктивного типу становлення обдарованості до продуктивного.

Слід виокремити особливості, що визначають особистісне становлення і самореалізацію обдарованої особистості, та які ускладнюють процес їх подальшого професійного самовизначення.

Треба зазначити серйозні комунікативні труднощі, які провокуються також й однолітками обдарованих дітей, які не розуміють і не приймають їх особливу винятковість.

Крім того, нерідко у високо обдарованих дітей існують явні проблеми в емоційному розвитку. У складних ситуаціях вони проявляють інфантильну реакцію: критичні зауваження можуть викликати негайні сльози, а будь-який неуспіх призводить до розпачу.

У багатьох особливо обдарованих дітей також помітні проблеми, пов'язані з їх фізичним розвитком, деякі з них явно уникають всього, що вимагає фізичних зусиль. І не тільки фізичних.

Особливо гостро проявляється проблема вольових навичок, саморегуляції, оскільки ситуація розвитку цих дітей часто складається таким чином, що вони займаються тільки цікавою діяльністю, легкою для них, і становить сутність їх обдарованості. Будь-яку іншу діяльність, яка не входить у сферу їх схильностей і вимагає виражених вольових зусиль, обдаровані діти уникають. Також, незважаючи на стійку особистісно значущу пізнавальну мотивацію, яка супроводжує обдарованість і є невід'ємною умовою її розвитку, у частини обдарованих дітей може бути вельми знижена навчальна мотивація, як потреба у високій успішності безпосередньо в навчальній діяльності [22].

Ще одна перешкода – стійка звичка до безперервного накопичення та переробки знань, міцного і буквального їх засвоєння, що, здебільшого, знаходить схвальну оцінку в рамках шкільного навчання, однак стає причиною неможливості вийти за рамки вірних, але стандартних рішень у процесі майбутньої професійної самореалізації.

Розглянуто соціально-психологічні особливості типів становлення обдарованості у ранньому онтогенезі (продуктивний і непродуктивний). Показано, що за проблемами, які часто мають обдаровані діти, стоять різні соціально-психологічні механізми, здебільшого не пов'язані з феноменом обдарованості.

Визначено, що механізми виникнення проблем у соціальній адаптації та навчанні дітей з ознаками обдарованості, пов'язані з порушеннями у функціональній організації психічних процесів, є неспецифічними для структури обдарованості і вимагають для їх подолання спеціально створеного розвивального соціокультурного середовища і організованого психокорекційного втручання.

З'ясовано, що наявність проблем у соціальній адаптації та навчанні дітей з ознаками обдарованості, викликані ігноруванням у вихованні та навчанні завдань вікового розвитку і несформованістю внутрішньої мотивації. Вони свідчать (є індикаторами) про деформації у структурі обдарованості, що ставить під сумнів ідентифікацію дитини як обдарованої.

У проведеному емпіричному дослідженні щодо визначення соціально-психологічної специфіки процесу становлення обдарованості особистості у ранньому онто- та соціогенезі розведено механізми виникнення проблем у навчанні і соціальній адаптації у дітей з ознаками обдарованості на притаманні і непритаманні феномену обдарованості.

На основі виявлення і диференціації механізмів проблем обдарованих дітей диференційовані специфічні і неспецифічні складові феномену обдарованості. Розгляд продуктивного шляху розвитку обдарованості як становлення суб'єктності намічає шляхи цілеспрямованого її формування. З'ясовано, що проблеми у навчанні і соціальній адаптації не є іманентною властивістю обдарованості та розглянуто різні варіанти корекційної роботи та соціально-психологічного

супроводу відповідно до специфіки виникнення проблем обдарованих дітей.

До чинників, що визначають продуктивний тип становлення обдарованості, належать, як відзначалося вище, поряд із високими здібностями, випереджальний тип саморегуляції і внутрішня мотивація діяльності. Система навчання, що формує дослідницьку позицію, належить до параметрів середовища розвитку дитини, тієї соціальної ситуації розвитку, яка в залежності від змісту вимог до дитини, методів і технологій освітньої стратегії, може як гальмувати, так і бути джерелом становлення обдарованості. Продуктивний тип становлення обдарованості у дітей і підлітків відповідає процесу становлення позиції суб'єкта діяльності.

У сфері соціальних комунікацій важливою є реалізація суб'єктності в межах навчально-пізнавальної діяльності. Для того, щоб соціальні комунікації у ранньому онто- та соціогенезі мали змістовний характер, необхідною є система організаційних заходів щодо занурення дітей у зміст освітнього процесу, а також формування розвивального соціокультурного середовища, що підтримує домінантну роль цінності пізнання.

Показано, що обдаровані діти в цілому набагато більш благополучні, ніж інші діти: не відчують проблем у навчанні, краще спілкуються з однокласниками, швидше адаптуються до нової обстановки. Їх вкорінені інтереси і схильності, розвинені вже з дитинства, є основою для успішного особистісного і професійного самовизначення. У цих дітей можуть виникати проблеми в тому випадку, якщо не враховуються їх підвищені можливості: навчання стає занадто легким або ж немає умов для розвитку їх творчих потенцій. Найбільш часто зустрічаються й проблеми спілкування, соціальної поведінки; емоційного розвитку, дисинхронізація фізичного розвитку, саморегуляції, відсутність творчих проявів, труднощі професійної орієнтації, дезадаптації. Слід наголосити, що всі форми роботи з обдарованими дітьми мають повною мірою враховувати особистісні особливості обдарованої дитини і орієнтуватися на ефективну допомогу у вирішенні її проблем.

Непродуктивний тип становлення обдарованості у ранньому онто- та соціогенезі пов'язаний з проявами порушень у розвитку.

Створення умов, що забезпечують виявлення, розвиток обдарованих дітей та реалізацію їх потенційних можливостей, є одним із пріоритетних завдань сучасного суспільства. Талановита, обдарована особистість – це потужний ресурс суспільного розвитку, яка здатна визначити перспективи соціально-економічного, культурного і духовно-морального перетворення країни. Переорієнтація системи освіти на гуманістичні, особистісно-орієнтовані та розвивальні освітні технології змінила ставлення до неповнолітніх, які виявляють неординарні здібності.

Тим часом, спеціальних досліджень, присвячених соціально-психологічним проблемам становлення обдарованих неповнолітніх, які навчаються в умовах сучасної школи, в нашій країні практично не проводилося. У той же час, є багато непрямих даних, які свідчать про значні психологічні труднощі, що виникають у обдарованих підлітків в процесі на-

вчання в середніх загальноосвітніх школах [13; 14; 49; 51; 63; 85; 128 та ін.].

Одним із найбільш специфічних проявів психологічних труднощів та проблем в навчанні у неповнолітніх (обдарованих і «звичайних» школярів) є переживання тривоги, що розглядається як симптом розвитку нерівноважного стану і постійної готовності особистості до його актуалізації. Дослідження феноменології тривожності представлені роботами [49 та ін.]. Негативний вплив підвищеної тривожності виявляється у розвитку пізнавальної активності, а також реалізації підлітками творчих здібностей [136; 137; 147 та ін.]. Сучасне розуміння стійкої тривожності описується в ряді досліджень. В якості її зовнішнього джерела виділені вплив стресової ситуації, посттравматичний стресовий розлад, міжособистісні відносини.

Як відомо, у психології виділяють два види тривоги: мобілізуючу, що надає додатковий імпульс до діяльності, і розслаблюючу, яка знижує ефективність діяльності аж до повного її припинення. Другий фактор, що веде до зниження ефективності навчальної діяльності дитини – інтенсивність прояву тривожності як психічного стану, що виникає під впливом зовнішніх впливів.

Зауважимо, що з психологічної точки зору, підлітковий вік дуже важливий період для розвитку особистості. Хронічне переживання тривоги як нерівноважного стану і постійна готовність до його актуалізації формують тривожність особистості. Підвищена тривожність, згідно з науковими даними, є негативною характеристикою, оскільки вона несприятливо позначається на життєдіяльності особистості. Виникнення підвищеної тривожності у неповнолітніх може бути однією з найважливіших причин зниження показників інтелектуального і творчого розвитку, так званої «втрати обдарованості», описаної в дослідженнях різних авторів [57; 158 та ін.].

Саме під час навчання може проявитися який вид тривоги буде частіше відчувати обдарований неповнолітній і важливу роль тут відіграє стиль його взаємодії зі значущими іншими. Відомі до теперішнього часу психологічні особливості обдарованих дітей та підлітків дозволяють припустити, що існують додаткові причини виникнення у них підвищеної тривожності в процесі навчання, обумовлені досить специфічними факторами системи взаємодії вчитель – учень.

Таким чином, можна констатувати, що процес шкільного навчання, що передбачає постійну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, потенційно містить в собі безліч зовнішніх джерел для виникнення стійкої тривожності у дітей та підлітків. Психологічні ж особливості обдарованих дітей та підлітків дозволяють припускати існування додаткових причин виникнення підвищеної тривожності у обдарованих неповнолітніх у процесі їх навчання.

Аналіз існуючої літератури дозволив виявити недостатність емпіричних даних, що дозволяють встановити основні причини, які обумовлюють психологічні проблеми і труднощі, що виникають у обдарованих неповнолітніх в процесі навчання, зокрема, в системі взаємодії учитель – учень.

Таким чином, питання про складність феномена тривоги і неоднозначного трактування тривожності і причин, що її викликають, вплив тривожності на інтелектуальний і творчий розвиток обдарованих неповнолітніх і, навпаки, вплив процесу розвитку обдарованості дітей (визначеного за типом) на характер психологічних труднощів і проблем в навчанні, дозволили окреслити проблему цього етапу емпіричного дослідження і її основні аспекти.

Основною метою цього етапу емпіричного дослідження виступало вивчення особливостей психологічних труднощів і проблем, що виникають у обдарованих неповнолітніх в системі взаємодії учитель – учень в процесі навчання на протязі раннього періоду онто- та соціогенезу. Відповідно до мети дослідження вирішувалися такі завдання: вивчити особливості проявів тривожності і тенденції в її розвитку в обдарованих неповнолітніх; провести порівняльний аналіз психологічних труднощів, що виникають в процесі навчання в системі взаємодії вчитель – учень у обдарованих неповнолітніх та їх однолітків; визначити специфіку психологічних труднощів і проблем, що виникають в системі взаємодії вчитель – учень в процесі навчання у обдарованих неповнолітніх з різними індивідуальними проявами розвитку обдарованості; проаналізувати зв'язок між проявами тривожності і особливостями інтелектуального і творчого розвитку в період раннього онто- та соціогенезу.

На цьому етапі дослідження використано методики для психологічного тестування: «Прогресивні матриці Равена» (чорно-білий варіант), «Короткий тест творчого мислення» Е. Торренса, тест Векслера, тест Амтхауера для вивчення рівня розвитку інтелекту та творчих здібностей; опитувальник шкільної тривожності Б. Філліпса, що оцінює як рівень шкільної тривожності неповнолітніх, так і якісну своєрідність переживання тривожності, пов'язаної з різними областями шкільного життя; «Шкала тривожності» О. Кондаша (в редакції Є. Рогова), що дозволяє оцінити області діяльності, які є для неповнолітніх основними джерелами тривоги і визначити рівень їх тривожності, локалізованої в таких основних сферах: навчальна діяльність (шкільна тривожність), взаємини з однолітками і значущими дорослими (міжособистісна тривожність) і уявлення про самого себе (самооціночна тривожність).

Результати проведеного дослідження дозволили розвинути наявні уявлення про значущі соціально-психологічні чинники, які впливають (позитивно, негативно) на інтелектуальний і творчий розвиток обдарованих неповнолітніх. Виявлено соціально-психологічні особливості розвитку тривожності в системі взаємодії вчитель – учень і тенденції в її розвитку у обдарованих неповнолітніх. Доведено, що в умовах навчання в для обдарованих неповнолітніх характерний підвищений рівень тривожності, обумовлений психологічними труднощами і проблемами, що виникають у них в системі взаємодії вчитель – учень в процесі навчання.

Підтверджено, що соціально-психологічні труднощі і проблеми, що виникають в системі взаємодії вчитель – учень в процесі навчання обдаро-

ваних неповнолітніх проявляються на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях і обумовлені причинами різного плану, що визначаються змістом когнітивної, емоційної, міжособистісної сфер відносин взаємодії вчитель – учень. З'ясовано, зокрема, що під час пубертату характер соціально-психологічних труднощів, що виникають в системі міжособистісних взаємин вчитель – учень в період, обумовлений індивідуальними особливостями становлення обдарованості неповнолітніх, вираженими у вигляді індивідуальних профілів розвитку обдарованості, а також особливостями типу навчання, особистісними і професійними якостями вчителя, характером відносин в системі взаємодії вчитель – учень. Виявлено, що для обдарованих підлітків старшого підліткового віку з конструктивним типом становлення обдарованості соціально-психологічні труднощі обумовлені незадоволеністю компетентністю вчителя (гностичний компонент), міжособистісною взаємодією в системі вчитель – учень (поведінковий компонент), а також емоційним прийняттям вчителя (емоційний компонент).

Для обдарованих підлітків з переважанням творчого типу розвитку найбільш характерними і психологічно значимими є труднощі, обумовлені емоційним прийняттям вчителя (емоційний компонент) та міжособистісними стосунками в системі вчитель – учень (поведінковий компонент).

Для обдарованих підлітків з переважанням інтелектуального типу розвитку притаманні труднощі, обумовлені незадоволеністю компетентністю вчителя (гностичний компонент) і системою міжособистісної взаємодії вчитель – учень (поведінковий компонент).

Несприятливий характер інтелектуального і творчого розвитку обдарованих школярів в період підліткового віку може обумовлюватися підвищеним рівнем тривожності. Визначальним інтегральним чинником виникнення стійкої тривожності у обдарованих підлітків є соціально-психологічні труднощі і проблеми, що виникають у разі порушень емоційного, когнітивного і поведінкового компонента відносин взаємодії в системі вчитель – учень. Характер соціально-психологічних труднощів в системі взаємодії вчитель – учень зумовлений багатьма чинниками, серед яких найбільшу роль мають індивідуальні особливості розвитку обдарованості (тип становлення обдарованості індивідуальності: інтелектуальний, творчий, гармонійний, академічний), особливості навчання, особистісні та професійні якості вчителя, система взаємовідносин вчитель – учень.

На першому етапі роботи було проведено комплексний аналіз інтелектуального і творчого становлення неповнолітніх, який дозволив виокремити дві групи: експериментальну, що включає неповнолітніх з високими показниками інтелектуального і творчого розвитку, і контрольну. Додатковий аналіз отриманих даних дозволив виділити всередині експериментальної групи чотири підгрупи обдарованих неповнолітніх з різними типами розвитку обдарованості: інтелектуально обдаровані респонденти (I група), творчо обдаровані (II група), гармонійно обдаровані (III група) і респонденти з академічним типом розвитку обдарованості (IV група).

Аналіз отриманих даних щодо інтелектуального і творчого розвитку неповнолітніх дозволив виявити зниження показників інтелектуального і творчого розвитку в групі обдарованих неповнолітніх (експериментальна група) на відміну від їх звичайних однолітків (контрольна група), які виявили досить стабільні результати. Яскраво виражене зниження показників інтелектуального і творчого розвитку у молодших підлітків спостерігалось у всіх досліджуваних підгрупах обдарованих неповнолітніх, за винятком неповнолітніх з академічним типом розвитку обдарованості.

Виявлені особливості і динаміка зміни рівня інтелектуального і творчого розвитку неповнолітніх з різними типами розвитку обдарованості мають тісний зв'язок зі спрямованістю їх обдарованості і з умовами навчання.

У неповнолітніх з творчим і гармонійним типом становлення обдарованості в найбільшій мірі виражено зниження показників креативності, що свідчить про зниження високої творчої активності у старших підлітків. У той же час, у підлітків з інтелектуальним типом розвитку обдарованості в більшій мірі зниження зачіпає сферу інтелектуального розвитку, особливо сферу вербального інтелекту.

Ці дані свідчать про те, що в умовах загальноосвітньої школи у обдарованих підлітків відбувається згладження їх індивідуальності. Найбільш яскраво виражені індивідуальні особливості або сторони розвитку піддаються і найбільшим впливам, в результаті чого спостерігається своєрідна картина усереднення до кінця підліткового періоду.

З метою перевірки гіпотези про причини, що сприяють несприятливому характеру інтелектуального і творчого розвитку у значної частини обдарованих неповнолітніх було проведено дослідження розвитку тривожності, а також здійснений кореляційний аналіз отриманих даних про тривожність та інтелектуальний і творчий розвиток обдарованих неповнолітніх у цей період онто- та соціогенезу.

Результати цього етапу дослідження показали, що обдаровані молодші підлітки характеризуються більш високим рівнем тривожності в порівнянні з їх звичайними однолітками, що проявляється як в рівні загальної шкільної тривожності, так і за іншими показниками. Дуже яскраво ця відмінність простежується між групами за показником страхів і проблем у стосунках з вчителями, що свідчить про те, що обдаровані молодші підлітки відчують значні труднощі у взаєминах з вчителями, переживаючи їх більш гостро, ніж їх однолітки. Отримані дані свідчать також, що у обдарованих підлітків, на відміну від їх звичайних однолітків відбувається різке зростання тривожності. Це зростання тривожності є індикатором соціально-психологічних труднощів і проблем. Аналіз динаміки проявів і розвитку тривожності у обдарованих підлітків з різними типами становлення обдарованості дозволив виявити емоційне неблагополуччя у всіх виокремлених підгрупах обдарованих неповнолітніх у досліджуваний період онто- та соціогенезу.

У той же час, найбільших труднощів зазнають неповнолітні з гармонійним і творчим типами становлення обдарованості, в значно меншій мірі – неповнолітні з академічним типом обдарованості, які перебувають у досить сприятливій ситуації. З'ясовано, що у старшому підлітковому віці збільшується кількість обдарованих дівчат з високим рівнем тривожності, в порівнянні з обдарованими хлопцями. Особливо яскраво це проявляється за показником самооціночної тривожності, що дозволяє припустити наявність додаткових труднощів у обдарованих дівчат щодо їх емоційного благополуччя в ситуації взаємодії вчитель – учень.

Дані, отримані за допомогою кореляційного аналізу, підтвердили припущення про зв'язок негативних змін в сфері розвитку інтелектуальних і творчих здібностей у обдарованих підлітків і розвитком у них тривожності в цей період онто- та соціогенезу ($p \leq 0,05$).

Таким чином, емоційний дискомфорт, стан тривоги стають постійними у значної частини обдарованих підлітків старшого підліткового віку. Підвищена тривожність негативно впливає як на розвиток інтелекту, так і на розвиток творчих здібностей обдарованих дітей в цей період онто- та соціогенезу.

У спектрі вивчення знаходився аналіз взаємодії в системі вчитель – учень, оскільки саме в цій системі лежить основне джерело проблем, які виникають у обдарованих підлітків в процесі навчання.

За допомогою спеціально відібраних опитувальників і анкет були отримані нові емпіричні факти, що дозволяють глибше просунутися в розумінні природи і специфіки труднощів, які виникають у обдарованих неповнолітніх в системі взаємодії вчитель – учень в процесі навчання.

Виявлений різний ступінь вираженості проблем у різних груп підлітків. Так, у неповнолітніх з інтелектуальним типом розвитку обдарованості на перший план виступають конфлікти, зумовлені поведінковим і гностичним компонентом ($p \leq 0,05$), з творчим типом розвитку обдарованості – емоційний і поведінковий ($p \leq 0,01$). У неповнолітніх з гармонійним типом розвитку обдарованості яскраво виражені всі типи конфліктів ($p \leq 0,01$). Для неповнолітніх контрольної групи найбільш значущими причинами виникнення конфліктних ситуацій виступають причини емоційного і поведінкового рівня ($p \leq 0,05$).

Отже, велика вираженість і поширеність конфліктів, обумовлених гностичними проблемами – характерна особливість обдарованих дітей старшого підліткового віку. Виняток становлять підлітки з особливо вираженою академічною обдарованістю. Отримані дані свідчать про те, що це єдина група неповнолітніх, яка характеризується в цілому сприятливим рівнем задоволеності основними компонентами взаємодії з учителем. У цих же неповнолітніх відзначалася і більш сприятлива ситуація, в порівнянні з іншими підгрупами обдарованих неповнолітніх, щодо розвитку тривожності на протязі раннього періоду онто- та соціогенезу.

У найбільш несприятливій ситуації опиняються підлітки, які характеризуються високим рівнем розвитку інтелектуальних чи творчих здібнос-

тей або гармонійним характером розвитку обдарованості (високим рівнем розвитку як інтелектуальних, так і творчих здібностей). Для цієї групи дітей зазначений період онтогенезу часто стає тим етапом, який призводить до втрати обдарованості. Однією з умов запобігання такого процесу розвитку обдарованих неповнолітніх, що призводить до особистісних проблем, з одного боку, і втрат суспільства щодо їх подальшого позитивного розвитку – з іншого, є зміна характеру взаємодії в системі вчитель – учень.

Проведене дослідження дозволило розширити і поглибити наявні в психології знання про соціально-психологічні проблеми сучасних неповнолітніх, що виникають в процесі навчання і їх частки у формуванні особистісних особливостей і становленні інтелектуальних і творчих здібностей на протязі раннього періоду онто- та соціогенезу.

Отже, обдаровані неповнолітні характеризуються більш високим рівнем тривожності, в порівнянні з їх звичайними однолітками. Рівень тривожності істотно зростає у старшому підлітковому віці у всіх виділених групах обдарованих неповнолітніх (з інтелектуальним типом обдарованості, з творчим типом обдарованості і гармонійним типом обдарованості), за виключення неповнолітніх з академічним типом обдарованості. Різні групи обдарованих неповнолітніх з різним типом розвитку обдарованості відрізняються своєрідністю профілю тривожності. Ця своєрідність проявляється як в молодшому підлітковому віці, так і в старшому. Зміна профілю тривожності у обдарованих неповнолітніх з різним типом становлення обдарованості в період підліткового віку дозволяє виявити ті сторони життя, які викликають у них найбільші труднощі і проблеми. Найбільш сприятлива ситуація за показниками тривожності характерна для обдарованих підлітків з академічною обдарованістю. Це дозволяє вважати, що традиційні умови навчання є досить сприятливими для неповнолітніх з академічним типом обдарованості. Гендерні відмінності в розвитку тривожності у обдарованих неповнолітніх на протязі пубертатного періоду онтогенезу виражені незначуще. Для обдарованих дівчат характерним є більш різке зростання рівня загальної тривожності в порівнянні з хлопцями, а також істотно вищі показники самооціночної тривожності, що дозволяє вважати традиційні умови навчання більш несприятливими для обдарованих дівчат, зокрема старшого підліткового віку, ніж для їх однолітків хлопців. Зниження показників інтелектуального і творчого розвитку у значної частини обдарованих дітей в період підліткового віку пов'язано з наростанням психологічних проблем, що виникають в системі взаємовідносин вчитель – учень, що знаходять своє відображення в підвищенні рівня тривожності у неповнолітніх. Найбільш яскраво виражені індивідуальні особливості або сторони розвитку обдарованості неповнолітніх піддаються і найбільш сильним негативним впливам. Соціально-психологічні проблеми у обдарованих неповнолітніх істотно зростають до кінця пубертатного періоду, що проявляється у збільшенні кількості конфліктів з вчителями у всіх груп обдарованих неповнолітніх. При зростанні негативного ставлення до різних аспектів діяльності вчителя у обдарованих неповнолітніх, на відміну

від їх звичайних однолітків, відзначається також висока критичність до самих себе, що виражається в адекватній оцінці своєї ролі в конфліктах з учителями.

Соціально-психологічні проблеми у обдарованих неповнолітніх обумовлені причинами когнітивного, емоційного, поведінкового рівня. Для різних груп обдарованих неповнолітніх найбільш значущими причинами можуть бути причини різних рівнів: для неповнолітніх з творчим типом розвитку обдарованості – емоційні та поведінкові; для неповнолітніх з інтелектуальним і гармонійним типом розвитку обдарованості – когнітивні (гностичні) і поведінкові; для академічно обдарованих – всі причини виступають в якості рівнозначних.

Виходячи з зазначеного постає завдання забезпечення психічне здоров'я обдарованих неповнолітніх, створення сприятливих умов розвитку особистості обдарованого неповнолітнього в процесі навчання.

Слід зазначити, що емпіричні дані про особливості соціально-психологічних труднощів, які виникають у неповнолітніх з різними типами розвитку обдарованості можуть бути використані в практиці шкільної психологічної служби, при створенні нових і модифікованих методик навчання обдарованих дітей.

Розвиток особистості обдарованої дитини – складний і багатогранний процес. Рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості і соціокультурного середовища, при цьому особливе значення мають власна активність дитини, а також психологічні механізми саморозвитку особистості.

Як показав проведений аналіз, останнім часом збільшилася кількість освітніх організацій, навчальних та соціальних програм, громадських організацій та фондів, що ставлять за мету виявлення, навчання і розвиток обдарованих дітей. Основна робота освітніх організацій з обдарованими дітьми полягає в тому, щоб побудувати навчально-виховний процес з врахуванням індивідуальних особливостей дітей і підготувати ґрунт для подальшої реалізації природних здібностей дитини. Учніма надається можливість широкого вибору спектра занять, спрямованих на розвиток особистості (екскурсії, секції, гуртки, круглі столи, конференції, диспути, олімпіади, шкільні наукові товариства, дослідження та ін.).

У питанні виховання і розвитку обдарованих дітей велика відповідальність лежить на фахівцях. Головним в роботі з обдарованими дітьми є забезпечення умов для розкриття і розвитку всіх здібностей, обдарувань з метою їх подальшої реалізації у професійній діяльності. Робота з обдарованими дітьми – це складний процес, що вимагає від фахівців особистісного зростання, постійно оновлюваних знань в області психології обдарованості, а також тісної співпраці з батьками. Фахівець має вчасно націлити батьків на терпеливий процес виховання дитини, заснований на морально-етичних нормах, допомогти створити сприятливе розвивальне середовище для становлення обдарованої дитини. Істотним в успішності роботи є глобальна особистісна характеристика фахівця – система поглядів і переко-

нань, в якій велике значення мають уявлення про себе, інших людей. Велике значення для розуміння особливостей особистості обдарованої дитини і характеру її становлення має аналіз її взаємин з однолітками, які в значній мірі визначають історію її життя і тим самим формують особистість.

У більшості обдарованих дітей є проблеми в спілкуванні. Це пов'язано з тим, що їх навички взаємодії знаходяться на низькому рівні і обумовлені індивідуальними особливостями дитини. Однак, завдяки більш високій здатності до навчання і творчому ставленню до процесу навчання, багато обдарованих дітей користуються популярністю в колективі і в тих навчальних закладах, де навчання є цінністю. Такі діти стають лідерами.

Однією з основних умов розвитку дитячої обдарованості є сім'я, а саме структура і емоційний клімат сім'ї, стилі дитячо-батьківських взаємин, ставлення батьків до дитячої обдарованості. Сім'я здебільшого визначає коло інтересів, потреб, мотивів, поглядів і ціннісних орієнтирів, надає умови, в тому числі матеріальні, для розвитку природних задатків. Саме на батьків, в першу чергу, орієнтується дитина, переймаючи їх манеру поведінки, ставлення до людей, роботи, подій і речей. Природно, що дитина досягає більш високого рівня розвитку там, де оточення надає їй найбільш сприятливі умови для розвитку. Як правило, в сім'ях обдарованих дітей чітко простежується висока цінність освіти. Ця обставина є сприятливою для розвитку підвищених здібностей дитини. У спілкуванні з дитиною батьки виходять за коло побутових проблем, віддаючи перевагу спільній пізнавальній діяльності: іграм, обговоренню складних завдань і проблем. Часто батьків з дітьми об'єднують спільні пізнавальні інтереси, на основі яких між ними виникають стійкі дружні взаємини. Ставлення до шкільного навчання у батьків цих дітей ніколи не приймає самодостатнього характеру.

Головна особливість сім'ї обдарованої дитини – пильна увага до її інтересів і потреб. Величезну роль у розвитку обдарованої дитини має емоційний клімат сім'ї. Довірчий стиль дитячо-батьківських відносин, доброзичлива і вільна атмосфера створюють сприятливу психологічну базу для розвитку обдарованої особистості.

На становленні обдарованої дитини негативно позначаються конфліктні відносини між батьками. У таких сім'ях обдарованій дитині приділяється менше необхідної їй уваги і у неї виникають глибокі внутрішні переживання, які переростають у внутрішній конфлікт, зміни в поведінці: покірність, боязкість або схильність до агресії. Ставлення батьків до інтелектуальних і творчих здібностей може бути різною: позитивною, нейтральною, негативною. При позитивному ставленні батьки всіляко заохочують інтелектуальний розвиток дитини, радіють її успіхам, підтримують і творчу активність. В цьому випадку у дитини з'являється стимул до подальшого самовдосконалення, що позитивно позначається на рівні її розумового розвитку. Якщо ж батьки ніяк не виражають свого ставлення до здібностей дитини, то в цьому випадку може бути відсутнім стимул до досягнення нових результатів, прагнення пізнати, навчитися чомусь новому, знижується активність пізнавального

розвитку. Безумовне прийняття і любов – обов’язкова умова сприятливого інтелектуального, особистісного та соціального розвитку дитини. Цей тип відносин характеризується тим, що батьки приймають дитину такою, якою вона є, при цьому поважають її індивідуальність. Протилежним стилем дитячо-батьківських відносин є відкидання, коли батьки сприймають свою дитину невдахою, здебільшого відчують до неї злість, досаду, роздратування, образу. Для дітей в таких сім’ях пізнавальний розвиток відступає на другий план через серйозні особистісні і соціальні проблеми.

Такі діти зосереджені на взаєминах з батьками, внаслідок чого їх пізнавальна активність і мотивація придушуються. Якщо проаналізувати відносини в сім’ях, де діти відрізняються високим рівнем творчих здібностей, то можна побачити, що батьки зазвичай не виявляють авторитарності і надмірної опіки. Найчастіше батьки таких дітей заохочують їх безпосередність і впевненість в собі. У сім’ї цінується почуття відповідальності. Таким чином, повага до особистості дитини, а також надання їй достатньої самостійності стимулює розвиток інтелектуальних і творчих здібностей. Велике значення має активна життєва позиція самих батьків, а відкритість світу має стимулюючий вплив на розвиток здібностей дітей.

Отже, особистість обдарованої дитини несе на собі явні свідчення її непересічності, оскільки й рівень, й індивідуальна своєрідність діяльності дитини визначається, перш за все, її особистісними особливостями. Розуміння особистісних особливостей обдарованої дитини особливо важливо у випадках так званої прихованої обдарованості, яка не виявляється до певного часу в успішності діяльності. Саме своєрідні риси особистості, як правило, органічно пов’язані з обдарованістю, змушують фахівців припустити у такої дитини наявність підвищених можливостей. Слід наголосити, що всі форми роботи з обдарованими дітьми мають повною мірою враховувати особистісні особливості обдарованої дитини і орієнтуватися на ефективну допомогу у вирішенні її проблем.

Висновки до розділу

У розділі визначено діагностичні маркери та результативно-змістовні особливості становлення обдарованих дітей молодшого шкільного віку; здійснено соціально-психологічний аналіз специфіки процесу становлення обдарованих підлітків; проведено диференціацію соціально-психологічних проблеми обдарованих дітей та шляхи їх вирішення.

Вивчення проблеми обдарованості здійснено на основі синтезу ідей системності та розвитку, що дозволило отримати інформацію про її структуру і вікову динаміку.

Обдарованість у період раннього онтогенезу вивчалася у вікових підгрупах: молодших школярів і підлітків. У якості досліджуваних виступили респонденти, які отримали високі бали за показниками загальної

обдарованості, діагностованої за опитувальником О. Савенкова. Вибірку молодших школярів склали 154 респонденти (83 дівчини та 71 хлопчик). Загальна кількість досліджуваних підлітків – 260 осіб, серед них 152 дівчини та 108 хлопців, яких було розподілено на групи молодших підлітків (МП) та старших підлітків (СП) по 130 респондентів у кожній з них.

Соціально-психологічні аспекти структури і вікової динаміки обдарованості досліджуваних у ранньому онтогенезі описано у порівнянні з однолітками, які володіють середньовіковим рівнем обдарованості на етапі шкільного навчання.

У результаті емпіричного дослідження вікових характеристик обдарованості дітей молодшого шкільного віку виявлено існування відмінностей: у структурі обдарованості; у ступені вираженості показників обдарованості і індивідуально-типологічних властивостей; у характері детермінації показників обдарованості різнорівневими соціально-психологічними властивостями. З'ясовано, що в основі дитячої обдарованості знаходяться процеси формування розумового досвіду і організації благополучного Я-образу, а саме – взаємодія, в результаті якої формується відповідний Я-образ обдарованої дитини і організовано розумовий досвід, який дозволяє продуктивно виявляти свою обдарованість.

Виявлено, що структура обдарованості формується вже у молодшому шкільному віці і включає пізнавальні й творчі інтереси. У підлітковому віці йде змістовне збагачення цієї структури шляхом включення в її склад показників пізнавальної творчої активності і здатності до соціального впливу.

Констатовано, що поступальний розвиток дитячої обдарованості не забезпечується тільки змінами змісту навчальної діяльності. Обдаровані діти відрізняються низкою особливостей розвитку психосоціальної сфери, які як позитивно, так і негативно впливають на їх міжособистісні відносини з однолітками.

Індивідуальні відмінності компонентів психічної регуляції навчальної діяльності досліджуваних дозволили виокремити групу (43,5% обдарованих респондентів) з продуктивним типом становлення обдарованості та розвинутою мотиваційною складовою психічної регуляції навчальної діяльності і групу (56,5% досліджуваних) з низькою мотиваційною складовою психічної регуляції такої діяльності й непродуктивним типом становлення обдарованості, пов'язаним з проявами порушень у розвитку дитини.

З'ясовано, що до чинників, які визначають продуктивний тип становлення обдарованості належать, поряд із високими здібностями, випереджальний тип саморегуляції і внутрішня мотивація діяльності, що є системоутворюючими чинниками. Зауважимо, що система навчання, яка формує дослідницьку позицію, належить до параметрів розвивального соціокультурного середовища становлення обдарованої дитини, тієї соціальної ситуації, яка в залежності від змісту вимог до дитини, методів і

технологій освітньої стратегії, може як гальмувати процес розвитку обдарованості, так і бути джерелом такого розвитку.

Визначено, що віковою специфікою детермінації показників обдарованості особистості у ранньому онто- та соціогенезі є зміна характеру її соціально-психологічного опосередкування. Виявлено показники обдарованості, які обумовлені логікою особистісного розвитку в онто- і соціогенезі. У молодшому шкільному віці в період активного освоєння навчальної діяльності і соціальних норм поведінки, провідними є пізнавальні, мовні здібності і артистизм, опосередковані соціальною нормативністю поведінки, сумлінністю, життєрадісністю, доброзичливістю, активністю, багатою уявою. У підлітковому віці важливими складовими обдарованості стають комунікативні та організаторські здібності, а серед особистісних детермінант – сміливість, незалежність, самовпевненість, радикалізм, домінантність.

Встановлено, що механізми виникнення проблем у соціальній адаптації та навчанні дітей з ознаками обдарованості, викликані ігноруванням проблем вікового розвитку, є неспецифічними для структури обдарованості. В цьому випадку необхідно здійснення корекційної соціально-психологічної допомоги з метою збереження обдарованості. Наявність проблем у соціальній адаптації та навчанні дітей з ознаками обдарованості, викликаних порушеннями у проходженні вікових етапів (ігноруванням завдань розвитку) і несформованістю внутрішньої мотивації, свідчать про деформації у структурі їх обдарованості. У подібних випадках можна констатувати високі здібності, але не обдарованість. Це передбачає шлях формування обдарованості через становлення позиції суб'єкта діяльності.

Соціально-психологічна корекційна робота з дітьми, які проявляють ознаки обдарованості і мають проблеми розвитку має бути індивідуальною і відповідати механізмам виникнення виявлених проблем. Основним завданням соціально-психологічного супроводу таких дітей є розробка стратегій переводу дитини з ознаками обдарованості з непродуктивного типу становлення на продуктивний.

Показано, що виявлення обдарованих дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини. Дитяча обдарованість не є гарантом успіхів дорослих людей, рівно як і у дітей без ранніх проявів обдарованості з дорослішанням можуть виявлятися великі і навіть видатні здібності.

Подальші емпіричні студії були спрямовані на визначення соціально-психологічних особливостей проявів обдарованості у середньому і пізньому онто- та соціогенезі.

РОЗДІЛ 4

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ У СЕРЕДНЬОМУ І ПІЗНЬОМУ ОНТО- ТА СОЦІОГЕНЕЗИ

4.1. Визначення специфіки проявів обдарованості у молоді в умовах сучасного соціуму

Перетворення, що відбуваються в економіці, політиці, суспільному житті, не можуть не зачіпати систему освіти, в тому числі й вищу. У ситуації, що склалася на тлі посилення негативних тенденцій у молодіжному середовищі предметом діяльності закладів вищої освіти має стати не тільки власне професійна підготовка майбутніх фахівців, а й процес активного включення молодих людей в життя суспільства, освоєння норм життєдіяльності та поведінкових моделей, прийнятих на даному етапі розвитку людської спільноти [42-45; 46 та ін.].

У документах з реформи освіти першорядне значення надається відповідальності системи освіти за духовний та фізичний розвиток сучасного покоління в цілому і кожної особистості окремо, виділяється необхідність розробки ефективних засобів і форм соціально-психологічної підтримки процесу самосвідомості і самовизначення особистості. У вузівському середовищі створюються умови не тільки для розвитку професійної культури майбутніх фахівців, але й для гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер особистості, соціалізації, формування моральних орієнтацій та образів-ідеалів особистості в контексті сучасної суспільної свідомості [28; 29; 68 та ін.].

Проблема розвитку особистості в освітньому процесі є актуальною ще й з погляду на те, що рівень соціально-психологічної компетентності майбутнього фахівця є одним з визначальних чинників здійснення його професійної діяльності, можливостей творчої реалізації.

Як показав попередній аналіз, в умовах, що склалися, проблема розвитку обдарованої особистості набуває особливої актуальності і стає найважливішим напрямком сучасних емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень. Її активно розробляють провідні вчені [76 та ін.]. Процес становлення обдарованої особистості розглядається як міждисциплінарна проблема і вивчається в різних аспектах: уточнюється співвідношення інтелектуальних здібностей, творчих якостей і мислення індивіда [16; 42-45; 143; 144; 179 та ін.], виявляються істотні ознаки креативності як однієї з інтегральних соціально значущих якостей особистості [42-45], досліджуються творчі здібності та творче мислення,

розглядаються закономірності розвитку творчого потенціалу особистості [54 та ін.].

Попри всю важливість виконаних досліджень залишаються недостатньо розробленими методологічні та організаційно-методичні аспекти розвитку обдарованої молоді в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти. Важливість проведеного дослідження обґрунтовується також й тим, що період навчання у вузі є сензитивним для особистісного розвитку. У процесі навчання у молодих людей формуються певні життєві позиції, які втілюють ставлення до людей, до професійної діяльності, які у подальшому і визначають ступінь компетентності особистості і професіонала. Разом із тим, формування особистості відбувається у взаємодії, в яку людина вступає в навколишньому світі. У даному випадку таким середовищем взаємодії є заклад вищої освіти з усіма учасниками освітнього процесу. Наявність умов для розвитку обдарованої особистості наповнює майбутнє молоді людини сенсом, структурує його і робить суб'єктом свого становлення.

У зв'язку з вищевикладеним виникає необхідність розв'язання суперечності між потребою психологічної теорії і практики у підвищенні рівня розвитку обдарованої особистості та недостатньою розробленістю її методологічних і організаційно-методичних основ.

Мета цього етапу дослідження полягала у розкритті соціально-психологічних особливостей процесу становлення обдарованої молоді в умовах трансформаційних змін соціуму. Завдання дослідження вбачалися у проведенні міждисциплінарного аналізу взаємопов'язаних понять «розвиток обдарованої особистості», «обдарованість», «творчість», «творчий розвиток», «творча діяльність» в контексті освітнього середовища закладу вищої освіти; аналізі науково-теоретичних основ організації розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти; проектування і експериментальної апробації моделі розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти, спрямованого на розвиток обдарованої особистості майбутнього фахівця.

Методи дослідження, що застосовувалися для вирішення поставлених завдань: теоретичні – теоретико-методологічний міждисциплінарний аналіз наукової літератури, теоретичне моделювання, емпіричні – спостереження, аналіз продуктів діяльності, опитування, анкетування, експеримент; методи математичної статистики та обробки даних.

На етапі визначення специфіки проявів обдарованості у молоді в дослідженні взяли студенти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, які навчаються на спеціальностях технічного профілю і Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв, у яких до здобувачів вищої освіти висуваються різні вимоги. Ми припускаємо, що студенти (100 респондентів), які навчаються на факультетах естрадного та циркового мистецтв, в першу чергу, мають володіти креативною обдарованістю. А для студентів

технічних факультетів (89 досліджуваних), на яких здійснюється індивідуальна цільова підготовка фахівців з перспективних наукових напрямків, первинною є інтелектуальна обдарованість. Показано, що віковою характеристикою структури обдарованості молоді з мистецького вишу є комунікативна чутливість, пов'язана зі спілкуванням у системі суспільно-корисної діяльності, зокрема професійного самовизначення і провідного типу діяльності – навчально-професійної. Загальна кількість досліджуваних – 189 респондентів (119 жінок та 70 чоловіків).

В якості експертів виступали викладачі закладів вищої освіти з тих факультетів, на яких проводилося дослідження. Експерти надавали оцінку щодо ступеня вираженості здібностей у студентів, а також їх потенціалу, тобто ще не реалізованих здібностей. Так, при заповненні експертного опитувального листа необхідно було віднести конкретного респондента до однієї з категорій: талановитий в усьому; проявляє талант час від часу; досить здатний, однак сказати, що він талановитий не можна; середні здібності. Аналіз даних полягав у виокремленні груп досліджуваних за ознаками, які відповідають оцінкам потенціалу обдарованості респондентів і ступеню вираженості здібностей (реалізація потенціалу, талант). Виокремлення груп проводилося окремо для студентів, які спеціалізуються в різних професійних сферах за допомогою кластерного аналізу.

Результати кластерного аналізу підтвердили припущення про можливість виокремлення груп за відповідними категоріями оцінювання. У I групу обдарованої молоді, потенціал якої реалізований повною мірою, увійшло 37,1% студентів технічного профілю підготовки і 39,0% студентів мистецьких факультетів. До II групи студентів з хорошим, але нереалізованим потенціалом увійшло 19,1% студентів технічного профілю підготовки і 16,0% студентів мистецьких факультетів. До III групи з досить низькими здібностями і потенціалом увійшло 21,3% студентів технічного профілю підготовки і 24,0% студентів мистецьких факультетів. В IV групу респондентів з досить високим рівнем досягнень, але з досить невисоким рівнем вроджених здібностей увійшло 22,5% студентів технічного профілю підготовки і 21,0% студентів мистецьких факультетів.

Встановлено, що для потенційно обдарованих студентів та респондентів з вираженими досягненнями (технічного профілю підготовки) більшою мірою характерне конвергентне мислення (мислення, спрямоване на пошук єдиного рішення), в той час як для студентів мистецьких факультетів із зазначених груп більшою мірою притаманне дивергентне мислення. Значущих відмінностей у гнучкості мислення при порівнянні цих груп виявлено не було.

Порівняльний міжгруповий аналіз показав відсутність значущих відмінностей за ступенем вираженості конвергентного мислення для студентів технічного профілю підготовки II та IV груп. Для студентів мистецьких факультетів з цих груп не виявлено відмінностей за ступенем вираженості дивергентного мислення. При цьому визначено значущі відмінності у гнучкості мислення. Для обдарованих респондентів більшою мірою, ніж для

досліджуваних, які демонстрували високі досягнення при досить обмеженому потенціалі вроджених здібностей, притаманна гнучкість мислення.

Таким чином, порівняльний аналіз предикторів обдарованості особистості показав, що рівень конвергентного мислення (IQ) і рівень дивергентного мислення (креативність) однакові в разі діагностики представників різних груп, проте для обдарованої молоді характерна більша гнучкість мислення. Ця змінна може слугувати тим показником, який сприятиме виявленню обдарованої молоді, яка не демонструє свій потенціал у високих досягненнях.

Порівняльний аналіз не когнітивних чинників, які опосередковують формування обдарованості, показав, що значних відмінностей між молоддю, яка навчається за різними профілями навчання у межах однієї діагностичної групи не виявлено, проте значущі відмінності спостерігаються між досліджуваними різними діагностичними групами. Так, для студентів рівень обдарованості яких оцінюється вище, характерна орієнтація на дію, в той час як для респондентів з досить високим рівнем досягнень, але з досить невисоким рівнем вроджених здібностей, рівень обдарованості яких оцінюється нижче, характерна орієнтація на стан при виконанні діяльності будь-якого роду. Таким чином, найбільш обдаровані респонденти більш ефективно реалізували свої дії. Якщо є схильність до переживання стану потоку, то цей стан при виконанні дій у більшому ступені був притаманний більш обдарованим студентам.

Виходячи з цього був розроблений механізм реалізації моделі розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти: розкрито особливості основних складових розвивального соціокультурного середовища; визначено діагностичний інструментарій щодо визначення ефективності реалізації розробленої моделі розвивального соціокультурного середовища, що сприяє становленню обдарованої особистості; розроблена система контрольно-оцінних методик, що дозволяють з високим ступенем достовірності визначати зміну рівня творчого розвитку особистості; скоординовані дії всіх суб'єктів освітнього процесу, які активно взаємодіють в умовах розвивального соціокультурного середовища. Показано, що організація розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти, що сприяє розвитку обдарованої особистості, має здійснюватися поетапно, у певній логічній послідовності. У зв'язку з цим велике значення має розробка змісту змінюваних етапів освітнього процесу.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми розвитку обдарованої особистості за допомогою занурення її в освітнє середовище є особливим чином організований соціокультурний і професійно-освітній простір, що створює сукупність якісно різномірних освітніх умов і надає максимум можливих індивідуально-творчих траєкторій для саморозвитку всіх включених у неї суб'єктів.

Модель розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти, спрямована на розвиток обдарованої особистості, включала в себе

суб'єктне поле (суб'єкти навчально-виховного процесу); змістовне поле (основні напрямки діяльності, представлені в постійних і варіативних програмах і підпрограмах); організаційне поле (включення в творчу діяльність відповідно до змісту програм і підпрограм); інтегроване з ним поле взаємодії з соціумом. Механізм реалізації розробленої соціально-психологічної моделі розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти полягав у детальному описі узгодженого функціонування всіх компонентів освітнього середовища, як розвивального соціокультурного простору, органічно включеного в освітній процес вузу і спрямованого на підвищення рівня прояву обдарованої особистості та її становлення.

При здійсненні дослідно-експериментальної роботи ми орієнтувалися на низку положень, дотримання яких є обов'язковою соціально-психологічною умовою проведення констатувального етапу дослідження і визначає його ефективність: становлення обдарованої особистості можливе у межах соціально-психологічної системи, оптимально включеної в розвивальне соціокультурне середовище; ефективність розвитку обдарованої особистості досягається завдяки функціонуванню керованої системи, організованої за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії; оптимальність процесу становлення обдарованої особистості значно посилюється за рахунок організації управління в усіх ланках освітнього середовища, координації діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Дані, отримані на кожному етапі дослідно-експериментальної роботи, відображають певну тенденцію до підвищення рівня прояву обдарованої особистості, якщо вони входять в розвивальне соціокультурне середовище, що підтверджує ефективність розробленої моделі. Навчання в сучасному вузі розглядалося в парадигмі розвиваючої освіти, де поняття освіти є фундаментальною категорією, яка охоплює процеси соціалізації і виховання, навчання, формування і дорослішання особистості; саме тих процесів, які виявляються загальною формою становлення і розвитку сутнісних сил і творчих здібностей. Вирішення загальних питань про умови становлення обдарованої особистості, про розвиток її внутрішнього світу і її суб'єктності прямо пов'язане з питанням про форми соціальних об'єднань, принципи їх організації, динаміку їх розвитку. У даному випадку йдеться про проектування умов, що сприяють цим процесам, і про виявлення та блокування тих умов, які їм перешкоджають.

Для забезпечення сутнісного процесу становлення обдарованості кожного суб'єкта розвивальне соціокультурне середовище потрібно організувати як спеціальну систему заходів і умов, що дозволяє максимально нейтралізувати негативне ставлення освітньої системи до процесу становлення обдарованої особистості.

Виходячи з цього, проектування освітнього простору дозволяло охопити його цілісність як безліч особливих підпросторів і можливостей, представити його як спектр освітніх індивідуальних траєкторій. Внаслідок цього соціальна ситуація розвитку реалізується у розвивальному

соціокультурному середовищі як сукупності просторів, відкритих для дії обдарованої особистості, для становлення її особливої субкультури. В результаті освітнє середовище стає засобом розвитку творчих сил кожного включеного в неї індивіда, забезпечує можливість багатовимірного руху обдарованої особистості в освітньому просторі і створює оптимальні умови для її адекватної творчої самореалізації.

Проведений різнобічний аналіз поняття середовища дозволив нам визначити розвивальне середовище закладу вищої освіти як особливим чином організований соціокультурний і професійно-освітній простір, що створює сукупність якісно різноманітних освітніх умов і надає максимум можливих індивідуально-творчих траєкторій для саморозвитку всіх включених в неї суб'єктів.

В ході обґрунтування моделі освітнього середовища вузу, спрямованої на розвиток обдарованої особистості, були вирішені такі завдання: виділені аксіологічний і системний підходи до проектування розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти, спрямованого на розвиток обдарованої особистості; розкрито основні принципи, що лежать в основі розвивального соціокультурного середовища: гуманізм, духовність, конкурентоспроможність, толерантність, індивідуалізація і варіативність; визначені основні компоненти моделі розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти, спрямованого на становлення обдарованої особистості. У моделі розвивального соціокультурного середовища, спрямованої на становлення обдарованої особистості були введені такі складові: суб'єктне поле, змістовне поле, організаційне поле, інтегроване з ними поле взаємодії з соціумом.

Розвиток обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища здійснюється в результаті їх постійної творчої взаємодії, заснованої на різноманітному діяльнісному спілкуванні, в ході якого відбувається їх взаємне збагачення. Виділено такі напрямки: організаційний, навчально-виховний, суспільно-політичний, науково-дослідний, культурно-масовий і спортивний. Зазначені напрями знаходять відображення в постійних і варіативних програмах і підпрограмах, спрямованих на реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій, що сприяють творчому розвитку особистості. Навички самоврядування, творчої організації діяльності прищеплюються з перших днів навчання.

На підставі проведеного теоретико-методологічного аналізу виокремлено такі етапи експериментального дослідження: адаптаційно-орієнтовний; творчо-активізуючий. При цьому кожен етап націлювався на формування певного рівня прояву обдарованості осіб, включених в розвивальне соціокультурне середовище закладу вищої освіти.

При вивченні ефективності реалізації моделі розвивального соціокультурного середовища ми передбачили можливість як якісного, так і кількісного аналізу отриманих даних. Дані, одержувані на кожному етапі дослідно-експериментальної роботи, відображають певну тенденцію до

підвищення рівня прояву обдарованості особистості, якщо вони входять в розвивальне соціокультурне середовище закладу вищої освіти, що підтверджує ефективність розробленої моделі. Так, ми припустили, що становлення і розвиток творчої компетентності майбутніх фахівців буде результативним, якщо в якості методологічної основи дослідження виступав системно-інтегрований підхід, який забезпечував цілісність освітнього процесу, а також ефективність формованого феномену. Методологічну основу дослідження складали також діалектична теорія пізнання про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ; принципи взаємозв'язку об'єкта і суб'єкта, процесу і результату; загального, особливого і одиничного; єдності наступності і розвитку, інтегративний підхід, що забезпечує цілісне уявлення і інтерпретацію досліджуваних явищ як складних систем, що саморозвиваються, зв'язків між системою і зовнішнім середовищем, компонентами самої системи.

Для багатьох концепцій при побудові психологічної моделі творчої компетентності характерним є сполучення конкретних та узагальнених категорій і якостей особистості. Відповідно на практиці для виявлення й вивчення творчої компетентності використовують комплекс методів, основними з яких є аналіз процесу рішення малих творчих завдань; використання завдань, що мають підказку до основного завдання; багатошарових завдань (серій однотипних завдань, у яких можливо встановити загальну закономірність); метод експертних оцінок; шкали особистісних опитувальників і проєктивних тестів.

Виходячи з мети дослідження були визначені такі завдання: надати сутнісно-змістовні характеристики творчої компетентності молоді з позицій системного підходу; розробити методологічні основи творчої компетентності та концепцію її становлення і розвитку; створити і реалізувати в освітній практиці модель становлення і розвитку творчої компетентності досліджуваних, що включає керуючу, керовану, технологічну підсистеми і комплекс соціально-психологічних, методичних і специфічних умов; визначити критерії та показники, охарактеризувати рівні сформованості творчої компетентності респондентів; розробити методику становлення і розвитку творчої компетентності молоді, що включає комплекс активних методів та інноваційних форм навчально-творчої діяльності; виявити, теоретично і експериментально обґрунтувати ефективність сукупності соціально-психологічних, методичних і специфічних умов розвитку творчої компетентності і становлення обдарованості досліджуваних.

Застосування діагностичного апарату на різних етапах дослідно-експериментальної роботи забезпечило всебічне вивчення особливостей розвитку творчої компетентності і становлення обдарованості досліджуваних.

Аналіз результатів комплексної діагностики професійної підготовки майбутніх психологів показав, що творча компетентність детермінується як інформаційно-освітнім (креативна ерудиція), технологічним (творча вправність), так і особистісно-творчим (творча готовність) компонентами.

Застосування інноваційної освітньої технології та системи соціально-психологічних умов вплинуло на ефективність розвитку творчої компетентності і становлення обдарованості досліджуваних.

Статистичний аналіз засвідчив стійку позитивну динаміку формованої якості в експериментальній групі. Так, статистично значущий зв'язок зафіксовано між середнім рівнем рефлексивності та високими показниками дивергентного мислення, середніми показниками здатності до комбінування та креативної спрямованості; середнім рівнем самооцінки та середніми показниками свободи асоціацій; середнім рівнем розвиненості параметрів саморегуляції та високими й середніми показниками дивергентного мислення, середніми показниками свободи асоціацій та креативної мотивації ($p \leq 0,05$).

У респондентів експериментальної групи за більшістю показників переважає вищий за середній рівень розвитку обдарованості та розвитку таких особистісних особливостей, як рефлексивність, саморегуляція, самооцінка ($p \leq 0,01$).

У представників зазначеної підгрупи загальний рівень самоставлення перебуває у межах норми, а значення за окремими шкалами статистично значущо не відрізняються, що свідчить про однорідність групи за параметрами самоставлення на етапі констатувального етапу дослідження.

Респонденти експериментальної групи не мають статистично значущих відмінностей параметрів самоактуалізації, а самі значення є типовими для вікової групи (вищий за середній рівень розвитку). У табл. 4.1 наведено середньогрупові стандартизовані бали за шкалами самоставлення.

Таблиця 4.1

**Особливості самоставлення респондентів
експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп**

Шкали	ЕГ		КГ		t
	Значення	σ	Значення	σ	
Відкритість	6,14	1,63	5,16	1,54	0,71
Самовпевненість	5,45	1,22	5,24	2,53	0,65
Самокерування	6,29	1,14	5,7	1,17	0,76
Віддзеркалене Само ставлення	5,22	1,35	4,26	1,14	1,01
Самоцінність	5,38	1,87	5,05	1,66	1,10
Самоприйняття	5,87	1,70	5,81	1,23	1,02
Самоприв'язаність	6,21	1,83	5,99	1,48	0,84
Внутрішня конфліктність	6,19	2,62	5,15	2,70	0,96
Самозвинувачення	4,20	2,24	4,19	2,42	0,36

*Примітка: t-критерій – статистично значуща різниця вибірових середніх – показники при $p \leq 0,05$ – *; $p \leq 0,01$ – **; $p \leq 0,001$ ***.*

Наступним етапом дослідження був аналіз особливостей самореалізації молоді.

Дослідники виокремлюють різні рівні самореалізації особистості: примітивно-виконавчий, індивідуально-виконавчий, рівень реалізації норм соціуму й найвищий рівень самореалізації – рівень смисложиттєвої й ціннісної реалізації [54 та ін.].

У дослідженні вивчався найвищий рівень самореалізації особистості, що з теоретичних припущень прямо пов'язаний з обдарованістю особистості.

Особливості параметрів самоактуалізації респондентів контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп на етапі констатувального дослідження наведені у табл. 4.2.

Таблиця 4.2

**Особливості параметрів самоактуалізації респондентів
контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп
на етапі констатувального дослідження**

Шкали	ЕГ		КГ		t
	Значення	σ	Значення	σ	
Орієнтація у часі	6,32	2,40	6,11	2,60	0,05
Цінності	5,91	3,43	5,43	3,81	0,06
Погляд на природу людини	7,94	1,49	7,06	2,13	1,33
Потреба в пізнанні	7,60	2,31	7,01	2,12	0,05
Креативність	7,81	3,89	6,54	3,56	0,24
Автономність	7,78	2,42	7,30	1,80	0,96
Спонтанність	8,89	1,79	8,11	1,42	0,94
Саморозуміння	7,47	1,80	7,10	1,32	0,85
Аутосимпатія	7,16	2,33	6,33	2,80	1,30
Контактність	6,70	2,65	5,97	2,74	0,33
Гнучкість у спілкуванні	6,29	2,20	5,88	2,11	1,31

*Примітка: t-критерій – статистично значуща різниця вибірових середніх – показники при $p \leq 0,05$ – *; $p \leq 0,01$ – **; $p \leq 0,001$ ***.*

На підставі наведених даних можемо констатувати, що в усіх респондентів експериментальної групи загальний рівень самоставлення є вищим за середній. Загалом, отримані значення досить однорідні, що виникає з невисоких значень стандартних відхилень, хоча за шкалами внутрішньої конфліктності та самозвинувачення вибірка неоднорідна. Можна відзначити, що значення за окремими шкалами статистично значуще не відрізняються у молоді експериментальної та контрольної груп, що свідчить про однорідність показників самоставлення у респондентів обох груп на етапі констатувального дослідження.

З теоретичного аналізу випливає, що система ціннісних орієнтацій є однією з найважливіших компонентів у загальній структурі спрямованості

особистості й пов'язана з розвитком обдарованості. Отже, нас цікавили особливості термінальних ціннісних орієнтацій молоді експериментальної та контрольної груп. Результати наведені у табл. 4.3 – 4.5.

Аналіз даних надає можливість охарактеризувати експериментальну вибірку як досить однорідну за всіма пераметрами самореалізації. За шкалами креативності та цінностей отримано високі показники стандартних відхилень у молоді експериментальної та контрольної груп, що свідчить про диференціацію респондентів за цими показниками. Отримані дані дозволяють стверджувати, що респонденти експериментальної групи не мають статистично значущих відмінностей параметрів самоактуалізації.

Таблиця 4.3

**Розподіл термінальних ціннісних орієнтацій за сферами життя
(результати експериментальної групи)**

Параметри	Професійне життя		Навчання й освіта		Сімейне життя		Суспільне Життя		Захоплення		Загальний бал	
	Mea n	Σ	mea n	Σ	Mea n	σ	mean	Σ	mea n	σ	mea n	σ
Власний престиж	13	2,11	6,93	2,45	5,85	2,53	5,95	2,36	5,87	3,67	5,94	2,61
Креативність	5,60	2,33	5,71	2,32	4,06	2,52	5,86	2,65	5,93	3,23	5,42	2,63
Високий рівень матеріального забезпечення	6,52	1,54	6,23	2,14	6,61	2,34	6,04	1,96	5,41	2,16	6,15	2,04
Активні соціальні контакти	5,89	2,26	7,65	2,12	5,84	2,43	6,83	1,82	5,07	2,81	6,24	2,32
Саморозвиток	4,33	2,13	5,14	2,64	6,33	2,63	5,32	2,33	5,06	3,83	5,21	2,73
Досягнення	5,78	2,32	6,83	2,14	4,12	2,74	4,95	2,72	5,71	3,72	5,46	2,72
Духовне задоволення	5,41	2,93	5,53	2,91	5,13	1,97	5,23	2,54	4,91	1,93	5,23	2,44
Збереження індивідуальності	4,13	2,06	6,94	1,97	4,04	2,12	6,65	2,23	5,82	3,44	5,54	2,35
Загальний бал	5,32	2,23	6,34	2,32	5,22	2,42	5,84	2,31	5,46	3,07		

Таблиця 4.4

**Розподіл термінальних ціннісних орієнтацій за сферами життя
(результати контрольної групи)**

Пара- метри	Профе- сійне життя		Навчан- ня й освіта		Сімейне життя		Суспільне життя		Захоп- лення		Загаль- ний бал	
	Mea n	Σ	mea n	Σ	Mea n	σ	mean	σ	mea n	σ	mea n	σ
Власний престиж	5,67	2,07	6,64	2,35	5,91	2,52	5,23	2,53	5,52	3,43	5,82	2,62
Креатив- ність	5,62	2,46	5,75	2,43	4,12	2,51	5,91	2,57	5,97	3,15	5,47	2,61
Високий рівень матеріа- льного забезпе- чення	6,26	1,53	6,34	2,22	6,57	2,42	6,13	1,85	5,54	2,13	6,15	2,05
Активні соціальні контакти	5,95	2,27	7,21	2,43	5,85	2,43	6,91	1,77	5,71	2,74	6,36	2,32
Само- розвиток	4,13	2,21	5,52	2,57	6,23	2,64	5,77	2,45	5,12	3,53	5,34	2,71
Досягне- ння	5,32	2,56	6,84	2,24	4,42	2,73	4,98	2,51	5,91	3,63	5,53	2,74
Духовне задово- лення	5,83	2,81	5,65	2,84	5,91	1,85	5,14	2,43	4,94	1,85	5,47	2,35
Збереже- ння інди- виду- альності	4,65	2,13	6,73	1,85	4,37	2,17	6,74	2,35	5,36	3,41	5,56	2,37
Загаль- ний бал	5,41	2,24	6,34	2,36	5,41	2,41	5,83	2,34	5,51	3,01		

Таблиця 4.5

**Рівень значущості відмінностей ціннісних орієнтацій у
експериментальній та контрольній групах**

Параметри	Професійне життя	Навчання й освіта	Сімей- не жит- тя	Суспіль- не життя	Захопле- ння
Власний престиж	1,14	0,94	1,13	1,26	0,67
Креативність	1,52	1,32	1,12	1,25	1,33
Високий рівень матеріального за-	0,96	0,66	1,56	1,62	0,74

безпечення					
Активні соціальні контакти	0,65	0,95	1,42	1,33	1,32
Саморозвиток	1,15	1,34	1,62	1,22	1,42
Досягнення	1,23	1,25	1,63	0,97	1,36
Духовне задоволення	1,16	1,14	0,94	1,33	0,97
Збереження індивідуальності	0,86	0,93	0,97	0,64	1,24

Під час оцінки результатів діагностування аналізу підлягали показники, які були отримані респондентами за окремими шкалами термінальних цінностей і життєвих сфер. Інтерпретувалися як підсумкові бали, отримані за шкалами і сферами, так і бали за шкалами термінальних цінностей усередині життєвих сфер. Також визначалися особливості побудови внутрішньої організації ціннісної сфери особистості респондентів.

Згідно з даними, наведеними у табл. 4.3 та 4.4, можна вважати, що експериментальна та контрольна групи досить неоднорідні й за сферами життя, і за термінальними цінностями, хоча значення стандартних відхилень для деяких термінальних цінностей за окремими життєвими сферами свідчать про певну однорідність вибірки за цими параметрами.

Наведений аналіз загальних середньогрупових значень стандартних відхилень свідчить, що у визначенні значущості життєвих сфер і окремих термінальних цінностей респонденти дуже різняться, тобто групи є внутрішньо неоднорідними.

Встановлено, що респондентам експериментальної групи властиво багато часу приділяти навчанню, що відображає прагнення до підвищення рівня власної освіченості й розширення світогляду. Вони визнають важливість освіти й отримання нових знань. З іншого боку, ці досліджувані вважають дуже важливим суспільне життя й власні захоплення. Середні стенові бали за рештою сфер життя свідчать, що, наприклад, респонденти визнають важливість цих сфер, але вони не є для них пріоритетними.

У досліджуваних експериментальної і контрольної груп результати констатувального етапу дослідження дозволили порівняти рівень розвитку параметрів обдарованості та соціально-психологічних і особистісних особливостей, які з теоретичних припущень пов'язані з розвитком творчої компетентності. Однорідність груп за показниками, що мають бути вивчені, дозволила залучити їхніх представників до формувального експерименту.

Показано, що розроблений критеріально-рівневий апарат забезпечує практико-орієнтоване рішення питань теорії вимірювань, моніторингу та діагностики, теорії кваліметрії. Апарат включає гносеологічну активність як критерій професійного освітнього компоненту творчої компетентності, показниками якого є методологічна, інтелектуальна, дослідницька, психологічна, креативна компетенції; технологічну мобільність як критерій діяльнісно-розвивального компоненту обдарованості,

показниками якого є організаторська, освітня, методична, технологічна, інноваційна компетенції; творчу готовність як критерій особистісно-розвивального компоненту творчої компетентності, показниками якого є спрямованість на творчий характер діяльності; емпатійність, креативність, рефлексивність, проникливість, комунікативність; характеристику трьох рівнів (високий, середній, низький) розвитку творчої компетентності та становлення обдарованості респондентів.

Отже, виявлено тенденції становлення і розвитку творчої компетентності молоді (зміна цільової орієнтації системи професійної освіти на формування компетенцій; перехід до індивідуальних форм навчання студентів, до розвитку творчих здібностей на основі самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення; висування пріоритетною гуманістичну спрямованість сучасної професійної освіти; звернення до наукових стратегій креативності на основі врахування вітчизняного і зарубіжного досвіду).

Показано, що становлення і розвиток творчої компетентності досліджуваних зумовлений соціальними (макро-, мезо-, мікрочинниками), специфічними об'єктивними чинниками (тип, вид, сфера творчості), особливостями індивідуальної структури творчості й особистісними особливостями індивіда.

Становлення обдарованості досліджуваних можна розглядати як еволюцію її структури в якості своєрідного типу функціонування, переходу системи на новий рівень функціонального циклу.

Виявлено, що розвиток творчої компетентності і становлення обдарованості досліджуваних в процесі їх професійної підготовки стає найбільш ефективним завдяки створенню соціально-психологічних передумов в розвивальному соціокультурному середовищі закладу вищої освіти.

Поліаспектність явища обдарованості передбачає вивчення розвитку творчості у досліджуваних у процесі професійної підготовки в кількох аспектах – творче середовище, творчий продукт, творчий процес, творча особистість – з урахуванням особистісних особливостей досліджуваних і специфіки навчання за фахом.

Отже, запропоновано концепцію становлення обдарованості особистості, основна ідея якої полягала у створенні розвивального соціокультурного простору. Розроблений проект соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованості досліджуваних, що включає комплекс нових методів і форм навчально-творчої діяльності. Виявлена, теоретично обґрунтована та експериментально перевірена система соціально-психологічних умов становлення обдарованості досліджуваних, яка складається з власне соціально-психологічних умов (реалізації системного підходу, науково обґрунтованої організації процесу професіоналізації, створення розвивального соціокультурного середовища), методичних умов (реалізації компетентнісного підходу, оволодіння технологіями інноваційного творчого розвитку і саморозвитку, активізації науково-дослідного співробітництва) і специфічних умов (реалізації особистісно-розвиваючого підходу, оптимального

інтелектуального і духовного, соціального та індивідуального, нормативного та творчого розвитку).

Крім того, запропоновано комплексний підхід до дослідження розвитку обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти; визначені наукові передумови та практичні обґрунтування розробки соціально-психологічної моделі розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти, спрямованого на становлення обдарованої особистості, що включає в себе суб'єктне поле, змістовне поле, організаційне поле, інтегроване з ними поле взаємодії з соціумом.

Виокремлено рівні прояву обдарованості особистості: низький рівень (не вірить у власні можливості, не бажає брати участь в різноманітних видах навчальної та позанавчальної творчої діяльності, інертний до участі в роботі творчих об'єднань); середній рівень (сумнівається у своїх можливостях, потребує додаткових стимулів при ініціюванні творчої активності, не наважується брати творчу ініціативу на себе); високий рівень (бере активну участь в різноманітних видах навчальної та позанавчальної творчої діяльності; є ініціатором, здатний на створення широкого спектра самостійних задумів, знаходить нестандартні шляхи і втілює їх у самостійні проекти).

Розроблено механізм реалізації моделі розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти щодо поетапного підвищення рівня прояву обдарованості особистості. Постановка і вирішення проблеми пошуку можливостей розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти для становлення обдарованої особистості сприяє реалізації ідей особистісно орієнтованої психології; сконструйована модель розвивального соціокультурного середовища закладу вищої освіти, спрямована на розвиток обдарованої особистості, і адекватний механізм її реалізації в освітньому процесі закладу вищої освіти відповідає положенням нової парадигми освіти, вносить певний внесок у теорію розвитку особистості.

4.2. Соціально-психологічні особливості обдарованості осіб зрілого віку

Уявлення про те, якими характеристиками визначається обдарованість дорослої людини, в сучасній психологічній літературі потребують уточнення. У загальному вигляді можна виокремити кілька типів інтелектуальної поведінки, через які переважно описується феноменологія обдарованості дорослих в рамках різних дослідницьких підходів. Вченими пропонується така класифікація: особи з високою конвергентністю; особи з високим рівнем розвитку творчих, інтелектуальних здібностей (дивергентністю); особи, з високою успішністю, які виконують реальні інтелектуальні види діяльності і мають екстраординарні інтелектуальні

досягнення (компетентність); особи, які проявляють екстраординарні інтелектуальні можливості у комплексному аналізі, оцінці, передбаченні ходу подій, теорій, ідей (мудрість).

У загальному вигляді обдарованість дорослої людини – це такий стан індивідуальних психічних ресурсів, який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нешаблонних підходів, чутливістю до суперечностей і вибору перспективних способів вирішення проблем. При цьому залишається відкритим питання, чи всі ці категорії –конвергентні, дивергентні, компетентні і мудрі – дійсно характеризують обдарованість дорослої людини у всій її повноті. Інтелектуальна обдарованість, на перший погляд, завжди проявляється в надвисоких показниках інтелектуальної діяльності. Однак не встановлено чи будь-який показник інтелектуальної успішності є індикатором обдарованості [14].

Як показав попередній аналіз, проблема обдарованості осіб зрілого віку є однією зі складних і дискусійних в психології. Наразі в науці існує безліч різних теорій щодо природи виникнення обдарованості, її розвитку та діагностики. Дана проблема пов'язана з виокремленням відповідних психологічних змінних і показників обдарованості і вона вирішується по-різному в залежності від прийнятої автором теоретичної концепції. Метою діагностики може бути пошук талановитих людей (для участі в спеціальних програмах або в рамках освітнього процесу) або діагностика в рамках консультування. Ця проблема пов'язана з розумінням того, яка інформація і які вимірювальні інструменти необхідні для виявлення обдарованості. Тут важливо знати, чим процеси переробки інформації і стратегії прийняття рішення обдарованих осіб зрілого віку відрізняються від не обдарованих, яким має бути соціальне оточення та соціокультурне середовище в цілому.

Слід зазначити, що видатні здібності і досягнення окремої дорослої особистості завжди привертала увагу людства. Даний інтерес знаходить своє відображення в народній творчості (казки, міфи, епоси) і в роботах вчених, які є представниками різних напрямків (філософія, теологія, мистецтво, психологія та ін.). Найчастіше видатні здібності дорослої людини пов'язувалися з її соціальним статусом.

В рамках теології видатні здібності дорослої людини, як і все, що з ними пов'язано, трактуються як дар богів. Представники метафізики вважають, що причина всіх подій існує поза фізичного світу і тому не доступна для емпіричного пізнання. На цьому етапі розвитку науки у філософії з'являються і розробляються такі абстрактні поняття як «ідея» Платона, «форма» Аристотеля, «субстанція» Спінози, «річ у собі» Канта, «абсолютний дух» Гегеля та ін. Метафізична стадія характеризується поступовою зміною в розумінні дару, який починає розглядатися як притаманна особистості характеристика. На даному етапі розвитку науки походження видатних здібностей дорослої людини вже не пов'язувалося з божественним

провидінням, але й емпіричних досліджень ще не було. Вважалося, що обдаровані люди вмирають раніше, розплачуючись тим самим за свій дар [74]. На наступній стадії розвитку науки стали застосовуватися природно-наукові методи пізнання (спостереження, експеримент). В цей час як самостійна наука виникає і психологія. Саме на цьому етапі обдарованість дорослої особистості стає предметом самостійних досліджень і розглядається як результат взаємодії декількох факторів: генетичної схильності і навчання.

У сучасній психологічній літературі представлено безліч різноманітних, іноді навіть суперечливих концепцій і визначень обдарованості і обдарованої дорослої людини. У частині визначень обдарованість розглядається як еквівалент високому рівню розвитку інтелектуальних здібностей. Інші автори розширюють перелік здібностей обдарованої людини. Так, наприклад, Р. ДеХаан і Р. Хавігхарст до цього переліку включають не тільки інтелектуальні здібності, але і креативне мислення, механічні та артистичні здібності. С. Марланд пропонує відносити до обдарованих тих, хто володіє видатними здібностями і демонструє високу продуктивність. На видимих результатах діяльності засновували своє визначення і інші вчені, які вважали, що обдарованість може бути виміряна тільки досягненнями.

Велика кількість авторів використовують терміни обдарованість і талант як синоніми. Однак частина дослідників поділяє ці поняття. Так, К. Хеллер визначає обдарованість як когнітивний і мотиваційний потенціал особистості, який в разі сприятливих соціально-культурних умов буде проявлятися у високій продуктивності при вирішенні теоретичних або практичних завдань в одній або декількох областях, таких як: математика, мови, мистецтво. Очевидним у цьому визначенні є те, що обдарованість розглядається як потенціал досягнення, а не саме досягнення.

Таким чином вважається, що обдарована людина не обов'язково має демонструвати видатні досягнення, але все-таки завдяки закладеному потенціалу вона набагато легше зможе домогтися видатних результатів.

Нами було проведено дослідження особистісних особливостей респондентів, які на основі теоретичного аналізу наукової літератури були визначені як такі, що пов'язані з розвитком обдарованості – рефлексивність, особливості саморегуляції, сформованість самооцінки, параметри самоставлення, ціннісні уявлення, ціннісні орієнтації.

У дослідження взяли участь 69 осіб зрілого віку, з них 43 жінки та 26 чоловіків.

Результати середніх значень показників рефлексивності, саморегуляції та самооцінки респондентів експериментальної й контрольної груп на початок експерименту представлено у табл. 4.6.

З результатів, наведених у табл. 4.6, можна побачити, що на початок експерименту визначені істотні відмінності у вираженні особистісних особливостей, пов'язаних з розвитком обдарованості в досліджуваних групах, що підтверджується даними t-критерію Стюдента.

Таблиця 4.6

Середні значення показників розвитку рефлексивності, саморегуляції та самооцінки респондентів в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах на етапі констатувального експерименту

Особистісні особливості розвитку обдарованості	ЕГ M±t	КГ M±t	t	P
Рефлексивність	114,6±3,4	91,9±4,4	0,16	≤0,05
Саморегуляція	26,2±3,3	17,8±2,7	1,15	≤0,05
Самооцінка	65,3±2,2	49,1±3,6	0,58	≤0,05

Аналіз рівнів розвитку рефлексивності, саморегуляції та самооцінки респондентів зрілого віку представлений у табл. 4.7.

На основі отриманих даних, що наведені в табл. 4.7, можна констатувати, що у досліджуваних експериментальної групи переважає високий рівень розвитку таких особистісних особливостей розвитку обдарованості, як рефлексивність, саморегуляція, самооцінка.

За рівнем вираження особистісних особливостей розвитку в експериментальній групі спостерігається високий рівень самооцінки. Можна припустити, що це пояснюється певною схильністю перебільшувати власні здібності, рівень знань та самостійності, а також бажанням мати позитивний образ Я, який підштовхує перебільшувати власні можливості та не звертати увагу на недоліки.

Рефлексивність має високий рівень вираження, і це пояснюється тим, що обдаровані респонденти зрілого віку завжди звертаються до аналізу власної діяльності, виявлення причин та наслідків власних дій – внесення змін до неї, тобто прояву творчості. Високий рівень саморегуляції досліджуваних у експериментальній групі пояснюється тим, що вони намагаються самостійно організовувати власну діяльність.

Згідно з даними діагностики досліджуваним експериментальної групи притаманний вищий за середній рівень сформованості процесів планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості та самостійності на початку експерименту.

Таблиця 4.7

Рівні розвитку рефлексивності, саморегуляції та самооцінки в експериментальній (ЕГ) та контрольній (КГ) групах на етапі констатувального експерименту, %

Особистісні особливості розвитку обдарованості	Рівень розвитку					
	високий		середній		низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Рефлексивність	75,9	—	28,3	53,3	4,2	46,7
Саморегуляція	66,7	16,6	25,6	43,4	7,7	40,0
Самооцінка	23,1	23,3	64,1	43,3	12,8	33,4

Аналіз отриманих даних за шкалами ретроспективної рефлексії діяльності, ситуативної (актуальної) рефлексії, перспективної рефлексії, рефлексії спілкування та взаємодії з іншими людьми згідно з методикою діагностики індивідуальної міри розвитку рефлексивності також показав, що респонденти зрілого віку експериментальної групи за всіма представленими шкалами методики мають високий рівень розвитку виділених видів рефлексії.

З'ясовано, що у визначенні значущості життєвих сфер й окремих термінальних цінностей групи є внутрішньо неоднорідними, але ідентичними за середніми значеннями. Найбільш значущими для респондентів експериментальної та контрольної груп є такі сфери життя, як суспільне життя (5,74 та 5,80 бала) і сфера захоплення (5,42 та 5,51 бала). Найбільшу значущість для респондентів обох груп мають такі термінальні цінності як активні соціальні контакти (6,31 та 6,42 бала), високі – у життєвих сферах навчання й освіта (7,70 та відповідно 7,33 бала) та суспільне життя (6,82 та 6,89 бала), середні – у всіх інших; високий рівень матеріального забезпечення (6,23 та відповідно 6,29 бала) та власний престиж (5,88 та 5,76 бала), найбільш високі у сфері навчання й освіта (6,86 та 6,59 бала), середні – у сферах суспільне життя, захоплення та сімейне життя.

Найбільш послідовно ідея розподілу наявного потенціалу і демонстрованих досягнень реалізована в диференціальній моделі обдарованості і таланту Ф. Гагне [449]. Ф. Гагне розглядає обдарованість як наслідок виключно вроджених здібностей, як певний потенціал до досягнень. Перевага такого підходу велика. Він дозволяє розглядати в якості обдарованих дорослих тих, хто в силу низки причин або несприятливих умов не демонструють видатних успіхів. Причини цього можуть бути різними: хвороба людини, її складне економічне становище тощо. Тут обдарованість особистості визначається вродженими здібностями, а талант – видатними досягненнями в одній або декількох областях. Саме такого підходу до визначення обдарованості і таланту ми дотримувалися у проведеному дослідженні.

Першими дослідниками обдарованості були Ф. Гальтон і А. Біне. Їх принципова переконаність в тому, що талант може бути вимірний і що одна людина відрізняється від іншої ступенем вираженості таланту, а не його якістю, привели до перевороту в розумінні обдарованості. Погляди Ф. Гальтона і А. Біне лягли в основу психометричного підходу, в основі якого лежить ідея про принципову можливість діагностики обдарованості.

Наразі існує безліч різноманітних підходів до вивчення обдарованості особистості в зрілому віці, в яких увага акцентується на окремих аспектах цього явища: психофізіологічному, психогенетичному, психометричному, психологічному, соціально-психологічному та ін. Обдарованість розглядається й як інтегральна властивість особистості, яка не зводиться до інтелекту, креативності або інших когнітивних функцій.

Однією з найбільш популярних в рамках цього підходу є модель людського потенціалу Дж. Рензулі. Автор вважає, що обдарованість людини є поєднанням трьох якостей особистості: здібностей вище середньо-

го, високого рівня включеності в задачу і високого рівня креативності. У обдарованої людини ця система або розвинена, або вона здатна до розвитку цієї системи якостей. У будь-якому випадку обдаруванням вона здатна докласти свої здібності до будь-якої сфери діяльності. Таким чином, в моделі Дж. Рензулі підкреслюється важливість одночасної наявності і взаємодії між такими характеристиками як домінуюча мотивація, видатні здібності і креативність.

Незважаючи на те, що модель не є багатфакторною, в ній обдарованість не обмежується тільки високим інтелектом або його поєднанням з високою креативністю. Підкреслюється необхідність взаємодії трьох чинників.

В межах проведеного дослідження було висунуто завдання розробити і апробувати процедуру виявлення обдарованих осіб зрілого віку.

Загальна кількість респондентів, яка була продіагностована на цьому етапі емпіричного дослідження – 64 респонденти, з яких 35 жінок та 29 чоловіків.

Відповідно до диференціальної моделі обдарованості і таланту Ф. Ганге виокремлено 4 групи респондентів.

1 група – досліджувані з високим потенціалом і високим ступенем прояву цього потенціалу у досягненнях, зокрема професійних. Виявлення цих осіб не становило труднощів, оскільки високий рівень досягнень в одній або декількох областях є досить очевидним як для експертних оцінок, так і в результаті психодіагностичних процедур.

2 група – респонденти з високим потенціалом, який не реалізований у досягненнях з соціальних, особистісних причин, або обдарованість дорослої людини лежить в такій області, яка важко піддається діагностиці, а також не очевидна або не затребувана. Діагностика саме такого типу обдарованості представляє певну проблему, оскільки потенціал до досягнень завжди виявити набагато складніше.

3 група – досліджувані з низьким потенціалом і низьким рівнем вираженості здібностей. В рамках даного дослідження ця група не представляла інтересу, хоча з методологічної точки зору виявлення таких респондентів становить певний практичний інтерес.

4 група – респонденти, здатності яких виражені на досить високому рівні, але спочатку їх потенціал не дуже високий, і він вже знайшов своє вираження у здібностях. Такі досліджувані, як правило, добре виконують інтелектуальні тести, тести конвергентного мислення, мають розвинені когнітивні функції. Для них, як правило, характерний високий рівень саморегуляції, але рівень вроджених здібностей представлений у середніх значеннях.

Відповідно до концепції реалізація функцій цілої системи контролю за діями можлива тільки при гнучкій, узгодженій взаємодії субсистем, які забезпечують утримання в активному стані намірів і досягнення цілей в ситуації, яка сприяла цьому, або, навпаки, припинення цілеспрямованої активності в несприятливу ситуацію. Якщо всі наміри активізовані в однако-

вій мірі (когнітивні репрезентації сьогодення, майбутнього і поточного стану), то намір стає повноцінним, а дія реалізується найбільш ефективно. Відповідно до особливостей формування намірів (неповноцінні наміри/повноцінні наміри) респонденти можуть бути розподілені на осіб, орієнтованих на стан, і осіб, орієнтованих на дію. Орієнтація на стан призводить до того, що всі зусилля суб'єкта виявляються зосередженими на підтримці працездатності системи контролю, однак зусилля не втілюються в дію. А особи, які орієнтовані на дію, здійснюють регуляцію навмисної дії мимоволі, і в результаті цього дія реалізується ефективно.

Наступною не когнітивною змінною, що вивчалася у дослідженні, був стан потоку, який переживає респондент зрілого віку. Ідея потокового стану була запропонована М. Чіксентміхайі. Стан потоку – повне єднання з діяльністю і ситуацією, яка характеризується свободою, радістю, почуттям повного задоволення і майстерності, коли людина настільки поглинена діяльністю, що втрачає відчуття часу і відчуття власного Я.

Отже, ми можемо говорити про те, що обдаровані респонденти зрілого віку більшою мірою поглинені своєю діяльністю, при її виконанні вони втрачають відчуття часу і відчуття власного Я; також вони виявляються нездатними думати ні про що стороннє або тривожитися про свої проблеми. В цілому, можна відзначити, що для обдарованих осіб при виконанні будь-якої діяльності характерна орієнтація на дію, причому діяльність настільки їх захоплює, що вони повністю втрачають відчуття часу.

Отже, на підставі моделі Ф. Ганге ми припустили, що відповідно до рівня закладеного потенціалу та рівня реальних досягнень респонденти зрілого віку можуть бути розділені на чотири групи. Результати проведеного дослідження емпірично підтвердили правомірність запропонованої моделі. Розподіл респондентів зрілого віку за ступенем вираженості їх обдарованості (вроджених здібностей, потенціалу (в термінології Ф. Ганге) і таланту (прояв здібностей в різних областях) дозволив виокремити чотири групи осіб з різним ступенем вираженості досліджуваних змінних.

Встановлено, що обдарованість дорослої людини має в своїй основі психічне ядро – особливості організації ментального досвіду.

Виокремлено рівні прояву обдарованості у досліджуваних зрілого та похилого віку: низький рівень – 52,2% осіб, яких відрізняє зневіра у власні можливості, небажання участі в різноманітних видах творчої діяльності, виражена інертність щодо участі у роботі творчих об'єднань; середній рівень – 34,8% респондентів, яким притаманні прояви сумнівів у своїх можливостях, необхідність додаткових стимулів при ініціюванні творчої активності, здебільшого відмова брати творчу ініціативу на себе); високий рівень – 13,0% осіб, які характеризуються активною участю у різноманітних видах творчої діяльності; ініціативністю, здатністю на створення широкого спектру самостійних задумів, віднайдення нестандартних шляхів у вирішенні завдань і втілення їх у самостійні перспективні проекти. Виявлено, що обдаровані досліджувані зрілого віку більшою мірою поглинені своєю діяльністю, при її виконанні вони втрачають відчуття часу і відчуття влас-

ного Я, часто виявляються нездатними думати ні про що стороннє або тривожитися про свої проблеми.

Проведене дослідження дозволяє більш ефективно виявляти обдарованих осіб зрілого віку, які в силу соціальних чи особистісних причин або в силу того, що тип їх обдарованості не затребуваний і не проявляється, не ідентифікуються як обдаровані.

4.3. Особливості проявів обдарованості у похилому віці

Проблемою дослідження можливостей розвитку особистості похилого віку, затребуваності її трудових і особистісних ресурсів, вияву її особистісної і творчої активності в психологічній науці займалися [20; 21; 35; 80; 81; 125; 126; 132; 133; 134 та ін.].

Дослідники [6; 132; 133; 134 та ін.] науково обґрунтували позиції, що розвиток людини не обмежується окремими віковими етапами, здійснюється протягом усього життя.

Проблема розвитку в похилому віці розглядається у двох напрямках: як період компенсації і адаптації [132; 133; 134 та ін.]; як потенціалу прогресивного розвитку [11; 13; 14; 20; 21; 35; 47; 48; 132; 133; 134 та ін.].

Поняття зворотного розвитку, інволюції не відповідають природі процесу старіння, коли геронтогенез розглядає становлення старості як складний, протирічний, нелінійний, фазний процес, де характер, динаміка, швидкість вікових змін визначаються результатом реалізації в конкретних соціокультурних умовах.

Закони геронтогенезу є приватним відображенням загальнобіологічних закономірностей старіння: гетерохронності (різноманітності), специфічності, різноманітності, де перше є універсальний закон для всіх вікових періодів онтогенезу, пояснюючи більшість проявів, становлення і розвиток й значно перевищуючи розбіг порівняно з іншими віковими періодами [10]; результат неспівпадіння в часі настання зрілості індивіда, особистості й суб'єкта, як парадокс завершення людського життя, який розвивається у випадку наростаючої соціальної ізоляції, де певні форми людського існування «помирають ще за життя, раніше так званого фізичного одряхління. Похилий вік вбачають можливістю обистісно-психологічного старіння збереження здатності прогресивного розвитку [20; 21]; періодом якісної своєрідної перебудови організму зі збереженням особливих притосувальних і компенсаторних процесів [132-134].

Для К. Шайї у людей з високим освітнім рівнем більшість інтелектуальних здібностей продовжують зростати щонайменш до семидесятирічного віку, де зміни в пізніх вікових періодах зачіпають не саму природу інтелекту, а його функцію. Змінюється використання знань: особистість повертається до власних цінностей, установок, її займають не абстрактні розмірковування, а реальні питання, вона здатна мислити абстрактно, але вже не схильна займатися рішенням задач заради них самих.

В. Фролькіс доводить можливість адаптації інтелекту до вікового фактору й сприяння формуванню функціональних пристосувальних систем, що компенсує деструктивні явища когнітивного старіння. Тренуванням здатності до розмірковування опосередкування є значимий спосіб регуляції активності в когнітивній сфері, що спрямовується на подолання когнітивного дефіциту і вбудовується в загальний контекст діяльності як компенсаторний механізм саморегуляції, де відбувається переструктурування стосунків між різними фізичними процесами, що свідчить про адекватність розуміння старіння як особливої стадії онтогенезу і характеризується не тільки дефіцитарністю окремих складових психічної діяльності, а й мобілізацією нових додаткових засобів її оптимізації.

Провідною діяльністю у похилому віці називає пошук себе в новій якості, пробу сил в різних видах діяльності (вихованні онуків, домашньому господарстві, хобі, нових стосунках, суспільній діяльності), самовизначення методом проб і помилок на фоні відчуття щоденного зменшення життя. Надалі створюються нові контакти в суспільній чи триваючій професійній діяльності; провідною діяльністю стає дозвілля; змінюючись одне за іншим, спростовуючи уяву про так звану ригідність, продовжують шукати себе та сенси в різних діяльностях [80; 82].

Дослідження самовизначення особистості вказує на можливість вибору стратегії старіння з компенсаторними і адаптаційними механізмами для збереження себе як індивіда шляхом вибору проявів життєвої активності в обмеженнях соціального простору, що забезпечує перехід до індивідуального життя [1; 11; 20; 21; 81; 132 та ін.].

Важливим чинником розсуспільнення вчені [80-83] вважають незайнятність осіб похилого віку, що поглиблюється зменшенням життєвої активності і енергії. Особистість у похилому віці не може звільнитися від обов'язків стосовно себе, і тому зовнішні фактори й мотиви поведінки відходять на другий план, виводячи на перший – внутрішні потреби [42].

Особа похилого віку інтровертується, стає найбільш за все любити й залишається прив'язаною до себе, змінюючи мотивацію трудової діяльності не заради утримання, а заради праці (що набуває емоційне забарвлення), аналізуючи свою роботу по ставленню до себе, а не до суспільної діяльності, здатність виконувати роботу як самооцінку [42].

Людина у ситуації звуження поля активних соціальних контактів зі світом мусить зробити вибір, визначати вектор і стратегію старіння, можливості особистісного розвитку. Проблема вибору призводить до збою в стабільності життєдіяльності індивіда, змінюючи благополучне існування, породжуючи множинність протиріч і непевність майбутнього [16]. Зміна соціальної ситуації пенсії зумовлює різницю стратегій адаптації та співладнання [82; 83].

З загальним зниженням рівневих характеристик самооцінки зростають чинники компенсації, сприяючі довготривалій підтримці стабільності Я-концепції [25]. Одним з основних напрямків у психології старіння є психологія розвитку, де індивідуальність і варіативність старіння, наяв-

ність механізмів спротиву тотальній інволюції зумовлюють вірогідність неперервності процесу розвитку протягом життя [2; 20; 21; 23; 24; 47; 48 та ін.].

Похилий вік є поворотним моментом відкритих нових можливостей для саморозвитку, адже вже не треба встановлювати стільки зовнішніх зв'язків й форсовано соціалізацію [58]. Людина ж поглинута внутрішньою роботою самопізнання (самореалізації), названої індивідуацією [58], де можна віднайти новий повновісний розвиток. У похилому віці існує здатність [36] прийняти в своєму Я як жіночий, так і чоловічий початок та обов'язок виробити цілісний погляд на життя, результатом якого є стійка, моральна рівновага; успішна адаптивність старіння визначається підготовленістю до задач пізнього віку.

У дослідженнях джерел розвитку [2; 20; 21 та ін.] вбачається визнання старіючою людиною домінування власної ролі в активному формуванні життя підґрунтям прогресивної життєвої позиції.

Наявність здібностей, навичок адекватно співставляти зовнішні умови з домаганнями, цілями, мотивами, усвідомлення й прийняття сформованої системи цінностей свого життя дозволяють особистості в похилому віці вести самостійне, активне й наповнене смыслом життя.

Активна позиція самоорганізації й творчої реалізації взаємостосунків зі світом і собою в психології є проявом суб'єктного підходу, де суб'єкт – творець, що має здібність до творчого перетворення обставин відповідно до ситуативних і власних творчих можливостей, цілеспрямовано, оптимально використовуючи власні творчі особистісні ресурси для вирішення нових невизначених життєвих задач [13; 14; 20; 21; 55; 88; 132-134 та ін.]. Тут розвиток відбувається протягом всього життя і на кожному етапі онтогенезу суб'єктність конкретно задана системою смислів, цінностей, особливостей Я-образу, рівнем розвитку рефлексії, контролю, характеру ініціативи, відповідальності, саморозвитку, творчого самовираження [36].

В центрі аналізу особистості знаходяться структури Я, як відносно стабільного інтегративного утворення. Основною проблемою похилого віку є розуміння й прийняття свого Я в усіх проявах, що втілюються завдяки вирішенню задач розвитку, соціальних взаємодій, називаючи це прийняття генеративністю [22]. Коли попередні задачі розвитку вирішено, особи похилого віку здатні просуватися до наступної задачі, якою є розвиток еґо-інтеграції, включаючи рефлексію і самопрояв [11]. За позитивних результатів процесу всі Я-компоненти можуть бути прийняті як інтегровані, тобто еґо-інтеграцію завершено. Негативний результат процесу викликає настання депресії, відчай [80].

Я-образ є результатом і передумовою розвитку особистісної ідентичності на усіх вікових етапах [22]. Досягнення ідентичності пов'язано з почуттям цілісності Я, а розгорнутість, збереження ідентичності є сенсом життєвого шляху [11]. Тут взаємозумовленість й взаємодії Я і ідентичності є субкомпонентами в структурі і функціонуванні особистості, коли визначається значимість взаємостосунків між ідентичністю й інтегративністю,

як конструктів, що включають особистісний аспект і смислову суголосність, тобто минулу конструкцію і теперішнє Я в світлі майбутнього [80-83]. Інтегративність є найяскравішим з наочних психологічних результатів похилого віку, що визначає розгляд наслідків попередньої і наступної ідентичності на більш комплексному рівні інтеграції, створеному фінальною фазою людської реальності й будучи персональною і соціальною водночас [11].

В. Столін вважає почуття відповідальності й готовність для активності, як і переживання Я, якість особистості, охарактеризовану як локалізація контролю [36], що є стимулюючою активність особистості, відображенням в самосвідомості її зв'язків з мотивами життєдіяльності, переживанням суб'єктом його Я і пов'язаності з подіями власного життя, проявом характеру зв'язку, детермінуючи життєві мотиви і смисл всього людського життя, як центр, що визначає характер і зміст образу Я на усіх етапах життя й впливає на збереження ідентичності.

Отже, здатність особистості похилого віку бути активним творцем свого життя визначається її суб'єктністю, як комплексною якістю, що детермінує не тільки особистісні властивості і якості, а й інтенційно атрибутуючі умови їх духовної цілісності, як ідентичності, яка передбачає стійкість, стабільність самосприйняття особистості та її впевненість, що інші сприймають її такою, як вона і є [81].

Зміст особистісної ідентичності у похилому віці конкретніше характеризує її суб'єктність, уособлюючи її як особливу якість, що конституюється в комплексній структурі (моделі), в якій вона є сутнісним продуктом і функцією розвитку, змінності, парціальності чи цілісності змісту Я й визначається рівнем і специфічними характеристиками (факторними вимірюваннями) особистісної ідентичності [83].

Для людини, здатної до продуктивного особистісного самовизначення та активної адаптації є характерною особистісна суб'єктність. Активна адаптація є процес, спрямований на збереження (на відміну від пасивної адаптації), що передбачає якісні зміни особистості та може бути засобом збереження й розвитку особистості похилого віку в нових умовах, де реалізація суб'єктом мети розглядається як специфічний вид адаптаційний процес, що забезпечує активну взаємодію особистості з середовищем [82]. Сутність адаптації розглядається в контексті аналізу особистості похилого віку як суб'єкта своєї життєдіяльності, де форма і ефективність адаптації визначається її суб'єктністю [11].

Соціальна ситуація розвитку у старості змінює життєві стереотипи, вимагаючи адаптації до нових зовнішніх умов та люди похилого віку змушені не тільки пристосовуватися до нових ситуацій і зовнішніх умов, а й адаптуватися до фізичних, фізіологічних, психологічних і соціальних змін в собі.

В дослідженнях [11; 80-83] щодо змісту поняття суб'єктності у похилому віці воно розглядається як процес самовизначення шляхом актуалізації смислу життя, осмислення та зміни Я-образу і пошуку нової ідентично-

сті. Конкретизація актуалізованого чи знову відкритого сенсу життя дозволяє долати психологічний розрив між наявним станом і необхідністю чи потребою самореалізації, самовтілення, де вирішення протиріччя породжує нову систему смислів різного ступеню узагальнення.

Суб'єктність особистості похилого віку інтегрує переживання ідентичності, збереженість функцій контролю, стійкість, варіативність Я-образу, самоприйняття [11]. Особливістю Я-образу є критичне ставлення до себе, незадоволеність собою в спілкуванні, вимогливість до своєї активності і співчуття в межах спілкування, де старіння не означає односпрямованого процесу змін особистісних структур у бік регресу [82]. Зберігається тенденція до особистісного розвитку, де активна адаптація в похилому віці пов'язана з рівнем розвитку суб'єктності людини; суб'єктність осіб похилого віку являє собою інтегральне особистісне утворення, що вбирає в себе основні характеристики самосвідомості: переживання ідентичності, збереженість контролю, стійкість і варіативність Я-образу, рівень самоприйняття, інтернальний тип локалізації контролю [11; 80].

Прийняття людиною себе як активного діяча в період життя, що залишилося, є детермінованим в багатокомпонентній структурі суб'єктності [11; 81]. Саме діяльнісна позиція в житті дозволяє активно адаптуватися до змінювання середовища, інших людей (дорослих дітей і онуків, втрачених друзів, родичів), до власних фізичних, фізіологічних, психологічних і соціальних змін, вбачаючи в похилому віці інстинкт життя, котрий без пояснення дає відчувати смисл і мету існування [11; 83]. Особливість суб'єктності полягає в перспективі особливого вікового розвитку до рівня гідності й мудрості старості.

Тож, перетворення, пов'язані з життєвим простором особистості похилого віку, призводять до мобілізації потенціалів особистості, розвитку нових суб'єктних здібностей і детермінують формування такої власної життєвої позиції, яка передбачає розширення меж особистісного простору, переживання відкриття нових обріїв, самопізнання, саморозвиток та самовтілення [22].

Е. Еріксон, називаючи таку позицію інтегративністю, до її основної задачі відносить синтезування Его, впорядкування і укріплення досвіду, придбання цілісності свого Я.

U. Staudinger, P. Baltes розглядають життєву компетенцію, знання фактів і стратегій прожитого життя як механізм, корегуючий і підтримуючий відносно стабільну позицію особистості похилого віку, що дозволяє їй творчо використовувати можливості, сформовані життям.

В похилому віці подальша інтеграція особистісних структур є показником конструктивності (прогресивності) розвитку особистості і зумовлює перехід на нову гілку особистісного творчого розвитку [46], коли особистість розвинена настільки, наскільки високо перебуває її головна потреба [47].

Розвиток особистості в соціально значимій діяльності відбувається лише тоді, коли їй надано смисл праці, а не дозвілля, тоді, коли центри со-

ціального захисту надають форми дозвілля, відпочинку чи гурткової роботи, не підтримуючи в ній бажання трудитися, коли накопичений під час життя професійний і особистісний потенціал об'єктивно зумовлює прагнення людини до реалізації в межах соціально орієнтованої діяльності, спрямованої взаємодії, набуває новий простір взаємодії як простір розвитку, де її суб'єктність реалізується в об'єктивно значимій соціальній дії у відтворенні соціальності за збереження бажання значити, бути, тоді як соціально значима діяльність вимагає засвоєння нового, де праця засвоєння нового є подолання себе й вихід до нового рівня світовідчуття [82; 131].

Розвиток особистості визначається реаліями, характерними для суспільства та позиції, яку вона займає в цьому суспільстві, тому суть розвитку особистості полягає в оволодінні відповідними соціальними ролями на усе вищому рівні [26]. Так, поняття соціалізації розкривається на перехресні поняття, як адаптація, інтеграція, самореалізація, саморозвиток. Завдяки життєвій активності, особистість як система прагне до самозбереження – тобто до індивідуальної мети, що досягається індивідуальними способами; до реалізації своїх здібностей, коли в кожній людині закладена здатність до творчості й в ході соціалізації відбувається створення нових зразків соціальної поведінки, нових цінностей і норм і, вбудовуючись у суспільство, особистість змінює суспільство. Тому, ставиться питання розвитку особистості похилого віку в процесі її самовизначення, в зв'язку з чим виникає проблема пошуку і конкретизації шляхів перетворення суб'єктності у похилому віці як сутнісної властивості, що відображає можливості саморозвитку і самовизначення в похилому віці, де в ході соціалізації відбувається активне відтворення соціального досвіду.

Це передбачає процеси цілеутворення, мобілізації суб'єкта, побудови певної стратегії діяльності, постановки питання зі становлення особистості похилого віку в якості суб'єкта власної активності, активності з перетворення своєї особистості, де відкрите питання конкретних шляхів і механізмів розвитку обдарованості особистості в похилому віці.

Аналіз досліджень з становлення, самовизначення особистості в похилому віці [1; 10; 11; 13; 14; 20; 21; 47; 48 та ін.] вказує, що означена позиція людини є потенціалом підвищення рівня свого розвитку і необхідною умовою для вищих творчих можливостей, на вершині досягнення даного віку [36].

У похилому віці потребу в творчій реалізації особистісного досвіду стосунків зі світом, що надбано на попередніх етапах особистісного розвитку – дитинства, юності та зрілості, розглядають як особистісний ресурс [20; 21; 131-133 та ін.], або особистісний потенціал [14].

Використання набутого особистісного ресурсу ускладнено переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності і зниження рівня рефлексивності й через вповільнення фізіологічних та психічних процесів існує нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки, виокремленого вченими, як опредметнення, яке являє собою форму власне обдарованості.

Психологи [35] провідною діяльністю в похилому віці визначають соціальне і особистісне експериментування, пошуки нових видів діяльності, до яких завжди тягнулася душа. Тому в похилому віці надбання сенсу свого життя, переживання його цінності й унікальності, осмислення і усвідомлювання величезного життєвого досвіду (стосунків зі світом, самопізнання, саморегуляції, самоорганізації, неповторності, екзистенційний кінець пройденого шляху), пробуджують потребу розвитку обдарованості, як подальшій самореалізації.

Інший підхід до проблеми вірогідності розвитку обдарованості особистості [80; 83; 88 та ін.] розглядає взаємопов'язані процеси саморозвитку і самореалізації як складові складного, об'єктивно втілюваного процесу розвитку суб'єкта. Саморозвиток пов'язаний з об'єктивно закладеним прагненням, необхідністю самопізнати, самоусвідомити, а самореалізація має потребу, здатність увійти в соціальний світ визнаним шляхом самоактуалізації чи самовтілення, де самореалізований вихід людини в соціум і потреба надати себе в ньому в творчій дієвості є способом накопичення суб'єктного потенціалу активності. Саморозвиток і самореалізація завжди взаємопов'язані: без саморозвитку самореалізація виявляється стихійною та безплідною, тоді як самореалізація мотивує саморозвиток, при чому на кожному етапі життєвого шляху, лише певний рівень саморозвитку забезпечує актуалізацію здатності самореалізації [72].

Дослідники [20; 21; 47; 48; 88 та ін.] розглядають самоорганізацію як перетворювальну, трансформувальну здатність, рушійну силу до формування такої системи уявлень своїх творчих можливостей, яка дозволяє досягти найвищих результатів самореалізації в якості суб'єкта свого життя й підійти до нового рівня саморозвитку, як творчого розвитку.

У дослідженнях з проблеми творчого розвитку [20; 21; 35; 131; 132; 133 та ін.] становлення обдарованості може відбутися завдяки включенню особистості похилого віку в різноманітні види цілеспрямовано організованої тематичної творчої діяльності за загальноприйнятною гуманістичною концепцією розвитку особистості, де метою є всебічна і гармонійно розвинена особистість, а завданням – створення умов для розвитку і самореалізації через побудову ідеального Я й рух до нього.

Аналіз проблеми обдарованості в похилому віці, активізації і використання творчого потенціалу в геронто-психологічній практиці [10; 80 та ін.] вказує, що питання творчої продуктивності особистості в похилому віці є неоднозначним. Для захопленої творчістю людини, типовою є широта інтересів, динамічність, пошуки нового, виключно суворе ставлення до себе, величезна працездатність, відсутність стереотипів і цілеспрямованість [10], де сама творча діяльність для обдарованої особистості є стимулом, що має величезну мотивуючу силу.

Зниження з віком показників креативності, швидкості, оригінальності, гнучкості [47] призводить до того, що людина все менше може потрапити у ситуацію, де знадобиться пошук нестандартних, оригінальних спосо-

бів її розв'язання і отже, творча активність як креативність стає незатребуваною.

У співставленні обдарованості та віку [48] основні етапи творчого процесу: підготовчий, безпосереднього акту творчості (створення продукту) та подальшої розробки вже створеного продукту, відповідно до чого творча особистість самореалізується різними шляхами на кожному з етапів онтогенезу. Тут етап подальшої розробки збігається з похилим віком людини, коли генералізація, узагальнення, зменшення продуктивності є характерними, проте з'являються нові види діяльності – навчання молоді, організаційна, суспільна та педагогічна робота [81].

Для найбільш видатних творчих особистостей ці стадії не чітко розмежовані, частіше за все одночасно спостерігаються етапи підготовки, творчої продуктивності, подальшої розробки й чим вищий рівень обдарованості особистості, тим менше її самореалізація пов'язана з віком та залежить від комплексу психофізіологічних властивостей [29].

В похилому віці також вбачають нові контакти в суспільній чи в триваючій професійній діяльності, де провідною діяльністю є дозвілсьве захоплення згідно принципу корисності для оточуючих, як підтвердження власного існування і поваги до себе, як самооцінки [33].

В якості провідної діяльності також розглядають структурування і передачу досвіду, плодів своєї життєвої мудрості, що робить особистість похилого віку значимою для суспільства (хоч з власної точки зору) для збереженості зв'язків і почуття соціальної приналежності до суспільства. Спектр цих соціально значимих видів діяльності може бути широким: продовження професійної діяльності, написання мемуарів, виховання онуків і учнів, викладання та інші справи до яких завжди тягнулася душа, й головне тут [41] – момент творчості, який дозволяє підвищити якість життя, збільшити його тривалість. Саме цей вид провідної діяльності забезпечує у похилому віці внутрішню інтегрованість, необхідні соціальні зв'язки, відволікає від нав'язливих думок про здоров'я, укріплює почуття власної гідності, дозволяє підтримувати хороші, теплі стосунки з оточуючими [41].

Перевага старості знаходить своє виявлення у тому, що форма і вид зайнятості вибираються самою людиною й вся справа в тому, щоб у старості було бажання вибирати, де форма і характер зайнятості другорядні, а прагнення до діяльності і зайнятості наповнює життя змістом [41].

Прояви обдарованості в похилому віці має спиратися на критерії мудрості, як володіння багатим і процедурним знанням життєвих питань, відносність цінностей життя, життєвий досвід і потребу вироблення цілісного погляду на своє життя, коли відкривається шлях до гармонії, передбачаючи збережений інтелект і твердий характер, як здатність взяти на себе відповідальність, що спонукає здатність до узагальнення багатобічного, широко розгорнутого і зростаючого досвіду й може піднести людину на таку висоту духу, де всі буденні проблеми не досягають і слабого наближення до дальніх обріїв життя [82].

Почуття, що ти потрібний іншим людям, на думку більшості геронтологів, вважається найважливішою умовою задоволеності, а свобода, що з'явилася у пенсійний період у результаті звільнення від професійних і сімейних обов'язків, використовується для самостійного планування свого життя у відповідності з колишніми, теперішніми інтересами, вподобаннями і особистими устремліннями [41]. Особистість творить, створює себе та набуває певної форми, а перехід людини в інший соціальний простір життя чи життєва особистісна криза має збільшувати відповідальність за себе і за все, що її оточує і тому їх не можна розглядати тільки як зміну соціальної ситуації розвитку [21].

Найбільш свідомого характеру процес розвитку особистості досягається під час самореалізації її в творчій діяльності [21], де пізнавальна діяльність людини спрямовується не лише на зовнішній світ, а на саму себе і цей процес – самопізнання.

Вчені [35; 80-83] вбачають проявом процесу реституціалізації в похилому віці формування мотиву діяльності з естетичною спрямованістю. Творчий розвиток є фактором збереження життєдіяльності без якого настає швидкий занепад особистості й при правильному підході старіння може стати періодом розвитку й творчого розквіту з збереженням високої життєздатності й працездатності, що вказує на високий рівень психологічної адаптації й потреби до творчого самовираження, де вмикання захисних психологічних механізмів є спробою пристосування особистості до умов, що змінюються [35]. Тут становлення обдарованості веде до активізації адаптаційних механізмів й зниження впливу негативних чинників на процеси старіння, бо ступінь зближення ціннісних орієнтацій соціуму й особистості похилого віку є важливим критерієм соціальної адаптації. Творча діяльність здатна реалізувати приховані можливості людини, розкрити її потенціал, а засобами художньої творчості при цілеспрямованій творчій діяльності можлива самореалізація особистості похилого віку, що полягає в стабілізації власного Я, складанні позитивного життєвого сценарію на частину життя, що залишилося [134].

Залучення особистості похилого віку в творчу діяльність складний психологічний процес подолання чисельних стереотипів, пов'язаних з уявою про старіння, як згасання творчих можливостей, невпевненості, страху, недостатньої компетентності й інших зовнішніх та внутрішніх перешкод, а творчу продуктивність проявляють до глибокої старості люди, що зберегли вільнодумство, незалежність поглядів, тобто якості, притаманні юності, зберігаючи високу критичність стосовно своїх праць, а в структурі їх здібностей оптимально сполучаються здібності до творчості з рефлексивним інтелектом [133].

У дослідженнях [80-83] виявлено появу в похилому віці нових видів діяльності, як навчання молоді, організаційна, суспільна та педагогічна робота, де висока ефективність роботи підтримується в таких видах діяльності, як музичне виконання і композиція, шахи, бізнес, що забезпечується процесами компенсації зростаючого досвіду і є механізмом підтримки сво-

їх когнітивних функцій в різних видах розумової діяльності, пам'яті і прийнятті рішень.

Самореалізація особистості похилого віку не пов'язана з віком, залежить від комплексу психофізіологічних властивостей, що віддзеркалює наявність обдарованості особистості [29]. Творчі прояви можливі за таких умов успішної самореалізації, як внутрішня потреба бути зайнятим; конструктивна психологічна установка, включаючи довіру до інших; адекватне сприйняття теперішнього; оптимальне ставлення до майбутнього; відносно різнобічні інтереси, спрямовані на себе і інших; позитивне вирішення задач пройдених етапів життя; життєвий досвід; мудрість; психологічна незалежність; здатність і потреба соціальних контактів [21].

Дослідження [20; 21; 47; 48; 64; 88 та ін.] розглядають самоорганізацію як перетворювальну, трансформувальну здатність, рушійну силу до формування такої системи уявлень своїх творчих можливостей, що дозволяє досягти найвищих результатів самореалізації в якості суб'єкту свого життя й підійти до нового рівня саморозвитку, що по суті, являє акмеологічний, а на наш погляд, геронто-акмеологічний аспект творчого розвитку і його творчо-геронтологічний напрямок [72].

Обдарованість людей похилого віку є активністю високого, суб'єктного рівня [11], а процес її прояву зумовлюється впливом внутрішніх і зовнішніх психологічних чинників, де під психологічними чинниками розуміємо рушійні сили, фактори, що спричиняють і зумовлюють становлення обдарованості в умовах похилого віку. Дослідниками виявлено існуючі погляди на проблему можливого становлення обдарованості особистості у похилому віці, як прояву творчої активності та визначено її сутність, особливості, де творча активність з віком не зникає, а певним чином трансформується, по-різному формовиявляючись [82 та ін.].

Активне створення творчого продукту віддзеркалює наявність обдарованості особистості за потреби пошуку нових можливостей саморозвитку особистості похилого віку через актуалізацію накопиченого творчого досвіду і досягнень особистості на попередніх етапах онто- та соціогенезу, що становить основу особистісного психологічного ресурсу.

Виходячи з досліджень [10 та ін.] обдарованість осіб похилого віку як самодостатню форму активності особистості, що є складовою особистісної суб'єктності, характеризується почуттям новизни, спрямованістю на творчість, критичністю, вмінням перетворювати структуру об'єкту, регламентується силою, якістю потреби (мотивації), рівнем адаптації, рефлексії, збереженості особистісного життєвого і творчого психологічного ресурсів, спрямована на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя (життєвої й інтелектуальної активності, захопленості, працездатності, прагнення реалізації набутих знань, умінь), зумовлена саморозвитком, самореалізацією (самопрезентацією), організацією життєдіяльності (самозбереженням) на предметному, когнітивному (символічному), соціальному, духовному (внутрішньому) планах, відображуючись у вигляді продуктивної творчої діяльності, творчого рішення проблеми, творчого діалогу, саморе-

алізації, як стабілізації Я-концепції з побудовою позитивного життєвого сценарію на решту життя.

На основі теоретичних досліджень сутності обдарованості особистості похилого віку, її показників та критеріїв виявлено модель такої обдарованості, яка складається з мотиваційно-потребнісного ядра особистості і основних соціально-психологічних чинників її розвитку, відображаючи природжене і надбане у структурі особистості.

Реалізація творчої ініціативи залежить від рівня і збереженості якостей, співставних з етапами творчої діяльності: почуття новизни, спрямованості на творчість, критичність, вміння перетворювати структуру об'єкту пошуку. Перераховані численні якості особистості (діагностичні показники) мають свої зовнішні прояви (критерії), що свідчать про рівень їх розвитку [22], де почуття новизни визначається характером виникнення, рівнем стійкості пізнавальної потреби. Провідними характеристиками спрямованості на творчість виступають мотиви творчої діяльності й вміння організувати власну діяльність, оскільки визначають можливість подальшого розвитку пізнавального інтересу з переростанням в діяльність нової організації власної життєдіяльності. Критичність особистості проявляється через смислову оцінку існуючого й набутого досвіду. Зовнішнім проявом здатності перетворювати структуру об'єкта є генерування ідей, як вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, класифікувати, описувати, вибудовувати нові зв'язки в об'єктах, системах, висувати гіпотези, доводити їх правомірність [81].

Основними зовнішніми проявами (критеріями) особистісної суб'єктності особистості похилого віку є переживання ідентичності, збереженість контролю, стійкість і варіативність Я-образу, рівень самоприйняття, інтернальний тип локалізації контролю. Творчо обдаровані люди й інтелектуально обдаровані – це різні типи особистості, а тому й різні типи обдарованості [37]. Життєвий шлях може стати для людини творчим актом її самореалізації, адже саме вирішуючи творчу задачу під назвою життя, реалізується особистість [52].

Для цілісного охоплення показників прояву обдарованості особистості похилого віку та повноти вирішення завдання дослідження, вважаємо доцільним включення до структури дослідження компонентів особистісної суб'єктності з урахуванням вікових особливостей особистості похилого віку.

Аналіз проблеми обдарованості у похилому віці вказує, що питання творчої продуктивності особистості є неоднозначним. Використання набутого особистісного ресурсу ускладнене переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності і зниженням рівня рефлексивності. Через вповільнення фізіологічних та психічних процесів існує нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки – опредметнення [22; 23]. Тому у похилому віці надбання сенсу свого життя, переживання його цінності й унікальності, осмислення і усвідомлення життєвого досвіду, стосунків зі світом, самопізнання, саморегуляції, само-

організації, неповторності, екзистенційного кінця пройденого шляху, пробуджують потребу розвитку обдарованості як подальшої самореалізації.

Показано, що при високих показниках інтелекту і креативності, обдарована особистість добре адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна ($p \leq 0,01$).

Аналіз підходів до суб'єктної активності, що визначає самовизначення, самопізнання, самосвідомість, суб'єктної активності особистості похилого віку [11; 70] й критеріїв обдарованості дозволяє виявити компоненти обдарованості особистості похилого віку: когнітивний компонент, як почуття новизни та стійкість і варіативність власного Я, спрямованість на творчість, спрямованість на стабілізацію та створення образу Я-концепції; визначається характером виникнення і ступенем стійкості пізнавальної потреби, інтелектуальними, естетичними здібностями; відображує активність людини в оволодінні, використанні запасів набутих знань, вмінь, навичок, можливостей, як актуалізацію ресурсів власного розвитку, що важливо для відповідної творчої діяльності; відкритість новому досвіду, стимулююча пізнавальні потреби і нові способи їх реалізації; здатність виявляти в оточуючому світі виклик і конструктивні моделі реагування на нього [27], як тенденція до особистісного зростання [47], що стимулює особистість до самостійної творчої праці, забезпечує вміння використовувати здобуті знання для розв'язання творчих завдань; прагнення саморозвитку. Провідними характеристиками спрямованості на творчість є мотиви творчої діяльності й вміння організувати власну діяльність, оскільки саме ці критерії здебільшого визначають можливість подальшого розвитку пізнавального інтересу і переростання його в реальну діяльність нової організації власної життєдіяльності. Здатність особистості до активного творчого сприйняття навколишньої дійсності, уміння спілкуватися з іншими людьми, налагодження позитивних контактів; прагнення творчого пізнання своєї особистості, розвитку творчого потенціалу; самооцінка індивідуальних рис, здатності самовиховання, уміння аналізувати і реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміку саморозвитку; прагнення творчої діяльності, спрямованості на позитивний результат [83].

Емоційно-оцінний компонент, як переживання ідентичності, критичність та рівень самооцінки – призводить до формування позитивного глобального самоставлення; самооцінки своїх індивідуальних рис, здатності до самовиховання; уміння аналізувати і реально оцінювати свої вчинки, визначати спрямованість і динаміку саморозвитку; прагнення творчої діяльності, спрямованості на позитивний результат, підвищення самооцінки, відчуття власної цінності; самоприйняття, позитивне ставлення до інших; наявність життєвих цілей, планів, спрямованості і усвідомлення власного життя, що виявляється в прагненні підвищити самооцінку, завоювати авторитет; структурування і прийняття прожитого досвіду. Критичність проявляється через смислову оцінку існуючого й набутого досвіду. Визнання, прийняття внутрішньої неоднорідності, множинних аспектів свого Я, прийняття своїх негативних і позитивних аспектів, впевненість в собі; адекват-

тну оцінку свого минулого; позитивне ставлення до інших з позиції розвитку емпатії, готовність співпереживати, знаходити компроміси, встановлювати емоційно-насичені взаємозв'язки з оточуючими; здатність активного творчого сприйняття дійсності; уміння спілкуватися з іншими, налагодження позитивних контактів [80].

Поведінково-вольовий компонент, як уміння перетворювати структуру об'єкту пошуку, збереженість, інтернальність локалізації контролю, що характеризує зовнішню сторону активності, її реалізацію; відображує уяву про джерело власної активності, можливості керуватися власними цілями, установками, принципами, переконаннями; здатність протистояти впливу зовнішніх сил, прогнозувати свої дії; сформованість активно-перетворювального ставлення до власної діяльності; цілісність змісту, форм, методів творчої діяльності, її перспективність, мобільність, результативність, надійність; самодетермінація і незалежність. Зовнішнім проявом здатності перетворювати структуру об'єкту є генерування ідей, як уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне, класифікувати, описувати, вибудовувати нові зв'язки в об'єктах і системах, висувати гіпотези, доводячи правомірність, продуктивність благополучного функціонування. Визначає суб'єктивне ставлення до здоров'я в ситуації здатності отримання можливості [22] йти наперекір тілесно-психологічним станам [89]. Зміна особистісних установок, прийняття норм життєдіяльності, здатність жити теперішнім, як компетентність у часі; здатність оцінювати життя цілісно, конструювати життєві плани відповідно наявним цінностям та реальними можливостями.

Своєчасна й адекватна мобілізація з наступною реалізацією життєвих і творчих ресурсів особистості дозволить актуалізувати особистісну суб'єктність, що забезпечує конструктивні творчі зміни життєдіяльності і слугує чинником її подальшої творчої реалізації, та визначає тенденції прогресивних та адаптивних стратегій старіння з відповідною творчою переструктуризацією життєдіяльності за умови наявності певних творчих та життєвих ресурсів, як психологічних чинників обдарованості особистості похилого віку.

Проведені теоретичні дослідження [80-83] можливого творчого розвитку вказують на доцільність подальшого моделювання і розгляду чинників, як активної індивідуально-специфічної форми самореалізації особистості на основі виділення особистісних творчих й життєвих ресурсів за наявності адаптації до змінених умов життя та рефлексії, внутрішніми психологічними чинниками, які є домінуючими й пов'язані з психобіологічними закономірностями і особливостями віку, що найбільше означають стан соматичного здоров'я особистості похилого віку на підґрунті фізіологічної зумовленості, визначаючи особистісні особливості, навички, здібності активного творчого протистояння негативним життєвим тенденціям, способи збереження і розвитку, включеності в життєву активність.

Висновки до розділу

У розділі визначено специфіку проявів обдарованості у молоді в умовах сучасного соціуму; розкрито соціально-психологічні особливості обдарованих осіб зрілого та похилого віку.

На етапі визначення специфіки проявів обдарованості у молоді в дослідженні взяли студенти Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, які навчаються на спеціальностях технічного профілю і Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтв (в яких до здобувачів вищої освіти висуваються різні вимоги). Загальна кількість досліджуваних – 189 респондентів (119 жінок та 70 чоловіків).

Ми припустили, що студенти, які навчаються на факультетах естрадного та циркового мистецтв (100 респондентів), в першу чергу, мають володіти креативною обдарованістю, а для студентів технічних факультетів (89 досліджуваних), на яких здійснюється індивідуальна цільова підготовка фахівців з перспективних наукових напрямків, первинною є інтелектуальна обдарованість. Показано, що віковою характеристикою структури обдарованої молоді з мистецького закладу вищої освіти є комунікативна чутливість, пов'язана зі спілкуванням у системі суспільно-корисної діяльності, зокрема професійного самовизначення і провідного типу діяльності – навчально-професійної.

В якості експертів виступали викладачі закладів вищої освіти з тих факультетів, на яких проводилося дослідження. Експерти надавали оцінку щодо ступеня вираженості здібностей у здобувачів вищої освіти, а також їх потенціалу, тобто ще не реалізованих здібностей. Так, при заповненні експертного опитувального листа необхідно було віднести конкретного респондента до однієї з категорій: талановитий в усьому; проявляє талант час від часу; досить здатний, однак сказати, що він талановитий не можна; середні здібності. Аналіз даних полягав у виокремленні підгруп досліджуваних за ознаками, які відповідають оцінкам потенціалу обдарованості респондентів і ступеню вираженості здібностей (реалізація потенціалу, талант). Виокремлення груп проводилося окремо для студентів, які спеціалізуються в різних професійних сферах за допомогою кластерного аналізу.

Результати кластерного аналізу підтвердили припущення про можливість виокремлення груп за відповідними категоріями оцінювання. У I групу обдарованої молоді, потенціал якої реалізований повною мірою, увійшло 37,1% студентів технічного профілю підготовки і 39,0% студентів мистецьких факультетів. До II групи студентів з хорошим, але нереалізованим потенціалом увійшло 19,1% студентів технічного профілю підготовки і 16,0% студентів мистецьких факультетів. До III групи з досить низькими здібностями і потенціалом увійшло 21,3% студентів технічного профілю підготовки і 24,0% студентів мистецьких факультетів. В IV групу респондентів з досить високим рівнем досягнень, але з досить невисоким рівнем

вроджених здібностей увійшло 22,5% студентів технічного профілю підготовки і 21,0% студентів мистецьких факультетів.

Встановлено, що для потенційно обдарованих досліджуваних та респондентів з вираженими досягненнями (технічного профілю підготовки) більшою мірою характерне конвергентне мислення (спрямоване на пошук єдиного рішення), в той час як для студентів мистецьких факультетів із зазначених підгруп більшою мірою притаманне дивергентне мислення. Значущих відмінностей у гнучкості мислення при порівнянні цих груп респондентів виявлено не було.

Порівняльний міжгруповий аналіз показав відсутність значущих відмінностей за ступенем вираженості конвергентного мислення для студентів технічного профілю підготовки II та IV груп. Для студентів мистецьких факультетів з цих груп не виявлено відмінностей за ступенем вираженості дивергентного мислення. При цьому визначено значущі відмінності у гнучкості мислення. Для обдарованих респондентів більшою мірою, ніж для досліджуваних, які демонстрували високі досягнення при досить обмеженому потенціалі вроджених здібностей, притаманна гнучкість мислення.

Таким чином, порівняльний аналіз предикторів обдарованої особистості показав, що рівень конвергентного мислення (IQ) і рівень дивергентного мислення (креативність) однакові в разі діагностики представників різних підгруп, проте для обдарованої молоді характерна більша гнучкість мислення. Ця змінна може слугувати тим показником, що сприятиме виявленню обдарованої молоді, яка не демонструє свій потенціал у високих досягненнях.

Порівняльний аналіз не когнітивних чинників, які опосередковують формування обдарованості, показав, що значних відмінностей між молоддю, яка навчається за різними профілями навчання у межах однієї діагностичної групи не виявлено. Проте значущі відмінності спостерігаються між досліджуваними різними діагностичними групами. Так, для студентів рівень обдарованості яких оцінюється вище, характерна орієнтація на дію, в той час як для респондентів з досить високим рівнем досягнень, але з невисоким ступенем вроджених здібностей, рівень обдарованості яких оцінюється нижче, характерна орієнтація на стан при виконанні діяльності будь-якого роду. Отже, найбільш обдаровані респонденти більш ефективно реалізували свої дії. Якщо є схильність до переживання стану потоку, то цей стан при виконанні дій у більшому ступені притаманний більш обдарованим студентам.

Встановлено, що обдарованість дорослої людини має в своїй основі психічне ядро – особливості організації ментального досвіду. У дослідження взяли участь 69 осіб зрілого віку, з них 43 жінки та 26 чоловіків.

Виокремлено рівні прояву обдарованості у досліджуваних зрілого віку: низький рівень – 52,2% осіб, яких відрізняє зневіра у власні можливості, небажання участі в різноманітних видах творчої діяльності, виражена інертність щодо участі у роботі творчих об'єднань; середній рівень – 34,8% респондентів, яким притаманні прояви сумнівів у своїх можливо-

стях, необхідність додаткових стимулів при ініціюванні творчої активності, здебільшого відмова брати творчу ініціативу на себе); високий рівень – 13,0% осіб, які характеризуються активною участю у різноманітних видах творчої діяльності; ініціативністю, здатністю на створення широкого спектру самостійних задумів, віднайдення нестандартних шляхів у вирішенні завдань і втілення їх у самостійні перспективні проекти. Виявлено, що обдаровані досліджувані більшою мірою поглинені своєю діяльністю; при її виконанні вони втрачають відчуття часу і відчуття власного Я, часто виявляються нездатними думати ні про що стороннє або виявляти тривогу щодо своїх проблем.

Аналіз проблеми обдарованості у похилому віці вказує, зокрема, що питання творчої продуктивності особистості є неоднозначним. Загальна кількість респондентів, яка була продіагностована на цьому етапі емпіричного дослідження – 64 респонденти, з яких 35 жінок та 29 чоловіків. Встановлено, що використання набутого особистісного ресурсу ускладнене переживанням наростаючої безпорадності, невизначеності і зниженням рівня рефлексивності, а через вповільнення фізіологічних та психічних процесів існує нагальна потреба збереження повноцінного функціонування загального механізму психіки – опрідметнення (за С. Максименком). Тому у похилому віці надбання сенсу свого життя, переживання його цінності й унікальності, осмислення і усвідомлення життєвого досвіду, стосунків зі світом, самопізнання, саморегуляція, самоорганізація, неповторність, екзистенційна скінченність пройденого шляху, пробуджують потребу розвитку обдарованості як подальшої самореалізації. Показано, що при високих показниках інтелекту і креативності, обдарована особистість похилого віку добре адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна ($p \leq 0,01$). З'ясовано, що зниження з віком показників креативності, швидкості, оригінальності, гнучкості, зокрема через накопичення життєвого досвіду часто призводить до того, що людина все менше потрапляє у ситуації, де необхідним є пошук нестандартних, оригінальних способів їх розв'язання. Активне створення творчого продукту віддзеркалює наявність обдарованості в осіб похилого віку за потреби пошуку нових можливостей саморозвитку через актуалізацію накопиченого творчого досвіду і досягнень на попередніх етапах онто- та соціогенезу, що становить основу особистісного психологічного ресурсу.

Отримані на емпіричному етапі дослідження дані щодо соціально-психологічних особливостей проявів обдарованості у середньому і пізньому онто- та соціогенезі були враховані при побудові системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості.

РОЗДІЛ 5

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ

5.1. Концептуальні та змістовно-процесуальні особливості системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості

Всі сучасні теоретичні дослідження і психологічна практика переконливо доводять, що робота з обдарованою людиною має ставитися, зокрема, сучасною системою освіти на одне з перших місць. Разом із тим, особливу увагу слід приділяти створенню умов для розвитку інтелектуально-творчого потенціалу особистості на всіх етапах її онто- та соціогенезу.

Як показав попередній аналіз, уявлення про обдарованість зазнавали значних змін з моменту виникнення перших концепцій до наших днів. Звернення до поглядів на природу обдарованості дозволило виявити, що в психологічній науці обдарованість довгий час розглядалася в зв'язку з поняттям здібностей особистості. Обдарованість, насамперед, пов'язувалася з високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей.

У сучасних концепціях виділяються когнітивні, особистісні та соціальні чинники прояву обдарованості. Уявлення про обдарованість, як про вроджене і суто інтелектуальне явище, змінилися новими теоретичними положеннями. У більшості сучасних, найбільш популярних, моделей обдарованість вже не ототожнюється з будь-якою окремою функцією або комплексом умовно виділених психічних процесів.

Останнім часом найбільш часто розробляються багатofакторні моделі обдарованості, як найбільш результативні при вирішенні прикладних психологічних завдань. Стійкою тенденцією є виокремлення, разом із видатними здібностями (диференційовними різними авторами по-різному) в якості необхідного елемента, – мотивації, а також розгляд особливостей і рівня впливу на обдарованість, поряд із інтелектуальними, так званих не інтелектуальних чинників (вплив середовища, соціальний і емоційний досвід тощо). Тим самим обдарованість включає в себе цілісну систему особистості: її інтелект, мотиви, почуття, вольові прояви та інші компоненти.

Все більш інтенсивно проявляється тенденція розглядати обдарованість не статично, а в розвитку, як динамічну характеристику [25; 26 та ін.]. Це радикально змінює підхід до діагностики та розгляду процесу становлення обдарованої особистості, зокрема в сфері освіти.

Вивчення феномена обдарованості має багаторічну історію, але лише в останні десятиліття дослідження набувають певного системного характеру. Активно розробляються моделі обдарованості, впроваджуються теорії і методики її діагностики. Розробляється проблема прогнозування розвитку обдарованих дітей та видатних досягнень. Все більша увага дослідників звертається до проблем афективного розвитку обдарованих дітей, формування їх психосоціальної сфери.

У багатьох країнах світу діють спеціальні організації, які займаються вирішенням цієї проблеми. Для координації їх зусиль створені Всесвітня і Загальноєвропейська ради по обдарованим і талановитим дітям. В Англії функціонує Національна Асоціація сприяння розвитку обдарованих дітей. Розробляються програми, що мають на меті активно залучити вчителів, викладачів закладів вищої освіти і наукових співробітників в роботу з розвитку дитячої обдарованості. Водночас, при всій значущості виконаних досліджень залишаються недостатньо розробленими методологічні та технологічні аспекти становлення обдарованої особистості.

Обдарованість переважно розглядається як інтегральна властивість, що не зводиться до інтелекту, креативності або когнітивних функцій особистості. Вона не задана генотипом, але і не цілком залежить від умов середовища. Особливо підкреслюється, що обдарованість – динамічна характеристика [25; 26; 42-45 та ін.].

Сучасна система освіти переживає період радикальних змін, детермінованих глобальними перетворювальними процесами, які відбуваються в нашій країні і в усьому світі. Суспільство, яке випробовує зростаючу кількість невирішених проблем, прямо або побічно спонукає свої соціальні інститути знаходити оптимальні способи їх вирішення, зокрема через розкриття резервів обдарованої особистості [42-45 та ін.].

У ряді досліджень саме існування цивілізації ставиться у пряму залежність від наявності у сучасної людини творчого потенціалу. Іншими словами, мова йде про відтворення творчого потенціалу нації, що у вирішальній мірі визначається ступенем творчого становлення кожної окремої особистості. Щоб ці глобальні завдання змогли здійснитися, має відбутися переорієнтація освіти з інтересів держави на інтереси особистості. Це означає, що замість відтворення накопиченого досвіду в сучасному світі стає необхідним забезпечити процес становлення обдарованої особистості [28; 29; 66 та ін.]. Саме ця ідея перетворюється у провідний принцип діяльності системи освіти, як головного інституту соціокультурної спадщини, зачіпаючи цілі освітнього процесу, його зміст, форми та методи.

Разом із тим, об'єктивна ситуація вимагає широкого розуміння процесу становлення обдарованої особистості, розгляд її як вирішального чинника у випереджальному розвитку покоління, покликаною жити і активно діяти у нових соціокультурних умовах.

Таким чином, виникає протиріччя між об'єктивною потребою суспільної та освітньої практики у становленні обдарованої особистості та не-

достатньою розробленістю його теоретико-методологічних і технологічних основ.

Виявлення сутності процесу становлення обдарованої особистості передбачає створення розвивального соціокультурного середовища з включенням в нього об'єктів творчості, як умови здійснення даного процесу; педагогів і вихованців як суб'єктів взаємопов'язаного і взаємодоповнюючого діяльнісного спілкування; творчої активності як інтегративної характеристики суб'єкта життєдіяльності, психологічного механізму обдарованості, одиниці функціонування обдарованої особистості; соціального супроводу, як особливої форми роботи, в ході якої, спираючись на можливості обдарованої особистості, на розуміння механізмів, що впливають на її обдарованість, відбувається підбір адекватних способів для підтримки її в режимі ефективної життєдіяльності.

Показано, що концептуальне обґрунтування процесу становлення обдарованої особистості, як цілісної єдності методологічних та теоретичних підстав, базується на визнанні ролі розвивального соціокультурного середовища, як умови, що сприяє перетворенню спонтанної і безпосередньої активності особистості в опосередковану культурну поведінку, творчу діяльність.

Доведено, що розвивальне соціокультурне середовище виступає як особливим чином організований соціокультурний простір, що надає максимум можливих індивідуально-творчих траєкторій для саморозвитку всіх включених в нього суб'єктів, які здійснюють смислові відносини, пов'язані з осмисленням творчої діяльності з позицій життєвого, в тому числі реального або передбачуваного професійного самовизначення особистості; зі створенням у виконуваний діяльності нових сторін потенціалу обдарованої особистості; з формуванням зацікавленої у розширеному відтворенні особистістю свого потенціалу; мобілізаційні відносини, спрямовані на подолання виникаючих труднощів, на готовність нести певні втрати заради досягнення кінцевого результату – становлення обдарованої особистості; диспозиційні відносини, пов'язані з баченням основної проблеми діяльності, з виявленням потенціалу її практичного застосування у наявних умовах розвивального соціокультурного середовища, з управлінням процесом реалізації ідеї на практиці; позиційні відносини, засновані на реалізації багажу знань і умінь, досвіду і творчої активності всіх суб'єктів цього процесу відповідно до можливостей конкретного розвивального соціокультурного середовища; міжособистісні відносини, які передбачають взаємозбагачення кожного суб'єкта, включеного в активне, творче, діяльнісне спілкування в умовах розвивального соціокультурного середовища.

Узагальнена модель обдарованої особистості розроблялася на основі врахування сутності та специфіки обдарованості як загальнонаукового поняття і соціально-психологічного феномена, порівняльної характеристики різних типів обдарованості особистості, виявлення компонентів структури особистості; аналізу творчої активності як базової підстави особистості. На основі цього створювався діагностичний інструментарій психологічного

моніторингу процесу становлення обдарованої особистості (критерії, показники, рівні творчої активності, адекватна їм система способів стеження) в умовах розвивального соціокультурного середовища.

Моделювання соціально-психологічної системи, що забезпечує становлення обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища, включало в себе визначення динаміки становлення обдарованої особистості і відображення етапів експериментальної роботи; виявлення механізмів, що стимулюють успішне протікання даного процесу; формулювання чітких цільових установок, що визначають завдання експериментальної роботи на кожному етапі; внесення змін до змісту програм і в технології роботи з метою адекватної відповідності змістовного компонента завданням становлення обдарованої особистості.

У дослідженні запропонований системний програмно-цільовий проект соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості передбачав таку сукупність дій: визначити логіку становлення обдарованої особистості в онто- та соціогенезі; виявити етапи роботи, що відображають дану логіку; сформулювати провідні цільові установки, які визначають завдання експериментальної роботи на кожному її етапі; включити в зміст освітнього процесу різні аспекти творчої діяльності, сформувати на їх основі міцні і гнучкі навички вирішення різноманітних творчих завдань; розробити систему творчих завдань, поетапно ускладнюваних і охоплюючих різні сфери життєдіяльності обдарованої особистості; розробити систему контрольно-оцінювальних методик, що дозволяють з високим ступенем вірогідності визначити рівень обдарованості особистості; скоординувати дії всіх суб'єктів, які активно взаємодіють в умовах розвивального соціокультурного середовища. Зокрема, організація роботи з батьками щодо створення у сім'ях розвивального середовища передбачала проведення семінарів «Обдарована дитина у сім'ї», спільні заходи з дітьми «Інтелектуальний марафон», щотижневі консультації з психологами та педагогами; розробка рекомендацій для батьків по роботі з обдарованими дітьми.

Показано, що системоутворюючим компонентом у процесі становлення обдарованих неповнолітніх та молоді виступає системно-інтегрований підхід, який забезпечує цілісність освітнього процесу, діагностичне цілепокладання, свободу вибору форм, методів, засобів навчання, його індивідуальний темп.

У запропонованому системному програмно-цільовому проекті соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості було задіяно стратегії, які спираються на зміну кількісних параметрів змісту освіти: стратегії прискорення та інтенсифікації, а також стратегії навчання, які спираються на якісні зміни у змісті освіти: стратегії індивідуалізації, навчання мисленню, соціальної компетенції, дослідницького навчання, проблематизації. Елементами індивідуальних і групових стратегій навчання обдарованих досліджуваних зазначеного періоду онто- та соціогенезу виступали цілі, цінності, зміст, форми навчання на певному його

етапі. Стратегії навчання поширювалися на навчальну, позанавчальну та дозвілеєву сфери життєдіяльності обдарованих неповнолітніх та молоді.

Провідні завдання розвитку обдарованої особистості у зрілому та похилому віці полягали у необхідності підтримки внутрішньої інтегрованості, соціальних зв'язків, укріпленні почуття власної гідності, структуруванні і передачі досвіду. Зокрема, прояви обдарованості у пізньому онто- та соціогенезі мають спиратися на критерії мудрості, як володіння багатим і процедурним знанням життєвих питань, відносність цінностей життя, життєвий досвід і потребу вироблення цілісного погляду на своє життя, що спонукає здатність до узагальнення багатобічного та широко розгорнутого досвіду. Мета розвитку обдарованої особистості у зрілому та похилому віці вбачалася в оптимальному сполученні здібності до творчості з рефлексивним інтелектом, у стабілізації власного Я, складанні позитивного життєвого сценарію на частину життя, яка залишилася.

Підготовка і перепідготовка фахівців до створення розвивального соціокультурного середовища, як умов становлення обдарованої особистості в межах запропонованого проекту впроваджувалася на основі формування їх морально-психологічної готовності до творчості, яке виражається в цільовій установці на індивідуально-особистісний підхід, стратегію співробітництва і співтворчості; організацію діяльнісного спілкування суб'єктів освітнього процесу, що здійснюється на основі міжсуб'єктного зв'язку; створення оптимальних умов для обміну інтелектуальними, моральними, емоційними, творчим цінностями та діалогічність взаємодії; переважання емпатії в міжособистісних відносинах; спрямованість на підтримку індивідуального і творчого розвитку і саморозвитку особистості; надання особистості необхідного простору для прийняття самостійних рішень, свободи вибору змісту і способів творчої діяльності.

В межах запропонованого системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості було втілено стратегії, що спираються на зміну кількісних параметрів змісту освіти.

Стратегія прискорення (екстернат) передбачає збільшення темпу (швидкості) проходження навчального матеріалу. Очевидна перевага над однолітками в умінні бачити сутність проблеми, допитливість, видатні здібності до запам'ятовування матеріалу, незалежність суджень і багато інших якостей змушують фахівців схилитися до думки, що обдаровані діти, навчаючись в традиційному темпі можуть втрачати час. Прискорення дозволяє обдарованій дитині оптимізувати темп власного навчання, що благотворно позначається на її загальному інтелектуально-творчому розвитку. В якості організаційних форм прискорення розглядалися більш швидкий (в порівнянні з традиційним) темп вивчення навчального матеріалу всім класом одночасно; перехід обдарованої дитини через клас (кілька класів) у загальноосвітній школі.

Стратегія інтенсифікації передбачала не зміну темпу засвоєння, а збільшення обсягу навчального матеріалу, підвищення інтенсивності навчан-

ня, що є альтернативою стратегії прискорення. Серед досліджуваних виявлено тих, у кого випередження однолітків охоплює тільки сферу розумового розвитку. За рівнями соціального і фізичного розвитку вони можуть перебували в нормі або навіть відставати від неї. Дисбаланс в рівнях розвитку цих сфер – явище досить поширене. Стратегія інтенсифікації змісту освіти може активно використовуватися у практиці роботи шкіл з поглибленим вивченням математики, іноземних мов та інших предметів.

Стратегії навчання обдарованих дітей, які спираються на якісні зміни у змісті освіти передбачали, передусім, індивідуалізацію навчання.

Індивідуалізація навчання є одним з основних варіантів якісної зміни змісту освіти обдарованої особистості. Підвищений інтерес до індивідуалізації освітньої діяльності в цілому – характерна риса досліджень останнього часу. Розвиваються ці ідеї в контексті особистісно-орієнтованого підходу, де головним є створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу.

Наступною стратегією виступало навчання мисленню – робота щодо цілеспрямованого розвитку інтелектуально-творчих здібностей дитини. Вона безпосередньо пов'язана з вирішенням проблеми навчання обдарованих дітей та розглядається як важлива складова діагностики і корекції інтелектуально-творчих здібностей. Однак побачити розвиток мислення як самостійний предмет навчальних занять дійсно дуже складно. Інтелект – це те, що служить фундаментом навчання і є закономірним результатом дозрівання організму і його взаємодії з середовищем. Багато дослідників приділяють особливу увагу спеціальному, цілеспрямованому розвитку креативності, інтелектуальних функцій, навчанню техніці і технології розумових дій, процесам ефективного пізнавального пошуку. Це вимагає розробки концептуальної схеми самого інтелекту в широкому сенсі (найбільш популярна серед прихильників цього напрямку модель структури інтелекту Дж. Гілфорда).

Провідним напрямком розглянутої стратегії виступала соціальна компетенція (маються на увазі спеціальні інтегровані курси, що включаються в навчальні плани шкіл для обдарованих осіб). Слід зауважити, що явище дисинхронії розвитку обдарованої особистості вельми поширене, і часто дитина, випереджаючи однолітків за рівнем розвитку мислення, відстає від них (або перебуває на середньому рівні) у психосоціальному розвитку. З метою подолання цих проблем в межах системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості створювалися програми спеціальних інтегрованих курсів, спрямованих на розвиток емоційної сфери, корекцію міжособистісних відносин в колективі, само актуалізацію обдарованої дитини.

Багато фахівців в області навчання обдарованих дітей вважають, що обговорення соціальних і міжособистісних проблем є особливо важливим для обдарованих дітей. Їх вміння міркувати, глибше розуміти мотиви поведінки інших людей в поєднанні з підвищеною чутливістю до несправедливості і суперечностей часто негативно позначається на розвитку афективної

сфери. Основна мета даного варіанту збагачення змісту не замінити перераховані вище традиційні способи вирішення проблеми психосоціального розвитку в умовах розвивального соціокультурного середовища, а доповнити, створивши можливість для точної, високопрофесійної діагностики і корекції афективної сфери обдарованої особистості.

Головна особливість наступної стратегії – дослідницької – активізувати навчання, надавши йому дослідний творчий характер, і таким чином надати обдарованій особистості ініціативу в організації своєї пізнавальної діяльності. Самостійна дослідницька практика розглядається як найважливіший чинник розвитку творчих здібностей. У дослідницькому методі в якості основи виступають не знання, а їх організований, творчий пошук.

Слід зауважити, що проб лематизація передбачає орієнтацію на постановку навчальних проблем і зазвичай не виділяється зі стратегії дослідницького навчання, а розглядається як його складова частина. Це виокремлення є у значній мірі умовним, але воно необхідне при аналізі змісту освіти, оскільки характеризує особливий аспект цього складного явища. Зміст освіти, змодельованої за цією стратегією, передбачає освоєння матеріалу таким чином, щоб обдаровані особи могли виявити проблему та знайти способи вирішення і вирішити її. Для цього необхідним є вміння бачити проблеми. Але в процесі навчання це не самоціль, а лише один із засобів. Для того щоб процес навчання виконав одну з основних своїх функцій – навчальну, проблема має містити в собі певний пізнавальний заряд, а це можливо лише тоді, коли ця проблема вже опрацьована. Тобто програма навчальної діяльності являє собою стрункий логічний ряд, що включає в себе комплекс послідовно розв'язуваних навчальних проблем. Методичні прийоми даного підходу дозволяють досягти того, що запропонована проблема перетворюється у внутрішню проблему самої дитини. Це, в свою чергу, створює передумови для аналізу варіантів її вирішення, що само по собі є наступним етапом навчальної роботи і необхідним компонентом освітньої системи. Далі в повній відповідності з логікою, необхідна оцінка переваг кожного варіанта рішення. Після цього зазвичай слідує узагальнення знайденого тощо. У найбільш повному, розгорнутому вигляді проблемне навчання передбачає, що обдарована особистість виокремлює і ставить проблему, пропонує можливі рішення, робить висновки відповідно до результатів перевірки, застосовує висновки до нових даних, робить узагальнення.

На формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи здійснювалася реалізація організаційних умов на основі інтегрованого підходу в навчанні обдарованих досліджуваних з метою ефективного розвитку їх інтелектуальних, лінгвістичних здібностей, креативності, індивідуально-особистісних характеристик, психічного здоров'я.

Формами роботи для фахівців, що працюють з обдарованими неповнолітніми та молоддю в напрямку побудови для них індивідуальних і групових стратегій навчання на основі системно-інтегрованого підходу слугували в межах проекту: проведення інформаційно-методичних семі-

нарів, методичних об'єднань, майстер-класів («Ознаки та прояви обдарованості», «Організація навчального процесу для обдарованих», «Розвиток обдарованості засобами навчальної та позанавчальної роботи», «Розвиток творчого і креативного мислення», «Технології творчості», «Інформаційні технології для обдарованих і потенційно обдарованих осіб» та ін.), а також соціально-психологічні тренінги, індивідуальні та групові консультації по роботі з обдарованими тощо.

Соціально-психологічний тренінг особистісного зростання для обдарованих неповнолітніх, запропонований у межах розробленого системного програмно-цільового проекту був спрямований на сприяння соціальній адаптації, розвитку особистості, розвитку життєво необхідних навичок, що дозволяють протистояти негативним життєвим ситуаціям.

Завдання тренінгу особистісного зростання для обдарованих неповнолітніх в межах системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості полягали у створенні умов для розвитку емоційно-вольової сфери, почуття емпатії, відпрацювання навичок впевненої поведінки; допомогу в усвідомленні особистої відповідальності за власні вчинки, в аналізі своїх життєвих установок; навчання навичкам конструктивної взаємодії.

Час: 90 хвилин.

Категорія учасників: обдаровані неповнолітні 10-14 років.

1. Вправа «Привітання».

Психолог (ведучий): «Коли люди знайомляться один з одним, що вони роблять? Вірно, вітають один одного. Пропоную всім встати в коло. Я зараз вітаю Вас рухом, а Ви у відповідь також привітайте мене. Можна:

- потиснути один одному руки;
- привітатися ліктями;
- привітатися лобами;
- привітатися п'ятами;
- привітатися спинами».

2. Розминка.

Ведучий: «На початку нашого заняття хотілося б дізнатися:

- у кого зараз гарний настрій, поплескайте в долоні;
- помінятися місцями ті, у кого в класі є друзі;
- помінятися місцями ті, хто впевнений у собі;
- поплескайте в долоні ті, хто добре знає своїх однокласників;
- потупайте ті, хто згоден з прислів'ям: «Один у полі не воїн»;
- кивніть головою ті, хто знає, що ми сьогодні будемо робити на занятті».

3. Вправа – розминка «Швидкість світла».

Мета: знайомство, розвиток вміння приймати колективне рішення.

Інструкція: «Почати гру може будь-який учасник. Він кидає м'яч будь-якому іншому гравцеві, чітко називаючи своє ім'я, і опускає руку. Той, хто отримав м'яч кидає його наступному (потрібно намагатися кидати м'яч через коло, а не тому, хто стоїть поруч), також називаючи своє ім'я, і

опускаючи руки. Так триває до тих пір, поки м'яч не побуває у всіх гравців по одному разу (підняті руки служать сигналом, що гравець ще не отримувач м'яча).

- Тепер наступний раунд: кидайте м'яч в тому ж порядку, тільки потрібно називати не своє ім'я, а ім'я того, кому кидаєте.

- Результат нашої взаємодії була не висока швидкість передачі м'яча, не запам'ятовування імен, а безцінний досвід співпраці, прийняття спільних рішень, поява почуття причетності».

4. Вправа «Правила і закони».

Ведучий: «Наше з Вами заняття відрізняється від звичайних уроків, до яких Ви звикли. Щоб наші зустрічі були продуктивними, нам необхідно встановити правила!»

Правила виписуються на аркуш ватману, і після прийняття групою, закріплюються на видному місці.

Список правил (кожен пункт правил пояснюватися психологом (ведучим)):

- уважно слухати, коли говорять інші;
- поважати чужу думку;
- починати свою промову словом «Я»;
- бути активними;
- говорити по одному.

Не можна:

- шуміти коли хтось говорить, перебивати;
- погрожувати, битися, обзиватися, гримасувати;
- ставити іншим оцінки, давати визначення і критикувати.

5. Гра «Аварійний стан».

Мета: вивчити процес вироблення і прийняття групового рішення в ході спілкування і групової дискусії.

Етапність проведення гри.

1-й етап.

Ознайомлення всіх учасників з умовами гри.

Психолог (ведучий) дає учасникам таку інструкцію: «Уявіть, Ви дрейфуйте на яхті в океані. В результаті пожежі більша частина яхти і її вантажу знищена. Яхта повільно тоне. Ваше місцезнаходження неясне через поломки основних навігаційних приладів, але приблизно Ви знаходитеся на відстані тисячі кілометрів від найближчого берегу».

Нижче подано список з 15 предметів, які залишилися цілими і не-ушкодженими в результаті пожежі. На додаток до цих предметів Ви маєте в своєму розпорядженні міцний надувний пліт з веслами, досить великий, щоб витримати Вас, екіпаж і всі перераховані нижче предмети. Майно людей, які залишилися в живих, складають пачка сигарет, кілька коробок сірників і 5 однодоларових банкнот. Список предметів:

- Дзеркало для гоління.
- Каністри з 25 літрами води.
- Протимоскітна сітка.

- Одна коробка з раціоном харчування.
- Карта океану.
- Надувна плавальна подушка.
- Каністри з 10 літрами нафтогазової суміші.
- Маленький транзисторний радіоприймач.
- Два квадратних метри непрозорої плівки.
- Один літр рому міцністю 80%.
- 450 метрів нейлонового каната.
- Дві коробки шоколаду.
- Рибальська снасть.

2-й етап.

Попросіть кожного з учасників самостійно проранжувати зазначені в додатку предмети з точки зору їх важливості для виживання (поставте цифру 1 біля найважливішого для Вас предмету, цифру 2 – у другого за значенням і т. д., цифра 15 буде відповідати самому менш корисному предмету).

На цьому етапі ділової гри дискусії між учасниками заборонені. Необхідно відзначити середній індивідуальний час виконання завдання.

3-й етап.

Розбийте групу на підгрупи приблизно по 6 учасників. Одного учасника з кожної підгрупи попросіть бути експертом.

Запропонуйте кожній підгрупі скласти загальне для групи ранжування предметів за ступенем їх важливості (оскільки вони це робили окремо).

На цьому етапі допускаються дискусії з приводу вироблення рішення.

Необхідно відзначити середній час виконання завдання для кожної підгрупи.

4-й етап.

У кожній підгрупі обирається лідер, який буде відстоювати думку групи. Вибирається експерт для групи лідерів. Лідери від підгруп запрошуються в центр кола і ранжують предмети за ступенем важливості. Лідери обговорюють свої рішення. Підказок від інших гравців бути не повинно.

5-й етап.

Оцініть результати дискусії в кожній підгрупі. Для цього:

А) Вислухайте думку експертів про хід дискусії і про те, як приймалося групове рішення, початкові версії, використання вагомих доводів, аргументів та ін. Наскільки активно і переконливо лідери захищали і відстоювали інтереси своєї підгрупи.

Б) Зачитайте «правильний» список відповідей, запропонований експертами Юнеско.

Відповідно до думки експертів, основними речами, необхідними людині, яка потерпіла аварію корабля в океані, є предмети, що слугують для залучення уваги, і предмети, що допомагають вижити до прибуття рятувальників. Навігаційні засоби мають порівняно невелике значення: якщо на-

віть маленький рятувальний пліт і в змозі досягти землі, неможливо на ньому запасти достатню кількість води і їжі для життя протягом цього періоду.

Отже, найважливішим для Вас є дзеркало для гоління і каністра нафтогазової суміші. Ці предмети можуть бути використані для сигналізації повітряним і морським рятувальникам.

Другими за значенням є такі речі, як каністра з водою і коробка з раціоном харчування.

Інформація, яка надається нижче, очевидно, не перераховує всі можливі способи застосування даного предмета, а скоріше вказує, яке значення має цей предмет для виживання.

- Дзеркало для гоління. Важливе для сигналізації повітряним і морським рятувальникам.

- Каністри з нафтогазовою сумішшю. Важливі для сигналізації. Може бути запалена банкноту і сірником і буде плисти по воді, привертаючи увагу.

- Каністри з водою. Необхідні для вгамування спраги.

- Коробка з раціоном харчування. Забезпечує основну їжу.

- Непрозора плівка. Використовується для збору дощової води і для захисту від негоди.

- Коробка шоколаду. Резервний запас їжі.

- Рибальська снасть. Оцінюється нижче, ніж шоколад, тому що в даній ситуації «синиця» в руках краще «журавля» в небі. Немає впевненості, що Ви зловите рибу.

- Нейлоновий канат. Можна використовувати для зв'язування спорядження, щоб воно не впало за борт.

- Плавальна подушка. Рятувальний засіб на випадок, якщо хтось впаде за борт.

- Репелент, що відлякує акул. Призначення очевидно.

- Ром, міцністю 80%. Містить 80% алкоголю – міцність, достатня для використання в якості антисептика; в інших випадках має малу цінність, оскільки вживання може викликати зневоднення.

- Радіоприймач. Має незначну цінність, оскільки немає передавача.

- Карти океану. Марні без додаткових навігаційних приладів. Для Вас важливіше знати, не де перебуваєте Ви, а де знаходяться рятувальники.

- Протимоскітна сітка. У океані немає москітів.

- Сектант. Без таблиць і хронометра марний. Основна причина більш високої оцінки сигнальних засобів в порівнянні з предметами підтримки життя (їжею і водою) полягає в тому, що без засобів сигналізації майже немає шансів бути виявленими і врятованими. До того ж в більшості випадків рятувальники приходять в перші 36 годин, а людина може прожити цей період без їжі і води.

Запропонуйте порівняти «правильні» відповіді, власний результат і результат групи: для кожного предмету списку треба обчислити різницю

між номером, який присвоїв йому індивідуально кожен учасник, група і номером, присвоєним цьому предмету експертами. Складіть абсолютні значення цих різниць для всіх предметів. Якщо сума більше 30, то учасник або група «потонули».

В) Порівняйте результати групового та індивідуального рішення. Чи з'явився результат групового рішення правильнішим в порівнянні з рішенням окремих учасників?

Коментарі до проведення:

Дана гра надає можливість кількісно оцінити ефективність групового рішення.

У групі виникає більша кількість варіантів вирішення і кращої якості, ніж у працюючих поодиночці.

Рішення проблеми в умовах групи зазвичай займає більше часу, ніж вирішення тих же проблем окремим учасником.

Рішення, прийняті в результаті групового обговорення, виявляються більш ризикованими, ніж індивідуальні рішення.

Індивід, що володіє особливими вміннями (здібності, знання, інформація), пов'язаними з груповою завданням, зазвичай більш активні в групі, вносить більший внесок у вироблення групових рішень.

Важливою складовою вправи є процедура обговорення виконаної роботи. Основні питання, які потрібно проговорити з учасниками, такі:

Яке загальне враження від командної роботи?

Чи виникали конфліктні ситуації?

Що допомагало і заважало дійти згоди?

Чи відчуває хтось, що залишився незрозумілим, непочутим?

Чи виділявся явний лідер в процесі прийняття рішення?

Чи були гравці, які практично не брали участі в обговоренні, легко погоджувалися з пропонованими варіантами? Якщо так, то як ці учасники сприймали все, що відбувається, що спонукало їх не висловлювати або не наполягати на своїй думці?

Що можна було б зробити для того, щоб прийти до спільного рішення більш легким шляхом?

Ведучий (психолог) пропонує після складної вправи відпочити, розслабитися і знайомить присутніх з поняттям релаксації, основами даної техніки.

Ведучий (психолог) попереджає, що не потрібно щосили намагатися дотримуватися того зоровому ряду, який буде здаватися в вправі. Якщо образи, про які йде мова, з'являться без особливих зусиль і їм легко слідувати – чудово. Якщо виникнуть інші картинки – нічого страшного. Дивіться на них. Якщо взагалі нічого не виникне – можна просто думати, що десь є те, про що йдеться. Потрібно віддатися своїм відчуттям і плисти на їх хвилях, не намагаючись діяти. Зайве намагання, свідомі вольові зусилля можуть тільки зруйнувати необхідний стан і перешкодити зануренню у медитацію.

Під час медитації-візуалізації учасниці вживають зручну позу – таку, щоб під час вправи не з'явилося бажання ворухитися, щоб змінити її. Очі закриті. Ті учасники, які не бажають брати участь в цій психотехніці, просто сидять на своїх місцях, не заважаючи іншим.

6. Вправа на релаксацію і розвиток уяви «Небо».

«Займіть зручне положення. Закрийте очі. Дихайте легко і повільно. Уявіть, що Ви перебуваєте на природі, в прекрасному місці. Теплий, тихий день. Вам приємно, і Ви відчуваєте себе добре. Ви абсолютно спокійні. Ви лежите і дивитися вгору на хмари – великі, білі, пухнасті хмари в прекрасному синьому небі. Дихайте вільно. Під час вдиху Ви починаєте м'яко підніматися над землею. З кожним вдихом Ви повільно і плавно піднімаєтеся назустріч великим пухнастим хмарам. Ви піднімаєтеся ще вище на саму верхівку хмари і м'яко потопаєте в ній. Тепер Ви пливете на вершині великої пухнастої хмари. Ваші руки і ноги вільно розкинуті в сторони, Вам лінь ворухитися. Ви відпочиваєте. Хмара повільно разом з Вами починає опускатися все нижче і нижче, поки не досягне землі. Нарешті, Ви благополучно розтягнулися на землі, а Ваша хмара повернулася до себе додому на небо. Вона посміхається Вам, Ви посміхаєтеся їй. У Вас прекрасний настрій. Збережіть його на весь день».

Після закінчення процедури обов'язково отримання зворотного зв'язку від кожного з членів групи, докладна розповідь про відчуття під час медитації, про що виникали образи, про актуальний стан.

7. Вправа «Настрій».

Під спокійну музику учасники малюють те, що може відбити їх настрій «тут і зараз». Нерішучим пропонується просто набрати пензликом фарбу вподобаного кольору, поставити кінчик пензлика в будь-яке місце листа і робити спонтанні мазки.

Малюнки вивішуються на дошці.

8. Гра «Комплімент».

Учасники переміщуються у випадковому порядку, зустрічаються парно, дивляться в очі один одному і висловлюють певне побажання, комплімент або подяку.

9. Підсумкове обговорення.

Ведучий дякує учасникам за роботу, заохочує згуртованість, відзначає найбільш вдалі, на його погляд, моменти. Учасникам тренінгу пропонується подумати над питаннями і при бажанні висловитися вголос:

- Що було простіше чи складніше за все і чому?
- Що сподобалося чи не сподобалося і чому?
- Кому хочеться сказати спасибі або, навпаки, висловити невдоволення?
- Які емоції зараз переважають?

Результати тренінгу можливо оцінити на основі рефлексії самих учасників і (або) заповнення ними спеціальних анкет.

Як відзначалося вище, наразі проблема обдарованості є однією з актуальних проблем освіти. Становлення обдарованої особистості, розвиток її

індивідуальних здібностей і таланту є пріоритетним напрямком навчально-виховного процесу школи. Але далеко не кожна обдарована особистість може самостійно розкрити і використовувати свої здібності: одним заважає надмірна сором'язливість, іншим – невміння концентруватися, третім – підвищена збудливість, нездатність впоратися з емоціями тощо. У обдарованих осіб часто є комунікативні труднощі, схильність до індивідуалізму. Це істотно знижує їх досягнення в тих видах діяльності, які вимагають узгодження своїх дій з діями інших учасників спільної роботи. У багатьох обдарованих осіб спостерігається протест проти будь-яких обмежень, непереносимість ситуації програшу і неуспіху.

Тому виникає необхідність в проведенні занять, спрямованих на подолання цих проблем, а також виховання впевненості у своїх силах і готовності гідно долати випробування.

Мета розробленого соціально-психологічного тренінгу, задіяного у межах системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості полягала у створенні умов, що забезпечують сприятливий соціально-психологічний клімат в середовищі обдарованих досліджуваних.

Завдання соціально-психологічного тренінгу: формування установки на активну творчу роботу, установки на самоаналіз і обов'язковий успіх; вироблення в учасників психологічної готовності до ситуації оцінювання (результату); розвиток комунікативних навичок, навичок ораторського мистецтва; розвиток впевненості у собі.

Обладнання: комп'ютер, проектор, презентація, заготівля для вправи «Ресурси», стаканчик (паперовий), аркуші паперу, кольорові олівці (фломастери, фарби та пензлі, непроливайка), заготовки текстів виступу наукового стилю за кількістю учасників, шкатулка з дзеркальцем.

Хід заняття.

Заняття починається з розминки, що складається з коротких емоційно насичених ігор-завдань, які створюють радісний піднесений настрій і мотивацію до подальшої роботи в основній частині заняття.

Гра «Один за всіх – всі за одного». Учасники розбиваються на пари і викидають по команді довільну кількість пальців на руці. Пара учасників, у яких число пальців співпало, голосно радіють: беруться за руки, підстрибують і кричать: «Ми разом!». Потім аналогічні явища відбуваються в четвірках, вісімках, поки не об'єднається вся група і не викине одночасно одна і та ж кількість пальців.

Гра «Подібність».

Учасники розбиваються на мікро-групи по 3 особи. В ході короткого вільного спілкування в трійках учасники мають знайти кілька загальних ознак, які об'єднують усіх членів групи. Потім групи представляють результати.

Основна частина.

Притча «Мої можливості».

Якось вночі одну людину відвідав ангел і розповів їй про великі діла, які чекають її попереду: у неї будуть можливості добути величезні багатства, заслужити гідне становище в суспільстві і одружитися на прекрасній жінці.

Все своє життя ця людина чекала обіцяних чудес, але нічого не відбулося, і врешті-решт вона померла на самоті й в убогості. Коли вона дійшла до воріт раю, то побачила ангела, який відвідав її багато років тому, і заявила йому: «Ти обіцяв мені величезні багатства, гідне становище в суспільстві і прекрасну дружину. Все своє життя я чекав ... але нічого не відбулося».

«Я не це тобі обіцяв, – відповів ангел. Я обіцяв тобі можливості багатства, високого становища в суспільстві і зустріч з прекрасною жінкою, яка може стати твоєю дружиною, а ти їх пропустив».

Людина була спантеличена. «Я не уявляю, про що ти говориш», – сказала вона.

«Ти пам'ятаєш, одного разу у тебе була ідея ризикованого комерційного підприємства, але ти побоявся невдачі і не став діяти?» – запитав ангел.

Людина кивнула. «Через те, що ти відмовився здійснювати її, ідея була через кілька років надана іншій людині, яка не дозволила страхам зупинити її, і, якщо ти пам'ятаєш, вона стала однією з самих багатих людей».

«І ще, пам'ятаєш, – сказав ангел, – був випадок, коли великий землетрус прийшов у місто, зруйнувавши багато будинків, і тисячі людей не могли вибратися з-під уламків. У тебе була можливість допомогти знайти і врятувати людей, що вижили, але ти боявся, що під час твоєї відсутності мародери попадуть в твій будинок і вкрадуть все твоє майно, так що ти не звертав увагу на заклики допомоги і залишився вдома». Людина кивнула, згадавши про свій ганебний вчинок. «Це була твоя чудова можливість врятувати сотні людських життів, так що тебе б поважали всі», – сказав ангел. «Ти пам'ятаєш жінку, прекрасну рудоволосу жінку, яка тобі дуже подобалася. Вона не була схожа ні на одну іншу з тих, кого ти бачив до цього і після цього, але ти думав, що вона ніколи не погодиться вийти заміж за такого, як ти, і, боячись бути відкинутим, ти пройшов повз неї? «Людина знову кивнула, але тепер в її очах стояли сльози. «Так, мій друг, – сказав ангел, – вона стала б твоєю дружиною, з нею тобі пощастило б мати багато прекрасних дітей, і з нею ти був би по-справжньому щасливий все життя».

Рефлексія.

- Який урок ми винесемо з даної притчі? (Яка мораль?)

- З якої причини людина не могла добитися того, що було можливо? (Боялася, не хотіла ризикувати, перелякалася, не впевнена у собі і своїх силах тощо).

Всіх нас кожен день оточують різні можливості, але часто, як та людина з цієї історії, ми дозволяємо страху і побоюванням перешкодити нам використати їх. Дійсно, ми часто сумніваємося в собі, в своїх

можливостях, упускаючи шанс. Часто людині заважають домогтися бажаного її комплекси і невпевненість в собі, в своїх силах.

Ведучий: «Хто з Вас знає, що таке ресурс. (Це особиста якість або властивість організму, що допомагає досягти поставленої мети)».

Вправа «Мої ресурси» (для даної вправи використовується метод «Квітка лотоса»).

Згадайте ті якості, які допомагають Вам у житті. Згадайте ті якості, які заважають у житті.

Чи можуть вони бути внутрішніми ресурсами. Давайте спробуємо проаналізувати за допомогою запропонованого методу.

Ви починаєте з проблеми і розширюєте її розкладаючи на частини, поки не отримаєте декілька різних «точок входу». Теми, навколо центру метафорично розгортаються по одній, розкриваючи ключовий компонент або підтему. При використанні такого підходу виходять постійно розширювані кола, поки проблема не буде всебічно досліджена. Таким чином, учасники побачать низку нових можливостей.

План дій.

Напишіть проблему в центрі таблиці «Мої ресурси».

Напишіть істотні компоненти або теми в виділених квадратах позначених буквами від А до Н, що оточують центральний квадрат. Оптимальне число тем для схеми – від шести до восьми. Щоб вирішити, які теми використовувати, дайте відповідь на такі питання: «Які мої конкретні цілі? Які постійні величини в моїй проблемі? Якби темою була книга, якими б були назви глав? Які параметри моєї проблеми?».

Використовуйте компоненти, записані в виділених квадратах, як центральні теми для подальшого аналізу. Таким чином, проблема, яку Ви записали в квадраті А, стане центральною темою для рамки А, що знаходиться внизу посередині. Тепер вона стає основою для генерації нових восьми ідей або тем.

Продовжуйте цей процес, поки не закінчите схему (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Схема для вправи «Мої ресурси»

6	3	7	6	3	7	6	3	7
2	F	4	2	C	4	2	G	4
5	1	8	5	1	8	5	1	8
6	3	7	F	C	G	6	3	7

2	B	4	B	Мої ресурси	D	2	D	4
5	1	8	E	A	H	5	1	8
6	3	7	6	3	7	6	3	7
2	E	4	2	A	4	2	H	4
5	1	8	5	1	8	5	1	8

Таким чином, важливий аспект цієї техніки полягає в тому, що вона перемикає Вас від реагування на статичний моментальний знімок проблеми, а також розширює точку зору на проблему і взаємозв'язок між її компонентами.

Вправа «Пляшка води».

На долоню ставиться м'який паперовий стаканчик і учасники групи отримують таку інструкцію: «уявіть, що цей стаканчик – посудина для Ваших самих сокровенних почуттів, бажань і думок (пауза), в нього Ви можете покласти те, що для Вас дійсно дорого, те, що Ви любите».

Протягом декількох хвилин в аудиторії панує мовчання і в найнесподіваніший момент ведучий м'який паперовий стаканчик. Потім ведеться робота з емоційними переживаннями, що виникли в учасників групи. Важливо обговорити, що відчули учасники і, що їм захотілося зробити і т.д. Можливе проведення паралелі переживання «тут і зараз» на ситуацію спілкування:

Коли виникають такі ж почуття?

Хто ними керує?

Куди вони зникають потім?

Заключна фраза психолога може бути такою: «те, що Ви зараз пережили, – це реальний стрес, це реальна напруга, і те, як Ви це пережили, і є Ваша справжня реакція на стрес, реакція на проблему, яка виникає у Вас в різних ситуаціях, в тому числі і в спілкуванні з іншими людьми».

Вправа «Домівка».

Мета: вдосконалення комунікативних навичок.

Учасники повинні спільно намалювати будинок. Аркуш паперу розрізаний на три частини. Група учасників ділиться на три підгрупи, і кожна отримує свою частину листа. Малювання проходить в різних частинах аудиторії. При цьому завдання полягає в тому, щоб після склеювання трьох частин листа вийшло єдине зображення будинку. Це завдання передбачає високу ступінь координації всередині підгруп і між підгрупами. Учасники

мають домовитися про спільну композицію малюнка, про колір окремих деталей будинку. В кінці вправи частини складаються в ціле.

Рефлексія.

Чи комфортно працювалося в групі?

Як вдалося домовитися?

Хто керував роботою в групі?

Як вдалося домовитися у підгрупах?

Чи задоволені результатом?

Вправа «Доповідь».

Дана вправа є підсумковою в основній частині тренінгу; вона дозволяє актуалізувати досвід, отриманий в ході роботи. Ця вправа проводиться в кілька етапів.

1. Учасникам пропонується уявити себе в ролі вчених на міжнародній конференції, на якій кожен має виступити з доповіддю перед аудиторією.

2. Перед виконанням вправи проводиться бесіда «Якого оратора прийнятно і цікаво слухати?». В ході бесіди учасники самі формулюють складові успішного виступу. (Як правило, це зовнішній вигляд, спрямованість погляду на аудиторію, висота голосу, жестикуляція, положення тіла, вираз обличчя, емоційність).

3. Кожен учасник отримує довільний текст виступу наукового стилю (розповідь про тварин, географічний об'єкт тощо). При виконанні вправи учасники спостерігають за поведінкою виступає (жести, поза, інтонація, вираз обличчя, емоційність і т.д.).

Рефлексія.

- На що треба звернути увагу?

В ході обговорення з'ясовується, що дуже важливо вміти управляти своїм станом, а саме, впоратися з хвилюванням.

Завершальний етап.

Вправа «Бурхлива річка».

Для вправи знадобиться скринька, в яку заздалегідь кладеться невелике дзеркало круглої форми.

Всі учасники сідають в коло і закривають очі.

- Зараз Ви будете передавати один одному шкатулку. Той, хто отримує цю шкатулку, повинен відкрити очі і заглянути всередину. Там, у «бурхливій річці», Ви побачите саму унікальну і неповторну людину на світі. Посміхніться їй.

Після того як в шкатулку загляне кожен, учасникам задаються запитання:

- Як Ви розумієте значення слова «унікальний»?

- Хто ж сама унікальна і неповторна людина на світі?

- Як відповіла Вам ця людина на Вашу посмішку?

- Як же ми повинні ставитися до унікальної і неповторної особистості?

Ми з'ясували, що кожна людина – це унікальна і неповторна особистість, одна-єдина в своєму роді. Тому ми повинні дбайливо, з любов'ю і

повагою ставитися до себе і оточуючих, дорожити своїм життям і життям кожної людини, приймати себе і інших такими, якими ми є, тобто ставитися до себе та інших з терпимістю.

Гра «Комплімент». Учасники переміщуються у випадковому порядку, зустрічаються попарно, дивляться в очі один одному і висловлюють певне побажання, комплімент або подяку.

Мета наступного соціально-психологічного тренінгу, задіяного в межах системного програмно-цільового проекту становлення та розвитку обдарованої особистості полягала у забезпеченні продуктивного, психічного і особистісного розвитку обдарованої особистості, необхідного для творчої самореалізації, формування комунікативних, організаторських умінь і лідерських рис.

Обладнання: ватман, стікери, фломастери, папір.

Цільова аудиторія – дорослі.

Вправа 1. Знайомство «Я такий, як є».

Мета: розвиток комунікативних навичок, усвідомлення своїх позитивних і негативних якостей.

Хід вправи.

Учасники по черзі називають своє ім'я. Промовляють вираз: «Я такий, як я є ...» і завершують речення, вказуючи свої особистісні якості.

Вправа 2. Правила роботи в групі.

1. Дотримуватися регламенту.
2. Говорити по темі і від свого імені.
3. Слухати і чути.
4. Бути доброзичливими.
5. Дотримуватися принципу конфіденційності.
6. Бути активними.
7. Не критикувати: кожен має право на власну думку.
8. Говорити по черзі.

Вправа 3. «Очікування».

Хід вправи.

Кожен учасник записує свої очікування на стікерах і вкладає в «Ящик очікувань». (За бажанням озвучують).

Вправа 4. «Моя мрія».

Мета: розвивати вміння творчої уяви, інтуїції і співпраці.

Хід вправи.

Учасників об'єднуємо в дві групи (за кольорами). Кожна група отримує аркуш ватману. Завдання: учасникам по черзі пропонується намалювати який-небудь предмет (яблуко, сонце, будинок, людину). Малюнки повинні розміщуватися один за одним. Групи обмінюються плакатами. Пропонується придумати невелику казку – історію за малюнками. У казці не можна пропускати жодного малюнка. Представники від групи озвучують казку.

Рефлексія.

Що Ви відчували під час виконання вправи?

Що Ви взяли для себе з цієї вправи?

Вправа 5. «Синтез думок» і «Дерево рішень».

Мета: навчити систематизувати свої творчі ідеї, формувати вміння знаходити відповідні рішення.

Хід вправи.

Учасники об'єднуються в чотири групи.

Завдання 1. Записати три чинника і передати лист іншій команді:

- які допомагають в процесі творчості;
- які перешкоджають процесу творчості.

Завдання 2. Вибрати три найважливіші чинника, які сприяють процесу творчості і гальмують його.

Завдання 3. Кожен учасник групи на стікерах прописує методи вирішення гальмівних чинників і прикріплює на «Дереві рішень».

Рефлексія.

Що Ви взяли для себе під час проведення вправи?

Вправа 6. Розминка. «Мисливець».

Мета: активізувати учасників групи, створити приємну атмосферу.

Хід вправи.

Учасники стоять у колі. Ведучий вказує на одного з учасників, який повинен разом зі своїми сусідами праворуч і ліворуч показати названу тварину. Якщо хтось із трійки помиляється, то стає на місце ведучого.

Рефлексія.

Що Ви відчували під час проведення вправи?

Вправа 7. «Горизонти».

Мета: формувати позитивне ставлення до змін, навчити творчо вирішувати проблеми.

Хід вправи.

Сьогодні ми з Вами вирушимо в майбутнє. Уявіть собі, що попереду перспектива навчання у закладі вищої освіти і цікаве життя. Але чи готові Ви до цього? Чого Ви хочете досягти, набуваючи вищу освіту, влаштовуючись на роботу тощо.

На стінах нашої кімнати є плакати, на кожному з яких написана мета життя людини. Підійдіть будь ласка, до тієї мети, яка відповідає Вашому уявленню. (Учасники вибирають).

Таким чином, у нас утворилося кілька груп.

У кожної людини є певні життєві завдання – те, чого хотілося б досягти у першу чергу, те заради чого варто жити.

Для групи 1 (жовтий) – важливе становлення людини, як професіонала, що любить творчість.

Для групи 2 (червоний) – можливість працювати за фахом за допомогою диплома і базових знань.

Для групи 3 (синій) – влаштування особистого життя.

Для групи 4 (зелений) – кар'єрний ріст.

Але в житті часто трапляються непередбачувані ситуації. Уявіть собі, що відбулися зміни, які порушили Ваші плани. Можна підкоритися обставинам, а можна спробувати поборотися за своє щастя, за свою мету.

Зміни.

Група 1 – запропонували зовсім іншу роботу, де краще заробітна плата.

Група 2 – за Вашим фахом за дипломом немає місця роботи.

Група 3 – невдале одруження.

Група 4 – Ви закохалися.

Вам пропонується виявити індивідуальні здібності, психологічну готовність до подолання перешкод.

Звертаючись до учасників першої групи, продовжите речення.

1. Найсильніший той, хто має владу над ... (собою). (Обирається 1-й учасник).

2. Бережіть час – це тканина, з якої зіткана наше (життя). (Вибирається 2-й учасник).

3. Всі перемоги починаються з перемоги над самим ... (собою). (Вибирається 3-й учасник).

4. Правильними і міцними сходами можна кого завгодно вивести на будь-яку – (висоту). (Вибирається 4-й учасник).

Вам пропонується в своїх групах самотійно виконати завдання.

Учасник сідає на «гарячий стілець», промовляє і записує свої відчуття в даній ситуації. А група промовляє і записує:

- Як можна проявляти творчість, відстоювати мету;
- Які позитивні сторони мають зміни в житті людини.

Учасники працюють в групах. Далі по черзі кожна група ділиться враженнями від виконаної вправи.

Висновок: проблему не завжди можна вирішити тут і зараз, але завжди можна змінити своє бачення до проблеми, відпустити її. В цьому випадку настає полегшення, відбувається поліпшення емоційного стану людини.

Щаслива людина має багато проблем і ще більше рішень цих проблем, а нещасна – три проблеми і одне рішення.

Рефлексія.

Що Ви відчували під час вправи? Що Вам дала ця вправа?

Вправа 8. «Уява».

Мета: активізувати учасників групи, змінити вид діяльності, сприяти творчій уяві учасників.

Хід вправи.

Закрийте очі і уявіть собі:

- Що Ви взяли в руки шматочок льоду;
- Ви літаєте між хмарами;
- Ви тримаєте в руках і вдихайте аромат букета;
- Ви гладите пухнасте кошеня;
- Ви їсте смачне яблуко;

Рефлексія.

Опишіть Ваші відчуття.

Вправа 9. «Я зможу».

Учасники по колу продовжують речення.

Підсумок тренінгу.

Наш тренінг завершився і ми хочемо почути чи виправдалися Ваші очікування. Напишіть на стікерах, що Ви побачили, відчули, змінили і покладіть відповідь в ящик.

У формувальній частині експериментального дослідження система роботи спиралася, насамперед, на корекцію особливостей психосоціальної сфери обдарованої особистості. Розроблена структура системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості мала в своїй основі на базовому рівні видатні здібності, креативність і мотивацію, на змістовному рівні робота будувалася за такими напрямками: сфера морального розвитку і мотивація, корекція психосоціальної чутливості, перфекціонізм, сфера спілкування та лідерства. Також було розкрито специфіку підготовки і перепідготовки фахівців, зокрема майбутніх і практикуючих психологів, до створення розвивального соціокультурного середовища, як умови становлення обдарованої особистості. Впровадження системи підготовки і перепідготовки фахівців в межах запропонованого проекту здійснювалося на основі формування морально-психологічної готовності до творчості, що виражається у цільовій установці на індивідуально-особистісний підхід, стратегію співробітництва і співтворчості; організацію діяльнісного спілкування; діалогічність взаємодії, створення оптимальних умов для обміну інтелектуальними, моральними, емоційними, творчим цінностями; переважання емпатії у міжособистісних відносинах; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку і саморозвитку обдарованої особистості; надання необхідного простору для прийняття самостійних рішень, свободи вибору змісту і способів діяльності.

Слід наголосити, що у сучасному суспільстві відбуваються кардинальні перетворення у політичній і соціально-економічній сферах. Реагуючи на існуючі реалії, змінюється і система вітчизняної освіти, що зумовлює потребу у фахівцях, зокрема, психологах освіти, здатних здійснювати інноваційне навчання і становлення обдарованої особистості компетентно, творчо, професійно [52].

Зміна парадигми освіти від традиційної до суб'єкт орієнтованої висуває перед освітніми установами проблему вдосконалення підготовки майбутніх психологів, становлення їх як висококультурних, компетентних, мобільних, конкурентоспроможних суб'єктів життєдіяльності. Натомість у багатьох дослідженнях показано, що традиційна освітня практика системно не орієнтована на становлення і розвиток творчої компетентності майбутніх психологів [54].

Пошук резервів вдосконалення професійної підготовки психолога зміщується у площину становлення і розвитку його творчої

компетентності. Виникає необхідність перетворення вищої школи у творчий розвивальний освітній простір, що сприяє становленню та розвитку у майбутнього психолога творчої компетентності як чинника успішної самореалізації в професії і передумови компетентної підтримки творчого розвитку обдарованої особистості [68].

З позицій гуманістичної парадигми головною цінністю освіти визнається здатність суб'єкта до самореалізації у професійній діяльності з опорою на творчий потенціал особистості. Основа ефективного професійного розвитку психолога і його успішна самореалізація виражається у структурі професійної компетентності. Результат професійної освіти – це набута індивідом здатність до виконання функціональних обов'язків, професіоналізм [33].

Важливою тенденцією розвитку сучасної вищої школи виступає перехід від кваліфікаційного підходу у професійній освіті до компетентнісного. Ця тенденція виражається у тому, що посилення когнітивних та інформаційних основ не «покривається» традиційним поняттям професійної кваліфікації.

Аналіз досліджень, присвячених компетентнісній моделі навчання, свідчить, що в поняттях «компетентність» і «компетенція» визначальним є досвід діяльності особистості, її активна позиція, готовність до цілепокладання, включаючи акмеологічну складову [12]. У дослідженні під компетенцією ми розуміємо групу взаємопов'язаних і взаємообумовлених знань, умінь і навичок, що забезпечують виконання певного (конкретного) професійного завдання, а компетентність – як здатність здійснювати (професійну) діяльність в рамках освоєних компетенцій, тобто приймати відповідальні рішення і діяти адекватно вимогам даної ситуації [32]. Під професійними компетенціями розуміється готовність і здатність доцільно діяти, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності. Компетенції «закладаються» в освітній процес за допомогою технологій, змісту, стилю життя навчального закладу, типу взаємодії між викладачами та студентами, між самими здобувачами вищої освіти [83].

Показано, що у науковій літературі існує неоднозначність у розумінні й сутності категорії творчості та її психологічної структури.

Визначено істотні ознаки творчої компетентності, що надало можливість розглядати її як системне психічне утворення, різнорівневий взаємозв'язок особливостей психіки, що забезпечують продуктивні перетворення в поведінці, діяльності та самоздійсненні особистості. Творча компетентність є суб'єктивною детермінантою творчості. Вона проявляється в інноваційних перетвореннях у всіх сферах – пізнанні, мисленні, спілкуванні, професійній діяльності, самовдосконаленні. Творчі риси особистості – відносно сталі психологічні структури, до яких входять такі складові: винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода асоціацій, мотивація, спрямованість, що забезпечують успішність здійснення творчої діяльності людини в різних ситуаціях [54].

З'ясовано, що не існує загальновизнаної чітко представлені структури творчої компетентності як цілісного утворення взаємопов'язаних компонентів. Більшість авторів, аналізуючи структуру творчої компетентності, доходять висновку, що вона становить цілісне системне утворення, яке включає сукупність взаємопов'язаних компонентів (творчих здібностей, творчої мотивації, творчої спрямованості, творчої настанови, творчо-вольового акту, творчої активності, рівня творчих домагань).

Показано, що розвиток і становлення творчої компетентності зумовлений соціальними (макро-, мезо-, мікрочинниками), специфічними об'єктивними чинниками (тип, вид, сфера творчості), особливостями індивідуальної структури творчості й особистісними особливостями індивіда. Розвиток творчої компетентності можна розглядати як еволюцію її структури в якості своєрідного типу функціонування, переходу системи на новий рівень функціонального циклу.

Констатовано, що у багатьох підходах до визначення сукупності професійно значущих якостей, творча компетентність представлена як обов'язковий компонент, особистісний чинник, характеристика професійного мислення та професійної компетентності; як критерій професійної придатності; як складник професійної свідомості.

Для становлення і розвитку творчої компетентності майбутніх фахівців, які мають працювати з обдарованою особистістю розроблена система соціально-психологічних заходів на основі індивідуального підходу до здобувача вищої освіти з урахуванням його соціально-психологічних та особистісних особливостей; створено необхідні психолого-педагогічні та соціально-психологічні умови, що забезпечують функціонування творчого простору з використанням діалогізації навчального процесу, упровадження проблемних та активних форм навчання й виховання.

Для реалізації формувального експерименту було розроблено програма соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутніх фахівців, які мають працювати з обдарованою особистістю.

Після презентації теоретичного матеріалу по виявленню, соціально-психологічному супроводу, індивідуальних особливостей обдарованої особистості фахівцям пропонувалося взяти участь в тренінгу і побувати на ньому в ролі обдарованої дитини.

Нижче наведено елементи навчального практичного тренінгу для фахівців щодо соціально-психологічного супроводу ними обдарованої особистості.

Мета: використовувати на практиці отримані теоретичні знання; всім учасникам практикуму «приміряти» роль обдарованої дитини.

Завдання:

- познайомити учасників практикуму з особливостями обдарованих дітей, використовуючи тренінгові вправи, елементи рольових ігор, елементи казкотерапії;

- пропрацювати систему взаємовідносин «обдарована дитина-батько-педагог-психолог».

Форма проведення: робота в малих групах; тренінгові вправи; елементи сюжетно-рольових ігор.

1. Вправа «Метелик».

Психолог роздає учасникам білі паперові серветки (кожному по одній) і пропонує виконати одне цікаве завдання. Не підглядаючи на сусідів, уважно слухати і чітко виконувати інструкцію ведучого. Потім він просить скласти аркуш навпіл і відірвати зверху справа куточок. Після цього лист знову скласти навпіл і відірвати ще раз там же зверху.

Продовжувати ці дії, поки можливо буде складати серветку навпіл. Потім ведучий просить розгорнути свого красивого метелика і просить подивитися на сусідні роботи і знайти абсолютно ідентичні. Після того, як учасники кажуть, що не знайшли, починається обговорення, чому це сталося, адже інструкція для виконання була у всіх однакова. Поступово в міру надходження варіантів, чому це сталося всі приходять до висновку, що не існує однакових людей, і всі виконували цю вправу по-різному. В кінці психолог резюмує і починає розмову про те, що кожна людина, кожна дитина, як і цій метелик – індивідуальність, на цій планеті він один такий, точно такого ж немає і не буде. Кожен зі своїми здібностями, можливостями і особистісними якостями. І це потрібно обов'язково враховувати при нашій роботі з дітьми.

2. Вправа «Візок проблем».

Учасникам пропонується розділитися на чотири групи (за принципом «кольорові переваги», «фруктовий салат», «пори року» і т.д.). Члени підгруп обговорюють проблематику існування обдарованих дітей в системі освіти (максимум 3-4 проблеми або труднощі). По завершенню роботи, представник від кожної групи озвучує список труднощів, що мають місце. Ведучий фіксує проблемний список кожної групи на дошці (фліп-чарті), здійснює рейтинг озвучених проблем, які є в роботі фахівців з обдарованими дітьми.

3. Журнал небилиці в обличчях.

Ведучий просить учасників групи уявити, що кожен з них є членом редакції журналу «Малюк». Кожному учаснику групи присвоюється порядковий номер (наприклад: 1, 2, 3 і т.д.). Після чого ведучий починає казку.

«Жив-був маленький Гвинтик. Коли він з'явився на світло, то був дуже гарний, блискучий. Всі говорили, що його чекає велике майбутнє. Він разом з деякими гвинтиками буде брати участь в польоті на космічному кораблі. І ось, нарешті настав той день, коли Гвинтик опинився на борту величезного космічного корабля ... ».

На самому цікавому місці ведучий зупиняється зі словами: «Далі буде в номері « » журналу. Учасник, чий номер був озвучений, повинен підхопити нитку сюжету і продовжити розповідь. Ведучий уважно стежить за оповіданням, в потрібному місці перериває. Член групи повинен сказа-

ти: «Далі буде в номері « » журналу. Перервати казку може ведучий словами: «Закінчення в номері « » журналу. По завершенню роботи здійснюється рефлексія.

У чому була складність виконання даного завдання? Які почуття і емоції відчували під час виконання? Як і для чого можна використовувати вправу у роботі з дітьми?

4. Вправа «Букет».

Учасникам мікрогруп пропонується, використовуючи підручний матеріал (сумочка, косметичка, телефон, губна помада тощо), скласти «композицію» на будь-яку тему і придумати їй назву. По завершенню роботи представник від кожної групи оприлюднить результат спільної роботи; рефлексія.

5. Вправа «Розповідь».

Учасникам підгруп пропонується за допомогою підручного матеріалу (газети, ножиці, клей, аркуш ватману), скласти змістовну розповідь, використовуючи тільки заголовки газетних статей. Час спільної творчості – 5 хвилин. По завершенню роботи, представниками груп зачитуються отримані розповіді; рефлексія.

6. Вправа «Словосполучення».

Ведучий озвучує будь-яку фразу, що складається з трьох слів (наприклад: «Сашко посадив дерево», «Бабуся готувала вареники», «Юля грає з лялькою» і т.д.). Завдання учасників груп придумати найбільшу кількість фраз, в яких би зберігався сенс первинного речення, але слова були б використані інші (наприклад: «Сашко посадив дерево» – «Хлопчик вирощує рослину» і т.д.); рефлексія.

7. Вправа «Листоноша».

Учасники працюють в чотирьох групах. Кожна група уособлює одного з суб'єктів освітнього процесу: «Обдарована дитини»; «Педагога»; «Батько обдарованої дитини»; «Психолог». Завдання учасників написати лист суспільству, соціуму з позиції ролі обраного суб'єкта. У листі необхідно відобразити інформацію у вигляді порад, рекомендацій про особливості взаємин з обдарованою дитиною. По завершенню роботи, представник від кожної групи зачитує групове «послання»; рефлексія.

В кінці тренінгу ведучий, обговоривши отримані поради, роздає рекомендації у вигляді пам'яток.

Отже, розроблена програма соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутніх фахівців, які мають працювати з обдарованою особистістю, включала зміст етапів освітнього процесу (пропедевтичний, систематичний, дослідницький), комплекс нових методів і форм навчально-творчої діяльності. Істотний внесок програми соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутніх фахівців, які мають працювати з обдарованою особистістю, полягав у тому, що вона сприяє активізації науково-дослідного інтересу, реалізації особистісно-розвивального підходу, оптимізації інтелектуального, духовного і творчого розвитку.

Таким чином, розкрито методологічні та змістовно-процесуальні засади системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, побудованого на принципах системно-інтегрованого підходу, та спрямованого на становлення мотиваційної складової механізму психічної регуляції навчальної й професійної діяльності обдарованої особистості і заснованого на засадах створення розвивального соціокультурного середовища, зокрема в різних типах освітніх установ.

Доведено, що системний програмно-цільовий проект соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, побудований з урахуванням її онто- та соціогенезу, є дієвим засобом розвитку всіх складових обдарованості (когнітивних, особистісних, соціально-психологічних). Проект інтегрує структуру, зміст, науково-методичне обґрунтування та технологічне забезпечення даного процесу в умовах розвивального соціокультурного середовища.

5.2. Результати формувального етапу дослідження та їх узагальнення

Розроблена у дослідженні сукупність теоретичних положень і технологічних підстав містить в собі вирішення науково-прикладної проблеми – забезпечення системи соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища. Здійснений науковий аналіз підстав і чинників становлення обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища як цілісної сукупності вихідних передумов і причин, що обумовлюють ефективність даного процесу в рамках запропонованої системи, інтегровано, зокрема, у соціокультурний простір закладів освіти різного типу.

Під час міждисциплінарного науково-теоретичного аналізу виокремлено інваріантні характеристики поняття обдарованості як загальнонаукової і психологічної категорії; розроблено узагальнену модель обдарованої особистості, описані якісні та кількісні критеріальні показники оцінки обдарованої особистості, запропоновано методичний інструментарій діагностики рівня її сформованості на різних етапах становлення обдарованої особистості; охарактеризоване розвивальне середовище як соціокультурний простір; розроблена концепція становлення обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища як сукупність науково-теоретичних та методологічних підстав; виявлено та описано механізм реалізації даного процесу в умовах розвиваючого освітнього середовища; запропонована науково обґрунтована і експериментально перевірена модель соціально-психологічної системи, спрямованої на процес становлення обдарованої особистості, що інтегрує структуру, зміст, науково-методичне обґрунтування та технологічне забезпечення даного процесу в умовах розвивального соціокультурного середовища; розроблено та впроваджено

зміст підготовки і перепідготовки фахівців зі створення розвивального соціокультурного середовища як умови становлення обдарованої особистості. Створена концепція становлення обдарованої особистості в умовах розвивального соціокультурного середовища поглиблює і збагачує наукові уявлення про зазначений феномен, служить в якості евристичної основи теоретичного моделювання принципово нової соціально-психологічної системи, а розроблена понятійно-термінологічна і методична інфраструктура дослідження механізму становлення обдарованої особистості збагачує категоріальний апарат соціальної психології.

Основні розвивальні та психокорекційні засоби системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості були спрямовані на становлення мотиваційної складової психорегуляції її навчальної діяльності, що істотно впливає на функціонування механізму психорегуляції і дозволяє ефективніше здійснювати таку діяльність.

Результати повторної діагностики на формувальному етапі дослідження засвідчили значні зміни рівня розвитку обдарованих неповнолітніх у пізнавальній сфері за показниками здатності до аналізу (ЕГ1емп=5,43; ЕГ2емп=8,12; при $p \leq 0,05$), логіки (ЕГ1емп=6,71; ЕГ2емп=7,89; при $p \leq 0,05$), індукції (ЕГ1емп=6,58; ЕГ2емп=10,14; при $p \leq 0,05$). Позитивна динаміка розвитку творчих здібностей обдарованих неповнолітніх відображена також у показниках швидкості (ЕГ1емп=6,86; ЕГ2емп=8,94; при $p \leq 0,05$), оригінальності (ЕГ1емп=5,32; ЕГ2емп=7,65; при $p \leq 0,05$), розробленості (ЕГ1емп=5,28; ЕГ2емп=7,32; при $p \leq 0,05$).

Позитивна динаміка зафіксована й у розвитку індивідуально-особистісних характеристик цих респондентів: зросла мотивація (ЕГ1емп=6,12; ЕГ2емп=7,48; при $p \leq 0,05$), воля у досягненні поставленої мети (ЕГ1емп=6,31; ЕГ2емп=8,54; при $p \leq 0,05$), підвищилися комунікативність (ЕГ1емп=5,69; ЕГ2емп=6,84; при $p \leq 0,05$), самостійність (ЕГ1емп=5,30; ЕГ2емп=7,12; при $p \leq 0,05$), допитливість (ЕГ1емп=5,72; ЕГ2емп=7,17; при $p \leq 0,05$), широта кругозору (ЕГ1емп=6,14; ЕГ2емп=7,21; при $p \leq 0,05$), рефлексивність (ЕГ1емп=7,32; ЕГ2емп=8,15; при $p \leq 0,05$), критичність (ЕГ1емп=7,46; ЕГ2емп=8,59; при $p \leq 0,05$).

Визначено значні зміни у діяльнісно-перетворювальній сфері обдарованих неповнолітніх: у трансформації мовних одиниць (ЕГ1емп=8,71; ЕГ2емп=10,06; при $p \leq 0,05$), конструюванні мовних одиниць і їх комбінуванні більш високого рівня з одиниць нижчих рівнів (ЕГ1емп=5,33; ЕГ2емп=7,51; при $p \leq 0,05$); вербалізації (ЕГ1емп=6,12; ЕГ2емп=7,34; при $p \leq 0,05$); імпровізації (ЕГ1емп=7,03; ЕГ2емп=9,11; при $p \leq 0,05$).

Реалізація системного програмно-цільового проекту засвідчила, з одного боку, позитивні зміни у параметрах обдарованості молоді, а з іншого, – самоактуалізації особистості, гармонізації системи ставлень і самооцінок, а також підвищення рефлексивності, що корегує її систему цінностей. У респондентів експериментальної групи відбулися значущі зміни за всіма показниками креативності – найбільші за шкалами дивергентного мислення (з

35,2±3,2 балів до 46,8±2,3 балів, $t=4,30$; при $p \leq 0,05$ та творчої спрямованості (з 26,0±1,5 балів до 31,5±1,4 балів, $t=4,39$; при $p \leq 0,05$), менші – за шкалою винахідливості (з 17,9±1,3 балів до 23,7±2,2 балів, $t=1,95$; при $p \leq 0,05$). Водночас у контрольній групі значущого зростання показників не відбулося (див. табл. 5.2, 5.3).

Таблиця 5.2

Середні значення показників розвитку обдарованості респондентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп після формувального експерименту

Показники	ЕГ (n=28) M±t	КГ (n=28) M±t	t	P
Винахідливість	22,6±2,0	17,3±1,5	3,18	≤0,05
Здатність до комбінування	27,9±2,3	21,2±1,6	4,33	≤0,05
Дивергентне мислення	44,9±2,8	35,9±3,4	4,46	≤0,05
Свобода асоціацій	30,3±2,6	23,4±3,2	3,25	≤0,05
Творча мотивація	4,3±0,2	3,7±0,3	3,92	≤0,05
Творча спрямованість	31,0±1,8	27,5±1,6	3,26	≤0,05

Таблиця 5.3

Середні значення показників розвитку обдарованості респондентів експериментальної групи на констатувальному (І зріз) та формувальному (ІІ зріз) етапах дослідження

Показники	І зріз (n=56) M±t	ІІ зріз (n=56) M±t	t	P
Винахідливість	17,9±1,3	23,7±2,2	1,95	≤0,05
Здатність до комбінування	22,4±1,5	28,4±2,5	2,31	≤0,05
Дивергентне мислення	35,2±3,2	46,8±2,3	4,30	≤0,05
Свобода асоціацій	23,6±2,6	31,1±2,2	3,17	≤0,05
Творча мотивація	3,8±0,3	4,5±0,3	2,46	≤0,05
Творча спрямованість	26,0±1,5	31,5±1,4	4,39	≤0,05

Встановлено, що значущо зросли показники у респондентів експериментальної групи за шкалами рефлексивності, самооцінки, самоставлення. Найбільшу кількість статистично значущих кореляційних зв'язків віднайдено між показниками рефлексії та всіма показниками розвитку творчих рис особистості: креативна мотивація та креативна спрямованість ($r=0,43$ при $p \leq 0,01$), свобода асоціацій ($r=0,47$ при $p \leq 0,01$), дивергентне мислення ($r=0,49$ при $p \leq 0,001$), винахідливість ($r=0,52$ при $p \leq 0,001$). Найбільш значущим є кореляційний зв'язок між показниками рефлексії та показником здібності до комбінування ($r=0,69$ при $p \leq 0,001$). Коефіцієнт кореляції між показниками рефлексії та показниками самооцінки на кінець експерименту склав $r=0,86$, при $p \leq 0,001$, між показниками саморегуляції й самооцінки

$r=0,75$, при $p \leq 0,001$, між показниками саморегуляції й показниками рефлексії $r=0,82$, при $p \leq 0,001$. У контрольній групі за більшістю показників не було діагностовано значущих змін досліджуваних параметрів. Отже, рефлексивність є одним з провідних особистісних чинників розвитку обдарованої особистості.

Констатовано, що у респондентів з експериментальної та контрольної груп відбулася значна перебудова усієї системи цінностей загалом, та її складових – ієрархічних систем термінальних цінностей у кожній життєвій сфері, зокрема. Провідними цінностями респондентів експериментальної групи стали креативність, високий рівень матеріального забезпечення, саморозвиток та досягнення, а провідними сферами життя – навчання й освіта та професійне життя ($p \leq 0,01$), й у респондентів контрольної групи: провідними цінностями стали високий рівень матеріального забезпечення, збереження індивідуальності, власний престиж та провідними сферами життя – професійне життя та навчання й освіта відповідно ($p \leq 0,05$).

Змін зазнали параметри самоактуалізації респондентів зрілого віку: орієнтації у часі (ЕГ1емп=6,46; ЕГ2емп=9,13; при $p \leq 0,05$), цінностей (ЕГ1емп=5,87; ЕГ2емп=6,31; при $p \leq 0,05$), потреби у пізнанні (ЕГ1емп=7,58; ЕГ2емп=9,74; при $p \leq 0,05$), креативності (ЕГ1емп=7,81; ЕГ2емп=9,86; при $p \leq 0,05$), саморозуміння (ЕГ1емп=7,48; ЕГ2емп=8,64; при $p \leq 0,05$), гнучкості у спілкуванні (ЕГ1емп=6,29; ЕГ2емп=7,44; при $p \leq 0,05$). У контрольній групі суттєвих змін у параметрах самоактуалізації не відбулося.

В експериментальній групі осіб похилого віку змінилися такі параметри самоставлення, як самовпевненість (ЕГ1емп=5,52; ЕГ2емп=7,41; при $p \leq 0,05$), самоцінність (ЕГ1емп=5,40; ЕГ2емп=7,89; при $p \leq 0,05$), самокерування (ЕГ1емп=6,32; ЕГ2емп=7,71; при $p \leq 0,05$), що значно зросли, та внутрішньою конфліктністю (ЕГ1емп=6,29, ЕГ2емп=5,17; при $p \leq 0,05$), яка суттєво знизилася, а також відбулося підвищення однорідності вибірки за цими шкалами.

Експериментальний етап дослідження показав також, що відбулося підвищення ефективності навчальної діяльності обдарованих підлітків експериментальної групи у порівнянні з контрольною групою, де подібні зміни були менш значні за якістю і зайняли значно більший проміжок часу.

В результаті проведеної експериментальної роботи були зафіксовані позитивні зміни мотиваційно-діяльнісних, самооцінюючих і особистісних характеристик досліджуваних експериментальної групи, які були відсутні у респондентів контрольній групі.

Системний програмно-цільовий проект соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, спрямований на становлення мотиваційної складової механізму психічної регуляції навчальної діяльності обдарованої особистості, розроблений з урахуванням показників винахідливості, здатності до комбінування, дивергентного мислення, свободи асоціацій, творчої мотивації, творчої спрямованості, рефле-

ксивності, самооцінки, саморегуляції, довів свою дієвість в експериментальній групі респондентів.

Так, результати повторної діагностики на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи свідчать про значні зміни рівня розвитку обдарованих досліджуваних у всіх зазначених сферах (рис. 5.1-5.5).

Підвищився рівень розвитку пізнавальної сфери обдарованих респондентів за всіма показниками (рис. 5.1).

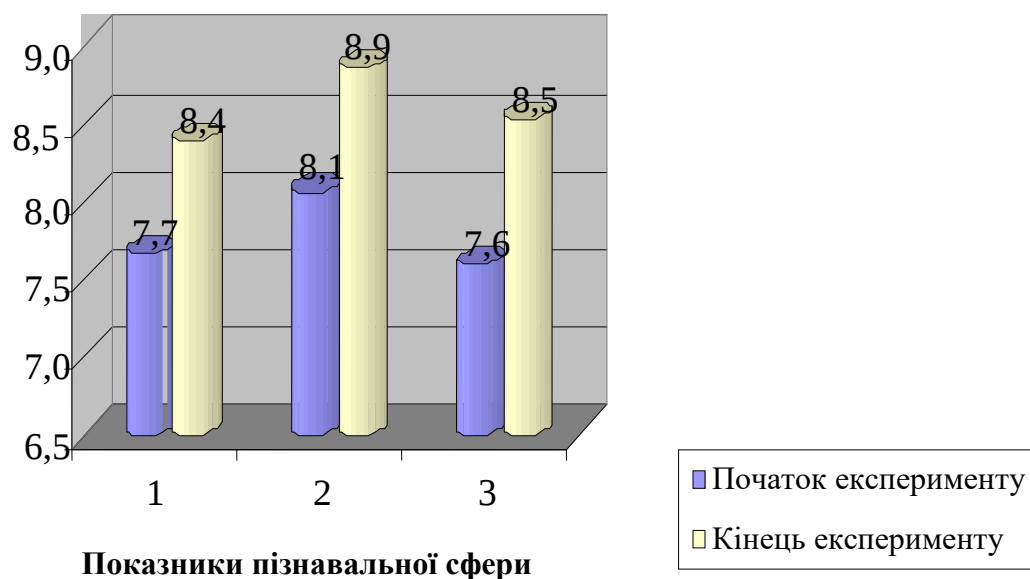


Рис. 5.1. Динаміка розвитку пізнавальної сфери обдарованих респондентів

Примітка: 1 – здатність до аналізу; 2 – логіка; 3 – індукція.

Динаміка розвитку творчих здібностей обдарованих респондентів відображена на рис. 5.2.

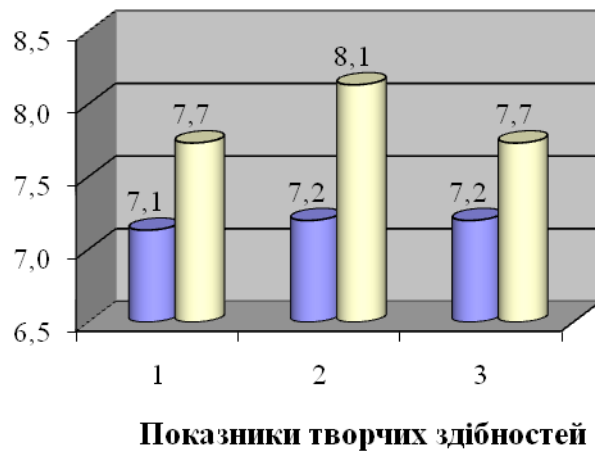


Рис. 5.2. Динаміка розвитку творчих здібностей обдарованих респондентів
Примітка: 1 – швидкість; 2 – оригінальність; 3 – розробленість.

Позитивна динаміка спостерігається у розвитку індивідуально-особистісних характеристик обдарованих досліджуваних: зростає мотивація, воля в досягненні поставленої мети та інші показники (рис. 5.3).

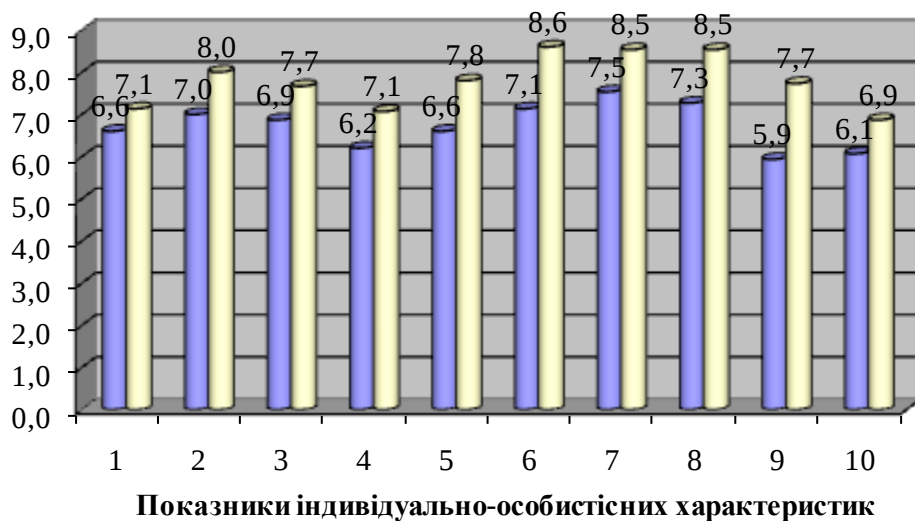


Рис. 5.3. Динаміка розвитку індивідуально-особистісних характеристик обдарованих респондентів

Примітка: 1 – комунікативність; 2 – мотивація; 3 – емоційний розвиток; 4 оцінка; 5 – воля; 6 – самостійність; 7 – допитливість; 8 – широта кругозору; 9 – рефлексивність; 10 – критичність.

Спостерігаються значні зміни в діяльнісно-перетворювальній сфері обдарованих досліджуваних (рис. 5.4).

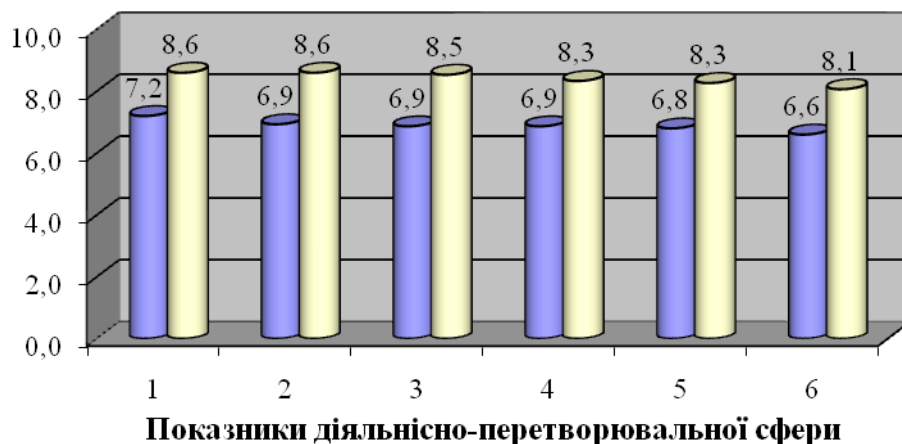


Рис. 5.4. Динаміка розвитку діяльнісно-перетворювальної сфери обдарованих респондентів

Примітка: 1 – трансформація мовних одиниць; 2 – конструювання мовних одиниць; 3 – комбінування мовних одиниць більш високого рівня з одиниць нижчих рівнів; 4 – вибір виразів адекватних ситуацій; 5 – вербалізація; 6 – імпровізація.

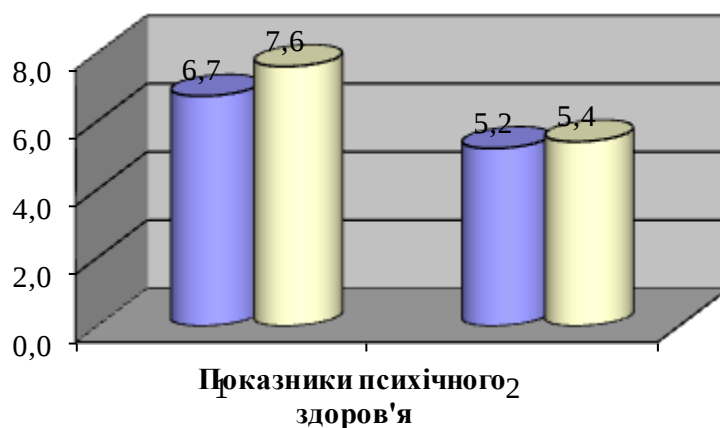


Рис. 5.5. Динаміка психічного здоров'я обдарованих респондентів

Примітка: 1 – працездатність; 2 – стресостійкість.

На рис. 5.5 видно, що показник працездатності у обдарованих респондентів підвищився, однак стресостійкість змінилася незначно. Дані результати можна пояснити підвищенням показників мотивації, волі, самостійності обдарованих досліджуваних.

Аналіз діагностичних даних підтверджує те, що відбулися істотні зміни в розвитку вище зазначених здібностей і індивідуально-особистісних характеристик обдарованих респондентів, що навчаються за індивідуальним і груповим стратегіям навчання, заснованих на єдності розвитку інтелектуальної, емоційно-вольової сфер, індивідуально-особистісної характеристик респондентів, інтеграції змісту освіти, методів і форм роботи, свободи вибору тематики вивчення та способів діяльності.

Батьки стали активніше брати участь в спільних заходах, надавати допомогу і підтримку своїм дітям і класному колективу, звертатися за консультацією до фахівців.

Встановлено, що самооцінка обдарованих досліджуваних стала збігатися з їх оцінкою. Це свідчить про те, що у обдарованих респондентів сформувалася адекватна самооцінка.

Отже, якісний аналіз результатів дослідно-експериментальної перевірки організаційних умов на основі системно-інтегрованого підходу підтверджує її результативність і ефективність.

Розглядаючи динаміку характеру міжособистісних відносин в експериментальних і контрольних групах, відзначено такі тенденції. Отримані дані свідчать про те, що при цілеспрямованій роботі з розвитку психосоціальної сфери обдарованих досліджуваних, одним з напрямків якої є оптимізація міжособистісних відносин, підвищився не тільки статус обдарованих респондентів, а й покращилася соціометрична структура всього колективу в цілому.

У контрольних групах (за віком) спостерігається зниження оцінок розвитку обдарованих досліджуваних за параметрами оригінальності мислення, високої концентрації уваги, захопленості змістом завдання і перфекціонізму, тоді як в експериментальних групах динаміка за цими параметрами одна з найбільших.

Потенційно обдаровані респонденти здебільшого прагнуть бути лідерами, але часто це прагнення не знаходить раціонального виходу і застосування через особистісні особливості таких респондентів. Отримані дані свідчать, що в процесі занять обдаровані досліджувані не тільки переходять з 3 до 2 статусної категорії, але і з 4 категорії у 2. Тобто набувають позитивний статусний рівень.

Розподіл обдарованих респондентів у статусній структурі класних колективів також зазнав змін. В експериментальних групах спостерігається поступова тенденція до нормалізації цієї структури з точки зору включення в неї обдарованих досліджуваних. Досліджувані набувають необхідні навички соціальної поведінки, частіше здатні виявляти емпатію по відношенню до оточуючих, проте в якості емоційних лідерів виступають нечас-

то. Все менша кількість обдарованих осіб потрапляють в категорію ізольованих.

В результаті після закінчення формувального етапу експериментальної роботи отримано дані рівнів розумового і творчого розвитку, які свідчать, що підтверджена висунута гіпотеза про те, що при створенні умов для максимальної оптимізації процесу психосоціального розвитку респондентів та міжособистісних відносин, відбувається й розвиток інтелектуально-творчої сфери.

Отримані дані підтвердили, що здійснення цілеспрямованої і системної роботи з розвитку міжособистісних відносин обдарованих респондентів, яка спирається на концептуальні положення про обдарованість, призводить не тільки до оптимізації їх соціальної взаємодії, розвитку особистісної сфери обдарованих, але в значній мірі сприяє підвищенню їх інтелектуально-творчого потенціалу.

Висновки до розділу

У розділі визначено концептуальні засади системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, розкрито його змістовно-процесуальні особливості; наведено результати формувального етапу дослідження та проведено їх узагальнення.

Запропонований системний програмно-цільовий проект соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості передбачав таку сукупність дій: визначити логіку становлення обдарованої особистості в онто- та соціогенезі; виявити етапи роботи, що відображають таку логіку; сформулювати провідні цільові установки, які визначають завдання експериментальної роботи на кожному її етапі; включити в зміст освітнього процесу різні аспекти творчої діяльності, сформувати на їх основі міцні і гнучкі навички вирішення різноманітних творчих завдань; розробити систему творчих завдань, поетапно ускладнюваних і охоплюючих різні сфери життєдіяльності особистості; розкрити систему контрольно-оцінювальних методик, що дозволяють з високим ступенем достовірності визначити рівень обдарованості особистості; скоординувати дії всіх суб'єктів, які активно взаємодіють в умовах розвивального соціокультурного середовища в напрямку становлення обдарованої особистості. Зокрема, організація роботи з батьками щодо створення у сім'ях розвивального середовища передбачала проведення семінарів «Обдарована дитина у сім'ї», спільні заходи з дітьми «Інтелектуальний марафон», щотижневі консультації з фахівцями; розроблення рекомендацій для батьків по роботі з обдарованими дітьми.

Показано, що системоутворюючим компонентом у процесі навчання обдарованих неповнолітніх та молоді виступає системно-

інтегрований підхід, який забезпечує цілісність освітнього процесу, діагностичне цілепокладання, свободу вибору форм, методів, засобів навчання, його індивідуальний темп. У запропонованому системному програмно-цільовому проекті були задіяні стратегії, які спираються на зміну кількісних параметрів змісту освіти: стратегії прискорення та інтенсифікації, а також стратегії навчання, які спираються на якісні зміни у змісті освіти: стратегії індивідуалізації; навчання мисленню; соціальної компетенції; дослідницького навчання; проблематизації. Елементами індивідуальних і групових стратегій навчання обдарованих досліджуваних зазначеного періоду онто- та соціогенезу виступали цілі, цінності, зміст, форм навчання на певному його етапі. Стратегії навчання поширювалися на навчальну, позанавчальну та дозвіллеву сфери життєдіяльності обдарованих неповнолітніх та молоді.

Провідні завдання розвитку обдарованої особистості у зрілому та похилому віці полягали у необхідності підтримки внутрішньої інтегрованості, соціальних зв'язків, укріпленні почуття власної гідності, структуруванні і передачі досвіду. Зокрема, прояви обдарованості у пізньому онто- та соціогенезі спиралися на критерії мудрості, як володіння багатим і процедурним знанням життєвих питань, відносність цінностей життя, життєвий досвід і потребу вироблення цілісного погляду на своє життя, що спонукає здатність до узагальнення багатоаспектного та розгорнутого досвіду. Мета розвитку обдарованої особистості у зрілому та похилому віці вбачалася в оптимальному сполученні здібності до творчості з рефлексивним інтелектом, у стабілізації власного Я, складанні позитивного життєвого сценарію на частину життя, яка залишилася.

Розкрито специфіку підготовки і перепідготовки фахівців, зокрема майбутніх і практикуючих психологів, до створення розвивального соціокультурного середовища, як умови становлення обдарованої особистості. Впровадження системи підготовки і перепідготовки фахівців в межах запропонованого системного програмно-цільового проекту здійснювалося на основі формування морально-психологічної готовності до творчості, що виражається у цільовій установці на індивідуально-особистісний підхід, стратегію співробітництва і співтворчості; організацію діяльнісного спілкування; діалогічність взаємодії, створення оптимальних умов для обміну інтелектуальними, моральними, емоційними, творчим цінностями; переважання емпатії у міжособистісних відносинах; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку і саморозвитку обдарованої особистості; надання необхідного простору для прийняття самостійних рішень, свободи вибору змісту й способів діяльності.

Формами роботи для фахівців, які працюють з обдарованими неповнолітніми та молоддю в напрямку побудови для них індивідуальних і групових стратегій навчання на основі системно-інтегрованого підходу слугували: проведення інформаційно-методичних семінарів, методичних об'єднань, майстер-класів («Ознаки та прояви обдарованості», «Органі-

зація навчального процесу для обдарованих», «Розвиток обдарованості засобами навчальної та позанавчальної роботи», «Розвиток творчого і креативного мислення», «Технології творчості», «Інформаційні технології для обдарованої і потенційно обдарованої молоді» та ін.), а також соціально-психологічні тренінги, індивідуальні та групові консультації по роботі з обдарованими тощо.

Результати повторної діагностики на формуальному етапі дослідження засвідчили значні зміни рівня розвитку обдарованих неповнолітніх у пізнавальній сфері за показниками здатності до аналізу ($EГ1_{емп}=5,43$; $EГ2_{емп}=8,12$; при $p \leq 0,05$), логіки ($EГ1_{емп}=6,71$; $EГ2_{емп}=7,89$; при $p \leq 0,05$), індукції ($EГ1_{емп}=6,58$; $EГ2_{емп}=10,14$; при $p \leq 0,05$). Позитивна динаміка розвитку творчих здібностей обдарованих неповнолітніх відображена також у показниках швидкості ($EГ1_{емп}=6,86$; $EГ2_{емп}=8,94$; при $p \leq 0,05$), оригінальності ($EГ1_{емп}=5,32$; $EГ2_{емп}=7,65$; при $p \leq 0,05$), розробленості ($EГ1_{емп}=5,28$; $EГ2_{емп}=7,32$; при $p \leq 0,05$).

Позитивна динаміка зафіксована й у розвитку індивідуально-особистісних характеристик цих респондентів: зросла мотивація ($EГ1_{емп}=6,12$; $EГ2_{емп}=7,48$; при $p \leq 0,05$), воля у досягненні поставленої мети ($EГ1_{емп}=6,31$; $EГ2_{емп}=8,54$; при $p \leq 0,05$), комунікативність ($EГ1_{емп}=5,69$; $EГ2_{емп}=6,84$; при $p \leq 0,05$), самостійність ($EГ1_{емп}=5,30$, $EГ2_{емп}=7,12$; при $p \leq 0,05$), допитливість ($EГ1_{емп}=5,72$, $EГ2_{емп}=7,17$; при $p \leq 0,05$), широта кругозору ($EГ1_{емп}=6,14$, $EГ2_{емп}=7,21$; при $p \leq 0,05$), рефлексивність ($EГ1_{емп}=7,32$, $EГ2_{емп}=8,15$; при $p \leq 0,05$), критичність ($EГ1_{емп}=7,46$, $EГ2_{емп}=8,59$; при $p \leq 0,05$).

Визначено значні зміни у діяльнісно-перетворювальній сфері обдарованих неповнолітніх: у трансформації мовних одиниць ($EГ1_{емп}=8,71$; $EГ2_{емп}=10,06$; при $p \leq 0,05$), конструюванні мовних одиниць і їх комбінуванні більш високого рівня з одиниць нижчих рівнів ($EГ1_{емп}=5,33$; $EГ2_{емп}=7,51$; при $p \leq 0,05$); вербалізації ($EГ1_{емп}=6,12$; $EГ2_{емп}=7,34$; при $p \leq 0,05$); імпровізації ($EГ1_{емп}=7,03$; $EГ2_{емп}=9,11$; при $p \leq 0,05$).

В результаті проведеної експериментальної роботи були зафіксовані позитивні зміни мотиваційно-діяльнісних, самооцінюючих і особистісних характеристик неповнолітніх експериментальної групи, які були відсутні у респондентів контрольній групі.

Реалізація програми засвідчила з одного боку позитивні зміни у параметрах обдарованості молоді, а з іншого – самоактуалізації особистості, гармонізації системи ставлень і самооцінок, а також підвищення рефлексивності, що корегує її систему цінностей. У респондентів експериментальної групи відбулися значущі зміни за всіма показниками креативності – найбільші за шкалами дивергентного мислення (з $35,2 \pm 3,2$ балів до $46,8 \pm 2,3$ балів, $t=4,30$; при $p \leq 0,05$ та творчої спрямованості (з $26,0 \pm 1,5$ балів до $31,5 \pm 1,4$ балів, $t=4,39$; при $p \leq 0,05$), менші – за шкалою винахідливості (з $17,9 \pm 1,3$ балів до $23,7 \pm 2,2$ балів, $t=1,95$; при $p \leq 0,05$). Водночас у контрольній групі значущого зростання показників не відбулося.

Експериментальний етап дослідження показав, що відбулося підвищення ефективності навчальної діяльності обдарованої молоді експериментальної групи у порівнянні з контрольною групою, де подібні зміни були менш значні за якістю і зайняли значно більший проміжок часу.

Встановлено, що значущо зросли показники у респондентів експериментальної групи за шкалами рефлексивності, самооцінки, самоствавлення. Найбільшу кількість статистично значущих кореляційних зв'язків віднайдено між показниками рефлексії та всіма показниками розвитку творчих рис особистості: креативна мотивація та креативна спрямованість ($r=0,43$ при $p\leq 0,01$), свобода асоціацій ($r=0,47$ при $p\leq 0,01$), дивергентне мислення ($r=0,49$ при $p\leq 0,001$), винахідливість ($r=0,52$ при $p\leq 0,001$). Найбільш значущим є кореляційний зв'язок між показниками рефлексії та показником здібності до комбінування ($r=0,69$ при $p\leq 0,001$). Коефіцієнт кореляції між показниками рефлексії та показниками самооцінки на кінець експерименту: $r=0,86$, при $p\leq 0,001$, між показниками саморегуляції й самооцінки: $r=0,75$, при $p\leq 0,001$, між показниками саморегуляції й показниками рефлексії: $r=0,82$, при $p\leq 0,001$. У контрольній групі за більшістю показників не було діагностовано значущих змін досліджуваних параметрів. Отже, рефлексивність є одним з провідних особистісних чинників розвитку обдарованої особистості.

Констатовано, що у респондентів з експериментальної та контрольної груп відбулася значна перебудова усієї системи цінностей загалом, та її складових – ієрархічних систем термінальних цінностей у кожній життєвій сфері, зокрема. Провідними цінностями респондентів експериментальної групи стали креативність, високий рівень матеріального забезпечення, саморозвиток та досягнення, а провідними сферами життя – навчання й освіта та професійне життя ($p\leq 0,01$), й у респондентів контрольної групи: провідними цінностями стали: високий рівень матеріального забезпечення, збереження індивідуальності, власний престиж та провідними сферами життя – професійне життя та навчання й освіта відповідно ($p\leq 0,05$).

Змін зазнали параметри самоактуалізації респондентів зрілого віку: орієнтації у часі ($EG1_{\text{емп}}=6,46$; $EG2_{\text{емп}}=9,13$; при $p\leq 0,05$), цінностей ($EG1_{\text{емп}}=5,87$; $EG2_{\text{емп}}=6,31$; при $p\leq 0,05$), потреби у пізнанні ($EG1_{\text{емп}}=7,58$; $EG2_{\text{емп}}=9,74$; при $p\leq 0,05$), креативності ($EG1_{\text{емп}}=7,81$; $EG2_{\text{емп}}=9,86$; при $p\leq 0,05$), саморозуміння ($EG1_{\text{емп}}=7,48$; $EG2_{\text{емп}}=8,64$; при $p\leq 0,05$), гнучкості у спілкуванні ($EG1_{\text{емп}}=6,29$; $EG2_{\text{емп}}=7,44$; при $p\leq 0,05$). У контрольній групі суттєвих змін у параметрах самоактуалізації не відбулося.

В експериментальній групі осіб похилого віку позитивно змінилися такі параметри самоствавлення, як самовпевненість ($EG1_{\text{емп}}=5,52$; $EG2_{\text{емп}}=7,41$; при $p\leq 0,05$), самоцінність ($EG1_{\text{емп}}=5,40$; $EG2_{\text{емп}}=7,89$; при $p\leq 0,05$), самокерування ($EG1_{\text{емп}}=6,32$; $EG2_{\text{емп}}=7,71$; при $p\leq 0,05$). Значно знизилися показники внутрішньої конфліктності ($EG1_{\text{емп}}=6,29$; $EG2_{\text{емп}}=5,17$; при $p\leq 0,05$). Відбулося підвищення однорідності вибірки за зазначеними шкалами.

Отже, ефективність впровадження системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості на різних етапах її онто- та соціогенезу є експериментально доведеною, а запропонований проект може бути рекомендований до практичного застосування.

ВИСНОВКИ

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до проблеми дослідження показав, що у сучасних соціокультурних умовах різко підвищилася роль обдарованості в усіх сферах життєдіяльності суспільства, у зв'язку з чим набула особливої наукової актуальності і практичної значимості проблема становлення обдарованої особистості. З'ясовано, що обдарованість особистості визначається взаємодією низки чинників: домінуючої ролі пізнавальної мотивації; інтелектуальним розвитком, розвитком спеціальних здібностей, особистісними проявами. Показано, що становлення обдарованості – це складне, комплексне явище міждисциплінарного характеру. Векторами та основними складовими процесу становлення обдарованості є інтелектуальна продуктивність, творча активність, зріле Я. Умовами для просування цих векторів виступають імпульс розвитку, а динаміка і характер напрямку переважно задають соціально-психологічні процеси. Саме у соціально-психологічних системах обдарованість має можливості не тільки для свого функціонування, а й для становлення та розвитку, оскільки такі системи можуть забезпечити необхідні умови щодо примноження творчого потенціалу, реалізації людини на особистісному і суспільному рівнях. Показано, що впровадження системного підходу у цій галузі вимагає не тільки реконструкції існуючих концепцій обдарованості, а й розробки нових технологічних рішень – комплексу засобів, здатних фіксувати досліджуваний феномен як багатовимірний, цілісний і змінюваний у часі, зокрема в залежності від умов розвивального соціокультурного середовища.

2. Запропоновано концептуальне соціально-психологічне обґрунтування проблеми становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму. Показано, що концепція процесу становлення обдарованої особистості, як цілісної єдності теоретико-методологічних підходів (аксіо-гуманістичного, культурологічного, діалогічного, синергетичного, контекстно-пошукового, індивідуально-творчого, особистісно-діяльнісного, системного), базується на визнанні значущості розвивального соціокультурного середовища, що включає сукупність концентричних структур (макросередовища, як простору творчої життєдіяльності особистості; мезосередовища, як простору соціокультурних ролей; мікросередовища, як простору взаємовідносин обдарованої особистості). При цьому складний та системний характер феномену обдарованості потребує створення варіативного, збагачувального та індивідуалізованого розвивального соціокультурного середовища з урахуванням типології обдарованості (інтелектуальної, академічної, художньої, креативної (творчої), соціальної, психомоторної та ін.). Сутність концептуальної ідеї дослідження становить положення про те, що таке розвивальне соціокультурне середовище має забезпечувати повноцінне розкриття потенціалу всіх сфер психіки і здібностей обдарованої особистості (фізичної, емо-

ційної, пізнавальної, особистісної, духовно-моральної) у відповідності з її індивідуальними особливостями і завданнями вікової соціалізації.

3. Визначено змістовні особливості процесу становлення обдарованої особистості у ранньому онто- та соціогенезі і виокремлено розбіжності у структурі обдарованості, детермінації та ступені вираженості її показників різнорівневими індивідуально-типологічними й соціально-психологічними параметрами. Виявлено специфічні показники обдарованості, які обумовлені логікою особистісного розвитку в онто- і соціогенезі. У молодшому шкільному віці в період активного освоєння навчальної діяльності і соціальних норм поведінки, провідними є пізнавальні, мовні здібності і артистизм, опосередковані такими особистісними характеристиками, як соціальна нормативність поведінки, сумлінність, життєрадісність, багатство уяви і активність, доброзичливість. У підлітковому віці важливими складовими обдарованості стають лідерські характеристики (комунікативні та організаторські здібності), а серед особистісних детермінант – сміливість, незалежність, самовпевненість, радикалізм, домінантність. У юнацькому віці активна інтеграція у суспільство визначає взаємозв'язок таких властивостей особистості, як емпатійність і соціальна чутливість, сензитивність, саморегуляція, соціабельність. Показано, що віковою специфікою детермінації показників обдарованості особистості в ранньому онто- та соціогенезі є зміна характеру їх соціально-психологічного опосередкування. У молодшому шкільному віці компоненти обдарованості здебільшого пов'язані з нейродинамікою, у підлітковому віці – з особистісними характеристиками і психодинамікою, в юнацькому – з соціально-психологічними особливостями.

4. Виявлено соціально-психологічну специфіку проявів обдарованості особистості у середньому і пізньому онто- та соціогенезі. Наголошується, що з віком зменшується вплив природних властивостей індивідуальності і збільшується значення особистісного опосередкування обдарованості особистості від розвитку у домінуючій сфері (до стадії формування індивідуального стилю), просування в області соціальних структур до можливо вищих досягнень у професійній кар'єрі. Виокремлено рівні прояву обдарованості особистості у середньому і пізньому онтогенезі: низький рівень (зневіра у власні можливості, небажання участі у різноманітних видах творчої діяльності, виражена інертність щодо участі у роботі творчих об'єднань); середній рівень (прояви сумнівів у своїх можливостях, необхідність додаткових стимулів при ініціюванні творчої активності, здебільшого відмова брати творчу ініціативу на себе); високий рівень (активна участь у різноманітних видах творчої діяльності; ініціативність, здатність на створення широкого спектру самостійних задумів, віднайдення нестандартних шляхів у вирішенні завдань і втілення їх у самостійні перспективні проекти).

5. Розкрито методологічні та змістовно-процесуальні засади системного програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, побудованого на принципах си-

стемно-інтегрованого підходу, та спрямованого на становлення мотиваційної складової механізму психічної регуляції навчальної й професійної діяльності обдарованої особистості і заснованого на засадах створення розвивального соціокультурного середовища, зокрема в різних типах освітніх установ.

Доведено, що системний програмно-цільовий проект соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості, побудований з урахуванням її онто- та соціогенезу, є дієвим засобом розвитку всіх складових обдарованості (когнітивних, особистісних, соціально-психологічних). Проект інтегрує структуру, зміст, науково-методичне обґрунтування та технологічне забезпечення даного процесу в умовах розвивального соціокультурного середовища.

Результати впровадження системного програмно-цільового проекту показали свою ефективність щодо статистично значущих змін у рівні розвитку обдарованих неповнолітніх у пізнавальній сфері (за показниками здатності до аналізу, логіки, індукції); індивідуально-особистісних характеристик (за показниками пізнавальної мотивації, волі у досягненні поставленої мети, комунікативності, самостійності, допитливості, широти кола інтересів, рефлексивності, критичності); діяльнісно-перетворювальної сфері (у трансформації мовних одиниць, конструюванні мовних одиниць і їх комбінуванні більш високого рівня з одиниць нижчих рівнів; вербалізації; імпровізації).

Системний програмно-цільовий проект довів свою дієвість у напрямку підвищення показників самоактуалізації, творчої мотивації, творчої спрямованості, рефлексивності, здатності до комбінування, дивергентного мислення, свободи асоціацій, саморозуміння, саморегуляції, гнучкості у спілкуванні у середньому і пізньому онто- та соціогенезі.

6. Визначено провідні складові ефективної реалізації програмно-цільового проекту соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості в умовах сучасного соціуму. Показано, що для успішності процесу становлення і розвитку обдарованої особистості мають бути створені відповідні умови і враховано впливові соціально-психологічні чинники: надання всебічної допомоги особистості у виявленні домінуючих здібностей та їх розвитку; урахування спадкових даних, які є передумовою становлення здібностей; створення соціокультурного середовища щодо розвитку відповідних здібностей; розробка соціально-психологічного та методичного супроводу обдарованої особистості, індивідуальних програм її навчання і розвитку; організація цілеспрямованого виховного впливу на становлення обдарованості за умови єдності соціально-психологічних та психолого-педагогічних впливів; включення особистості до різноманітних видів діяльності з метою набуття досвіду їх виконання та стимулювання активності, що сприятиме дієвому розвитку її потенційних можливостей; формування відповідної системи цінностей, що відображається у становленні реалістичної Я-концепції,

внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; створення системи стимулювання та заохочення обдарованої особистості.

Перспективи подальшого дослідження проблеми у науковому і практичному аспектах представляє напрямок, пов'язаний з дослідженням обдарованих осіб з проблемами у розвитку. Перспективним вважаємо також вивчення взаємодії і розвитку загальної і різних типів спеціальної обдарованості відповідно до вікової соціалізації особистості, зокрема, розробка методів соціально-психологічного супроводу дошкільників з ознаками обдарованості. Перспективним напрямком є дослідження обдарованості як продукту суб'єктогенезу, виявлення способів інтеграції можливостей соціальних інститутів з розвитку різних типів обдарованості; вивчення особливостей соціально-психологічного супроводу інших вікових категорій в процесі розробки і реалізації індивідуальних стратегій становлення обдарованості особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах / А. Анджейчак // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 8 – 13.
2. Антонішина В.Л. Структурний аналіз поняття «креативність» у психолого-педагогічних дослідженнях / В.Л. Антонішина // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 15, кн. I. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – С. 97 – 106.
3. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія / О.Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 456 с.
4. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О.Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 460 с.
5. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : українсько-польський щорічник ; за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова ; К., 2000. – С. 217 – 232.
6. Балл Г.О. Про визначальні характеристики здібностей і принципи їх врахування у навчально-виховній роботі / Г.О. Балл // Психологія. – Вип. 32. – 1992. – С. 59 – 74.
7. Барко В.І. Креативність та її діагностика / В.І. Барко, В.Г. Панок, С.В. Лазаревський // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 22 – 27.
8. Березіна О.О. Індивідуально-психологічні чинники особистісного розвитку в період геронтогенезу: автореф дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Олександрівна Березіна. – К., 2012. – 199 с.
9. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання [Текст] : наук.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
10. Бондаренко О.Ф. Метапсихологічний контекст психологічної допомоги / О.Ф. Бондаренко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 4 – 12.
11. Борисюк А.С. Психологічні передумови й чинники особистісного та професійного розвитку студентів / А.С. Борисюк. – Чернівці : Технодрук, 2016. – 264 с.
12. Бочелюк В.Й. Моделювання соціально-психологічних систем : теоретико-прикладний аспект : монографія / За ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя : Класичний приватний ун-т, 2008. – 310 с.
13. Бриль М.М. Вплив соціокультурного середовища на розвиток креативності студентів / М.М. Бриль // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М.В. Гоголя, 2011. – Т. X. – Вип. 20. – С. 22 – 30.

14. Буров О.Ю. Суб'єктивність і об'єктивність в оцінюванні обдарованості / О.Ю. Буров // Матеріали міжнар. наук.-практ. семінару «Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів», 13-14 трав. 2009 р., м. Київ. – К. : [б.в.], 2009. – Кн. 2. – С. 75 – 81.

15. Ващенко І.В. Досвід міждисциплінарного дослідження розвитку цілісної особистості в контексті соціально-економічних криз / І.В. Ващенко, О.І. Власова, І.В. Данилюк, В.Л. Щербина // Психологія і особистість. – 2016. – № 2 (10). – Ч. 1. – С. 116 – 127.

16. Ващенко І.В. Психологічні технології професійного самозбереження обдарованої особистості та її соціальної підтримки в епоху суспільних трансформацій / І.В. Ващенко, Н.Є. Завацька // Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : монографія / за наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. – ТК. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – С. 405 – 421.

17. Вільга І. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як аспект гуманізації навчання і виховання / І. Вільга // Педагогіка і психологія, 1998. – № 2. – С. 61 – 67.

18. Волощук І.С. Обдарованість: сутність і типологія / І.С. Волощук // Матеріали міжнар. наук.-практ. семінару «Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів», 13-14 трав. 2009 р., м. Київ. – К. : [б.в.], 2009. – Кн. 2. – С. 118 – 131.

19. Волянчук Н.В. Суб'єктна активність особистості / Н.В. Волянчук // Питання психол. наук : Вісник пед. ун-ту. – 2007. – Вип. 20. – С. 48 – 52.

20. Габа І.М. Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма / І.М. Габа // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / за ред. С.Д. Максименка. – Т. XIV, Ч. 1. – К. : Гнозис, 2012. – С. 57 – 65.

21. Гончарова Л.А. Внутрішні психологічні чинники розвитку творчої активності особистості людей похилого віку / Л.А. Гончарова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 99 – 108.

22. Гончарова Л.А. Ефективність впровадження програми розвитку творчої активності особистості людей похилого віку / Л.А. Гончарова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 128 – 136.

23. Гончарова Л.А. Концептуальна модель творчої активності особистості людей похилого віку / Л.А. Гончарова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Серія : Психологічні науки. – Чернігів : Вид-во ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2014. – Вип. 121. – Т. 1. – С. 81 – 85.

24. Гончарова Л.А. Психологічні особливості дослідження творчої активності особистості людей похилого віку / Л.А. Гончарова // Зб. наук. праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во

«ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 20. – Ч. 1. – С. 118 – 126.

25. Добровольська Н.А. Взаємодія здоров'язбережувальних технологій та компетентнісного підходу у вихованні обдарованої молоді у ВНЗ / Н.А. Добровольська // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні аспекти та практичні проблеми управління, економіки та природокористування в Україні», 13 груд. 2017 р., м. Київ. – К. : ТНУ ім. В.І. Вернадського, 2017. – С. 347 – 348.

26. Добровольська Н.А. Застосування інформаційних ланцюгів у моделюванні процесу навчання обдарованої молоді / Н.А. Добровольська, О.М. Рева, В.В. Камишин // Матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. «Формування компетентностей обдарованої особистості в системі навчання обдарованої молоді», 22-23 черв. 2016 р., м. Київ. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2016. – С. 5 – 8.

27. Добровольська Н.А. Значення інтуїтивного відкриття у творчому процесі / Н.А. Добровольська, О.О. Чоба, О.О. Мітічкіна // Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм», 24-25 груд. 2014 р., м. Северодонецьк. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – С. 246 – 248.

28. Добровольська Н.А. Інноваційний підхід до вдосконалення зовнішнього незалежного оцінювання обдарованих учнів / Н.А. Добровольська, О.М. Рева, В.В. Камишин // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2016. – Вип. 1 (16). – С. 37 – 53.

29. Добровольська Н.А. Іntenціональні здібності як компонент структури обдарованої особистості / Н. А. Добровольська // Матеріали XXI Міжнар. конф. молодих науковців «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження» (PPMSRPR), 19 квіт. 2019 р., м. Київ. – К. : Логос, 2019. – С. 78 – 79.

30. Добровольська Н.А. Когнітивно-особистісний аспект становлення обдарованості особистості / Н.А. Добровольська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 3 (50). – Т. 1. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – С. 87 – 100.

31. Добровольська Н.А. Методологічні аспекти вивчення творчої активності особистості / Н.А. Добровольська // Матеріали круглого столу «Творча спадщина Г.С. Костюка: історія та сучасність» (присвяченого 120-річчю від дня народження Г.С. Костюка), 17 черв. 2019 р., м. Київ. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. – С. 59 – 61.

32. Добровольська Н.А. Обдарованість особистості в контексті індивідуально-особистісних властивостей / Н. А. Добровольська // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі», 15 лют. 2019 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. – С. 61 – 63.

33. Добровольська Н.А. Концептуальні засади дослідження обдарованості особистості в онто- та соціогенезі / Н.А. Добровольська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 3 (50). – Т. 3. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2019. – С. 49 – 59.

34. Добровольська Н.А. Особистісне становлення та особливості самореалізації обдарованої особистості / Н.А. Добровольська // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Психологічні науки: теорія і практика сучасної науки», 17-18 серп. 2018 р., м. Запоріжжя. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. – С. 80 – 82.

35. Добровольська Н.А. Проблематика обдарованості у соціально-психологічному вимірі / Н.А. Добровольська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. IX, Вип. 12. – К. ; Ніжин : ПП Лисенко, 2019. – С. 74 – 84.

36. Добровольська Н.А. Програми розвитку креативної особистості: соціально-психологічний аспект / Н.А. Добровольська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2015. – № 2 (37). – Т. 3. – С. 200 – 206.

37. Добровольська Н.А. Психологічний вплив дитячо-батьківських відносин на соціальну адаптацію обдарованої дитини / Н.А. Добровольська, Л.Б. Фролова // Матеріали XIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність», 14 верес. 2018 р., м. Мелітополь. – Мелітополь / за заг. ред. М.М. Радевої. – Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2018. – С. 107 – 110.

38. Добровольська Н.А. Психологічні проблеми обдарованої дитини: аналіз та шляхи вирішення / Н.А. Добровольська // Virtus : Scientific Journal. – Series : Philosophy. Psychology. Pedagogy. – Issue 35. – Canada : Center of modern pedagogy «Learning without Frontiers», 2019. – С. 36 – 40.

39. Добровольська Н.А. Психологічні проблеми урахування успішності шкільного навчання абітурієнтів в показниках зовнішнього незалежного оцінювання / Н.А. Добровольська, О.М. Рева, В.В. Камишин // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті» (MINTT-2016), 24-26 трав. 2016 р., м. Херсон. – Херсон : ХДМА, 2016. – С. 70 – 76.

40. Добровольська Н.А. Психологічні умови та чинники розвитку обдарованої особистості у XXI столітті / Н.А. Добровольська // Key Issues of Education and Sciences. – Series : «Psychology». – Vol. 4. – Stalowa Wola : Izdewniesciba «Baltija Publishing», 2018. – S. 127 – 130.

41. Добровольська Н.А. Системний програмно-цільовий проект соціально-психологічного супроводу процесу становлення обдарованої особистості / Н.А. Добровольська // Virtus : Scientific Journal. – Series : Philosophy. Psychology. Pedagogy. – Issue 37. – Canada : Center of modern pedagogy «Learning without Frontiers», 2019. – С. 39 – 44.

42. Добровольська Н.А. Системно-інтегрований підхід до проблеми обдарованості особистості на різних етапах її онтогенезу / Н.А. Добровольська // Психологія особистості : науковий теоретико-

методологічний і прикладний психологічний журнал. – Івано-Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2019. – С. 123 – 129.

43. Добровольська Н.А. Системно-кібернетичні основи організації простору знань у дидактиці в умовах інформаційного буму / Н.А. Добровольська, О.М. Рева, В.В. Камишин // Вища школа : наук.-практ. видання, 2016. – № 9 (146). – С. 103 – 116.

44. Добровольська Н.А. Соціальний захист творчої молоді в сфері зайнятості / Н.А. Добровольська, І.І. Драньова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 3(47). – Т. 1. – С. 139 – 145.

45. Добровольська Н.А. Соціально-психологічний процес становлення обдарованої особистості в умовах трансформаційних змін соціуму / Н.А. Добровольська // Зб. наук. праць Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – Серія : Психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. – Вип. 23. – С. 11 – 20.

46. Добровольська Н.А. Соціально-психологічний супровід процесу становлення обдарованої особистості / Н.А. Добровольська // Психологія та соціальна робота : Вісник Одеського нац. ун-ту. – Т. 54. – Вип. 1(50). – Одеса : Вид-во ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2019. – С. 42 – 51.

47. Добровольська Н.А. Соціально-психологічні аспекти наслідування ідеальних образів у становленні обдарованої особистості в умовах освітнього простору / Н.А. Добровольська, В.Ю. Завацький, І.Є. Жигаренко // Матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. «Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність», 11-13 верес. 2015 р., м. Мелітополь / за заг. ред. М.М. Радевої. – Мелітополь : ТОВ «Колор Принт», 2015. – С. 127 – 129.

48. Добровольська Н.А. Соціально-психологічні аспекти структури і вікової динаміки обдарованості неповнолітніх / Н.А. Добровольська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Запорізького національного університету ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шевченко, М.Г. Ткалич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2019. – № 2(16). – С. 107 – 115.

49. Добровольська Н.А. Соціально-психологічні засади підтримки та розвитку творчої особистості / Н.А. Добровольська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – № 3 (44). – Т. 3. – С. 46 – 53.

50. Добровольська Н.А. Соціально-психологічні засади становлення та розвитку обдарованої особистості в сучасному соціумі : [монографія] / Н.А. Добровольська. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – 296 с.

51. Добровольська Н.А. Соціально-психологічні особливості обдарованості осіб зрілого віку / Н.А. Добровольська // Virtus : Scientific Journal. –

Series : Philosophy. Psychology. Pedagogy. – Issue 36. – Canada : Center of modern pedagogy «Learning without Frontiers», 2019. – С. 32 – 37.

52. Добровольська Н.А. Соціально-психологічні особливості самообмеження особистості: інтернальний та екстернальний виміри / Н.А. Добровольська, Л.В. Боярин // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 1(45). – С. 327 – 334.

53. Добровольська Н.А. Соціально-психологічні особливості становлення та розвитку творчої компетентності майбутнього психолога / Н.А. Добровольська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Вип. 4. – Херсон : Гельветика, 2019. – С. 78 – 87. (Серія «Психологічні науки»).

54. Добровольська Н.А. Становлення обдарованості у сучасному соціумі / Н.А. Добровольська // Теорія і практика сучасної психології. – Запоріжжя : КПУ, 2019. – № 4. – С. 112 – 119.

55. Добровольська Н.А. Структура самоконтролю у вихованні студентів / Н.А. Добровольська // Матеріали XII Міжнар. наук.-метод. конф. «Фізичне виховання в контексті сучасної освіти», 16 черв. 2017 р., м. Київ. – К. : НАУ, 2017. – С. 39 – 40.

56. Добровольська Н.А. Структурна модель обдарованості викладача університету / Н.А. Добровольська // Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. «Іншомовна підготовка працівників ОВС та фахівців із права», 30 квіт. 2015 р., м. Київ. – К. : Нац. акад. внутр. справ, 2015. – С. 47 – 50.

57. Добровольська Н.А. Основні напрямки у дослідженні проблеми обдарованості особистості у науковому просторі / Н.А. Добровольська // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 3 (50). – Т. 2. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – С. 35 – 47.

58. Добровольська Н.А. Творчий підхід до формування професійного іміджу керівника соціального закладу / Н.А. Добровольська, В.О. Тихонова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 3(47). – Т. 2. – С. 191 – 198.

59. Завацька Н.Є. Актуалізація творчого потенціалу в процесі вторинної соціалізації особистості / Н.Є. Завацька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової. – Т. 6. – Вип. 5. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 119 – 126.

60. Завацька Н.Є. Критерії оцінки ефективності соціальної адаптації особистості / Н.Є. Завацька // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – Х. : ХНПУ, 2010. – Вип. 37. – С. 118 – 128.

61. Завацька Н.Є. Методологічні підходи до визначення структури та показників адаптаційного потенціалу особистості / Н.Є. Завацька // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – Серія «Психологія». – 2011. – № 937. – Вип. 45. – С. 86 – 92.

62. Завацький В.Ю. Соціально-психологічні чинники подолання посттравматичних стресових розладів у молоді в умовах сучасного соціуму / В.Ю. Завацький // Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : [монографія] / За наук. ред. С.Б. Кузікової та ін. – Кн. 2. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2017. – С. 180 – 201.
63. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Оксана Володимирівна Зазимко. – К., 2003. – 23 с.
64. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.
65. Злобіна О.Г. Соціальна регуляція поведінки в умовах суспільної нестабільності / О.Г. Злобіна. – К. : ІС НАНУ, 2016. – 276 с.
66. Калязіна Т.В. Психологічні особливості схильності інтелектуально обдарованих підлітків до віктимної поведінки / Т.В. Калязіна // Вісник післядипломної освіти. – 2018. – Вип. 6 (35). – С. 78 – 91.
67. Карамушка Т.В. Концепти «компетентність особистості» та «інтраперсональний конфлікт»: соціально-психологічний аспект / Т.В. Карамушка // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2017. – № 3(44). – Т. 2. – С. 50 – 57.
68. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
69. Карпенко Н.А. Генезис розуміння батьками проявів обдарованості у дітей / Н.А. Карпенко // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості : зб. наук. праць / за ред. В.О. Моляко. – Т. 12. – Вип. 6. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 103 – 110.
70. Клименко В.В. Психологія творчості / В.В. Клименко. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 480 с.
71. Клименюк Ю.М. Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика / Ю.М. Клименюк // Проблеми освіти : зб. наук. праць. – Спецвипуск. – Вінниця-Київ, 2015. – С. 46 – 50.
72. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б. Коваленко. – К. : Геопринт, 1999. – 184 с.
73. Ковальчук З.Я. До проблеми соціально-психологічних особливостей цілісності особистості та її антиципації / З.Я. Ковальчук // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 3 (47). – Т. 3. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2018. – С. 142 – 147.
74. Ковальчук З.Я. Психологія обдарованої особистості у соціальному вимірі / З.Я. Ковальчук // Психологія безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : монографія / З.Я. Ковальчук та ін. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – С. 356 – 382.
75. Ковальчук З.Я. Соціально-психологічний аналіз становлення обдарованої особистості в умовах сучасних змін / З.Я. Ковальчук // Теорети-

чні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 3(47). – Т. 2. – С. 41 – 48.

76. Костюк Г.С. Психологія творчої особистості / Г.С. Костюк. – К. : Промінь, 2001. – 484 с.

77. Кремень В. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Кремень // Неперевна професійна освіта. Теорія і практика. – Вип. 4. – К., 2001. – С. 56 – 81.

78. Кульчицька О. Методика діагностики інтелектуальної обдарованості / О. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2007. – №1. – С. 39 – 42.

79. Кульчицька О.І. Обдарованість, її виявлення та розвиток в дитинстві / О.І. Кульчицька, Н.І. Литвінова, Л.Г. Чорна, О.М. Хліяна // Актуальні проблеми психології : традиції і сучасність : у 3-х т. – К. : [б.в.], 1993. – Т. II. – С. 100 – 107.

80. Кучманіч І.М. Психологічні прояви креативності особистості у зрілому віці / І.М. Кучманіч, Н.С. Марцих // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – Серія «Психологічні науки» / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т. 2. – Вип. 8. – Миколаїв : МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2012. – С. 160 – 164.

81. Кушнарєва А.Т. Развитие творческой активности учащихся / А.Т. Кушнарєва, А.М. Махмутов, Т.И. Куликова. – Улан-Удэ : Истоки, 2007. – 188 с.

82. Лук'янчук Н.В. Фасилітативний супровід розвитку комунікативної обдарованості в юнацькому віці: дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Вадимівна Лук'янчук. – К., 2015. – 250 с.

83. Лушин П.В. Два виміри принципу «ненашкодь» та кодекс екологічності / П.В. Лушин. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 235 с.

84. Лушин П.В. Экологическая помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : монография / П.В. Лушин. – К., 2013. – 296 с. – (Серия: «Живая книга»).

85. Мазяр О.В. Концептуалізація проблеми обдарованості у працях І. О. Сікорського: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Олег Васильович Мазяр. – К., 2013. – 18 с.

86. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка, 1998. – 298 с.

87. Максименко С.Д. Рефлексія проблем розвитку в психології / С.Д. Максименко // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 4 – 23.

88. Малімон В.І. Перспективи формування та розвитку студента як творчої особистості / В.І. Малімон. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vmalimon.if.ua/stat6.php>

89. Марков С.Л. Формування творчого бачення особистості як універсальний метод активізації творчості / С.Л. Марков // Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2011. – Т.1. – Вип. 32. – С. 374.

90. Михайлишин У.Б. Психологічні особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування обдарованої особистості в юнацькому віці / У.Б. Михайлишин, В.Ю. Завацький // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – № 3 (44). – С. 136 – 148.

91. Михайлишин У.Б. Психологія обдарованості: до визначення понять / У.Б. Михайлишин, Н.Є. Завацька // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – № 3 (50). – Т. 3. – С. 122 – 131.

92. Михайлишин У.Б. Соціально-психологічні умови розвитку обдарованої особистості в умовах малої групи / У.Б. Михайлишин // Соціально-психологічні засади функціонування цінностей в малих групах в умовах освітнього простору : монографія / У.Б. Михайлишин, В.Ю. Завацький, Н.Є. Завацька. – [2-е вид. перероб. і доп.]. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – С. 239 – 301.

93. Мілютіна К.Л. Траєкторії життєвого шляху особистості у динамічному середовищі : монографія / К.Л. Мілютіна. – Ніжин : ТОВ Аспектполіграф, 2012. – 298 с.

94. Міщиха Л.П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Лариса Петрівна Міщиха. – К., 2015. – 45 с.

95. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення : монографія / Л.А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ : [б.в.], 2003. – 484 с.

96. Моляко В.О. Психологічне дослідження проблем функціонування стратегій творчої діяльності, творчої обдарованості та психологічної грамотності / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2001. – Вип. 21. – С. 198 – 205.

97. Мороз Ю.В. Психологічні чинники розвитку творчої активності / С.Д. Максименко, Ю.В. Мороз. – К. : Знання, 2005. – 248 с.

98. Морозова Л. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей / Л. Морозова, І. Бондарев // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 34 – 38.

99. Москаленко В.В. Соціальна психологія / В.В. Москаленко. – К. : Центр навч. літ-ри, 2005. – 624 с.

100. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» / О.Л. Музика. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.

101. Муравйова О.А. Креативність як інтегральна творча здібність майбутнього фахівця / О.А. Муравйова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – Серія : Екологічна психологія. – Вип. 23. – Т. 7. – 2010. – С. 143 – 147.

102. Нечаєва О.С. Умови розвитку і методи дослідження творчих здібностей в контексті обдарованості / О.С. Нечаєва // Актуальні проблеми психології. – Серія : Психологія обдарованості : зб. наук. праць / за ред.

С.Д. Максименко, Р.О. Семенової. – Т. 6. – Вип. 5. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 240 – 250.

103. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України [Текст] / [С.О. Терепищій, О.Є. Антонова, Р.А. Науменко та ін.]. – К. : Союз обдарованої молоді, 2008. – 156 с.

104. Орбан-Лембрик Л.А. Творчість як чинник соціалізації / Л.А. Орбан-Лембрик // Психологія творчості. – 2011. – №7. – С. 95 – 98.

105. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : [монографія] / Р.О. Семенова, О.Л. Музика, Д.К. Корольов та ін. ; [за ред. Р.О. Семенової]. – К. ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.

106. Павловський М.А. Стратегія розвитку суспільства: Україна і світ / М.А. Павловський. – К. : Техніка, 2001. – 312 с.

107. Періг І. Програма розвитку творчих здібностей студентів вищої технічної школи / І. Періг. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2006-1/06_Perig.pdf

108. Піроженко Т.О. Інноваційна психолого-педагогічна діяльність: нові підходи / Т.О. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 12. – С. 10 – 11.

109. Пов'якель Н.І. Креативність як передумова та показник професійної обдарованості практичного психолога: відмінності, проблеми адаптації та розвитку / Н.І. Пов'якель // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. : Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – Вип. 3. – Ч. II. – К. : Vona Mente, 2002. – С. 288 – 292.

110. Попович О.В. Філософські виміри креативного потенціалу особистості / О.В. Попович // Вісник Житомирського державного університету. – Серія: Філософські науки. – Вип. 6 (72). – С. 36 – 41.

111. Рибалко В. Аксіологічний погляд на обдарованість і талант особистості (на основі аналізу і синтезу її психологічної структури) / В. Рибалко // Матеріали міжнар. наук.-практ. семінару «Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів», 13-14 трав. 2009 р., м. Київ. – К. : [б.в.], 2009. – Кн. 2. – С. 3 – 31.

112. Роменець В.А. Психологія творчості / В.А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.

113. Савчин М.В. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во Плай, 2001. – 204 с.

114. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А.Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 522 с.

115. Смолінчук Л.Н. Творчість особистості / Л.Н. Смолінчук. – К. : Наука, 2008. – 132 с.

116. Смульсон М.Л. Екзистенційне наповнення наративу старості / М.Л. Смульсон // Актуальні проблеми психології : Психологічна герменевтика / За ред. Н.В. Чепелєвої. – К. : Міленіум, 2015. – Т.2. – С. 106 –119.

117. Смульсон М.Л. Тренинг «Конфликты и их разрешение» / М.Л. Смульсон. – К. : Нора-принт, 2004. – 47 с.

118. Соціально-педагогічне проектування розвитку обдарованості учня в системі навчально-виховного процесу / За заг. ред. В.О. Киричука. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 192 с.

119. Ткач Т.В. Виявлення сприятливих умов для розвитку студентської молоді засобами організаційно-діяльнісної гри / Т.В. Ткач // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : Логос, 2009. – Т. 7. – Вип. 20. – С. 120 – 127.

120. Ткач Т.В. Психологічне проектування нової людини / Т.В. Ткач // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн. – 2008. – № 3. – С. 69 – 78.

121. Чепелева Н.В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми сучасної української психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / ред. С.Д. Максименка. – К. : Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 15 – 24.

122. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності / З.М. Шевців. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/1931110342999/pedagogika/metodi_diaagnostikiobrarovanoyi_ditini/

123. Шрагіна Л.І. Технологія розвитку креативності / Л.І. Шрагіна. – К. : Шкільний світ, 2010. – 160 с.

124. Щотка О.П. Вікова психологія дорослої людини / О.П. Щотка. – Ніжин : Ред.-видав. відділ НДПУ, 2001. – 194 с.

125. Юркевич В.Н. Психологія творчості особистості / В.Н. Юркевич. – К. : Науковий дім, 2005. – 219 с.

126. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості дорослих: дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.13 / Вадим Маркович Ямницький. – К., 2004. – 410 с.

127. Allen T. Charting a communication pathway. Using assessment to guide curriculum development in a revitalized general education plan / T. Allen // Communication education. – 2002. – Vol. 51(1). – P. 26 – 39.

128. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence / C. Alptekin // ELT Journal. – 2002. – Vol. 56 (1). – P. 57 – 64.

129. Amabile T.M. The Social Psychology of Creativity / T.M. Amabile. – N.-Y ; Berlin ; Heidelberg, Tokyo : Springer-Verland, 1982. – 245 p.

130. Arieti S. Creativity: the magic synthesis / S. Arieti. – N.-Y. : Basic Books, 1976. – 448 p.

131. Baltes P.B. On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of development theory / P.B. Baltes // American Psychologist. – 1997. – P. 366 – 380.

132. Barron F. Creative person and creative process / F. Barron. – N.-Y. : World, 1971. – 352 p.

133. Bern S.L. The tight Utile lives of fluffy women and chesty men / S.L. Bern, V.S. Androgyny // Psychology today. – 1975. – September. – P. 59 – 62.

134. Carroll J.B. Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies / J.B. Carroll. – Cambridge : Cambridge University Press, 1993. – 819 p.
135. Cattell R.B. The birth of the Society of Multivariate Experimental Psychology / R.B. Cattell // Journal of the History of the Behavioral Sciences. – 1990. – Vol. 26. – P. 48 – 57.
136. Csikszentmihalyi M. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention / M. Csikszentmihalyi. – N.-Y. : Herper Perennial, 1997. – P. 429 – 442.
137. Csikszentmihalyi M. Culture, time and development og talent / M. Csikszentmihalyi, R.E. Robinson // Conception of giftedness. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – P. 264 – 284.
138. De Groot A.D. Thought and choice in chess / A.D. De Groot. – Mouton : The Hague, 2005. – 362 p.
139. DeHaan R.G. Educating the gifted / R.G. DeHaan, R.J. Havighurst. – Chicago : University of Chicago Press, 1957. – P. 444 – 454.
140. Dobrovolska N.A. Psychological nature of creativity of the person / N.A. Dobrovolska // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 2(46). – С. 108 – 115.
141. Erikson E.H. Identity, youth and crisis / E.H. Ericson. – N.-Y. : Norton, 1968. – 632 p.
142. Finch C.E. Genetics of aging / C.E. Finch, R.E. Tanzy // Science. – 1997. – Vol. 278. – P. 407 – 411.
143. Freeman J. Gifted Children / J. Freeman. – Baltimore ; MD : University Park Press, 1979. – P. 452 – 502.
144. Gagne F. Toward a differentiated model of giftedness and talent / F. Gagne // Handbook of gifted education / N. Colangelo, G.A. Davis (Eds.) – Boston : Allyn and Bacon, 1991. – P. 65 – 80.
145. Gallagher J. Teaching the gifted child / J. Gallagher. – Boston, 1978. – 205 p.
146. Gilford D. Assessment of visual stimuli emotional content in the naming process of elderly people / D. Gilford // Abstracts. – Japane, 2010. – 432 p.
147. Gordon P. Childhood and society / P. Gordon ; 2nd ed. – N.-Y., 1963. – 282 p.
148. Gruber H.E. The self-constructions of the extraordinary / H.E. Gruber // Conceptions of giftedness. – Cambridge : Univ. Press, 2004. – 484 p.
149. Heller K.A. Identification of Gifted and Talented Students / K.A. Heller // Psychology Science. – 2003. – Vol. 46 (3). – P. 302 – 323.
150. Heller K.A. International Handbook of Giftedness and Talent / K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (Eds.). – Oxford : Pergamon, 2000. – P. 587 – 594.
151. Heller K.A. Perspectives on the diagnosis of giftedness / K.A. Heller // German Journal of Psychology. – 1989. – Vol. 13. – P. 140 – 159.
152. Hollingworth L. Children above 180IQ / L. Hollingworth. – Yonkers-on-Hudson N.-Y. : World Book, 1992. – P. 457 – 464.

153. Jung C.G. Modern man in search of soul / C.G. Jung. – London : Routledge and Kegan Paul, 1970. – 674 p.
154. Kirk S. Educational exceptional children / S. Kirk. – Boston : Houghton Mifflin, 1972. – 172 p.
155. Kuhl J. A theory of self-regulation / J. Kuhl, T. Goschke, M. Kazen // Personality, assessment and experimental analysis. – V. 1, 2. – Osnabruck : Universität Osnabruck, 1991.
156. Lozanov G. The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual / G. Lozanov, E. Gateva. – N.-Y. : Gordon and Breach, 2013. – 252 p.
157. Marland S.P. Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education / S.P. Marland. – Washington : U.S. Government Printing Office, 1972. – 352 p.
158. May R. Psychology and the human dilemma / R. May. – N.-Y. : W.W. Norton, 1991. – 356 p.
159. Monks F.J. Developmental theories on giftedness / F.J. Monks, E.J. Mason // International handbook of research and development of giftedness and talent / K.A. Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (Eds.). – Oxford : Pergamon, 1993. – P. 89 – 101.
160. Murphy G. Personality: A biosocial approach to origins and structure / G. Murphy. – N.-Y. : Basic Books, 1986. – 440 p.
161. Passow A. Fostering Creativity in the Gifted Child / A. Passow // Experimental Childhod. – 1977. – Vol. 43. – P. 358 – 360.
162. Phillips B.N. School stress and anxiety / B.N. Phillips. – N.-Y., 1978. – P. 125.
163. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness : A developmental model for promoting creative productivity / J.S. Renzulli // Conceptions of Giftedness / R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). – N.-Y. : Cambridge University Press, 2005. – P. 246–279.
164. Renzulli J.S. What makes giftedness? Reexamining a definition / J.S. Renzulli // Phi Delta Kapan / Y. Renzulli. – 1978. – Vol. 60. – P. 180 –184, 261.
165. Rosen G. Positive Psychology Olderse / G. Rosen, W. Genry // American Psychologist. – 2002. – Vol. 58. – № 3. – P. 7 – 19.
166. Rothenberg A. The process of Janusian Thinking in creativity / A. Rothenberg // Archives of General Psychiatry. – 1976. – № 33. – P. 17 – 26.
167. Schaie K.W. The Seattle Longitudinal Study: A twenty-one year exploration of psychometric development / K.W. Schaie. – N.-Y. : Guilford Press, 1983. – P. 64 – 135.
168. Spearman C.E. Creative mind / C.E. Spearman. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1930. – 473 p.
169. Stanley J.C. Youths who reason exceptionally well mathematically / J.C. Stanley, C.P. Benbow // Conceptions of Giftedness / R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). – N.-Y. : Cambridge University Press, 1986. – P. 361 – 387.
170. Staudinger U. Resilience and reserve capacity in later adulthood – Potentials and limits of development across the life span / U. Staudinger, M. Marsiske, P. Baltes, G. Salliven, M. Glenham // Developmental Psycho-

pathology / D. Cicchetti, D. Cohen D (eds). – Vol. 2. Risk, disorder and adaptation. – N.-Y. : Wiley, 1996. – P. 801 – 847.

171. Sternberg R.J. A Multidimensional Framework for Synthesizing Disparate Issues in Identification, Selecting, and Serving Gifted Children / R.J. Sternberg, R.F. Subotnik // International Handbook of Giftedness and Talent / K.A. Heller, F.J. Monks, R.J. Sternberg, R.F. Subotnik (Eds.). – Oxford : Pergamon, 2000. – P. 831 – 838.

172. Sternberg R.J. Conceptions of Giftedness / R.J. Sternberg, J.E. Davidson (2nd ed.). – N.-Y. : Cambridge University Press, 2004. – P. 1 – 19.

173. Sternberg R.J. Giftedness as developing expertise / R.J. Sternberg // International handbook of giftedness and talent / K. Heller et al. – Amsterdam : Elsevier science, 2000. – P. 55 – 66.

174. Sternberg R.J. Wisdom as a Form of Giftedness / R.J. Sternberg // Gifted Child Quarterly, 2000. – 252 p.

175. Taylor C.W. How Many Types of Giftedness Can Your Program Tolerate? / C.W. Taylor // Journal of Creative Behavior. – 1978. – Vol. 12. – № 1. – P. 39 – 51.

176. Terman L.M. The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent / L.M. Terman // The Amer. Psychologist. – 1954. – Vol. 9. – P. 291 – 230.

177. Torrance E.P. Deliverance and nurturance of giftedness in the culturally different / E.P. Torrance. – Reston, VA : Council for exceptional children, 1977. – 1086 p.

178. Vykhreshch-Oleksyuk O.A. The peculiarities of social-psychological distance in multicultural students group / O.A. Vykhreshch-Oleksyuk // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. – 2015. – Vol. 7-8. – P. 86 – 89.

179. Windle G. Dementia and imagination: connecting communities and developing well-being through socially engaged visual arts practice / G. Windle // The Journal of Nutrition, Health and Aging, 2013. – Vol. 17 – Supplement 1. – P. 290.

Додаток А

Листи спостереження за індивідуальним розвитком неповнолітніх (О. Савенков, Г. Пассов)

Інструкція для дітей: «У правому верхньому куті листа відповідей запишіть своє ім'я та прізвище. Відповіді на запитання пишуть у клітинах: відповідь на перше запитання – у клітці під номером 1, відповідь на друге запитання – у клітці під номером 2 і т.д. Якщо те, про що йдеться, Вам не подобається, ставте знак (-); якщо подобається (+), якщо дуже подобається (++)».

Інструкція для батьків: «Щоб дати Вам правильну пораду і конкретні рекомендації для розвитку здібностей Вашої дитини, нам потрібно знати її схильності. Вам пропонується 35 запитань. Подумайте і дайте відповідь на кожне з них, намагаючись не завищувати і не занижувати можливості дитини. Для більшої об'єктивності порівняйте її з іншими дітьми того ж віку.

На бланку відповідей запишіть ім'я і прізвище. Відповіді запишіть у клітинах, номери яких відповідають номерам запитань. Якщо те, про що йдеться у запитанні, не подобається (з Вашої точки зору) дитині, ставте в клітці (-); якщо подобається (+); дуже подобається (++). Якщо з якої-небудь причини Вам важко відповісти, залиште дану клітинку незаповненою».

Лист запитань.

Кожне запитання починається зі слів «Чи подобається ...»

1. Вирішувати логічні задачі і задачі на кмітливість.
2. Читати самостійно (слухати, коли читають) казки, оповідання.
3. Співати, музикувати.
4. Займатися фізкультурою.
5. Грати разом з іншими дітьми в різні колективні ігри.
6. Читати (слухати, коли читають) розповіді про природу.
7. Робити що-небудь на кухні (мити посуд, допомагати готувати їжу).
8. Грати з технічним конструктором.
9. Вивчати мову, цікавитися і користуватися новими незнайомими словами.
10. Самостійно малювати.
11. Грати у спортивні, рухливі ігри.
12. Керувати іграми дітей.
13. Ходити в ліс, на поле, спостерігати за рослинами, тваринами, комахами.
14. Ходити в магазин за продуктами.
15. Читати (або слухати) книги про техніку, машини, космічні кораблі та ін.

16. Грати в ігри з відгадуванням слів (назв міст, тварин).
17. Самостійно складати історії, казки, оповідання.
18. Дотримуватися режиму дня, робити зарядку вранці.
19. Розмовляти з новими, незнайомими людьми.
20. Доглядати за домашнім акваріумом, птахами, тваринами (кішки, собаки та ін.).
21. Прибирати за собою книги, зошити, іграшки та ін.
22. Конструювати, малювати проекти літаків, кораблів та ін.
23. Знайомитися з історією (відвідувати історичні музеї).
24. Самостійно, без спонукання дорослих, займатися різними видами художньої творчості.
25. Читати (слухати, коли читають) книги про спорт, дивитися спортивні телепередачі.
26. Пояснювати щось іншим дітям або дорослим людям (переконувати, сперечатися, доводити свою думку).
27. Доглядати за тваринами і рослинами, допомагати їм, лікувати їх і ін.
28. Допомогати дорослим робити прибирання в квартирі (втирати пил, підмітати підлогу і т. п.).
29. Рахувати самостійно, займатися математикою в школі.
30. Знайомитися з суспільними явищами і міжнародними подіями.
31. Брати участь в іграх-драматизаціях, в постановці спектаклів.
32. Займатися спортом в секціях і гуртках.
33. Допомогати іншим людям.
34. Працювати в саду, на городі, вирощувати рослини.
35. Допомогати і самостійно шити, вишивати, прати.

Додаток Б

Метод експертних оцінок (А. Лосєва)

Інструкція: «Нижче перераховані 10 сфер, в яких дитина може проявляти свої таланти, і наведені їх характеристики.

Дайте оцінку в балах (за п'ятибальною системою) кожній із зазначених характеристик. Якщо якась характеристика властива дитині у найвищому ступені, поставте 5 балів, якщо вони вище середньої – 4 і так далі. Оцінка 2 бали – найнижча.

Підсумуйте бали за всіма характеристиками всередині кожної галузі таланту. Загальну кількість набраних балів усередині однієї галузі (наприклад, «інтелектуальна») розділіть на кількість запитань (в цій області їх 12) і отримане число запишіть у зошит.

Усереднені результати по всім галузям порівняйте між собою. Виділіть 3-4 найвищих показника, і, орієнтуючись на них, прагнете створювати умови для розвитку здібностей. Ця методика проводиться на основі спостережень за дитиною. Пропоновані характеристики інтересів допоможуть Вам в аналізі її поведінки, розумового і фізичного розвитку. Відомі випадки, коли у обдарованої дитини спостерігається «западання» якої-небудь однієї здібності (наприклад, літературно обдарована дитина зовсім не хоче мати справу з технікою). Буває і зворотна картина, коли значно вище середнього результати за всіма пунктами».

Стимульний матеріал

I. Інтелектуальна сфера

1. Висока пізнавальна активність, мобільність.
2. Швидкість і точність виконання розумових операцій.
3. Стійкість уваги.
4. Оперативна пам'ять – швидко запам'ятовує почуте або прочитане без спеціального заучування, не витрачає багато часу на повторення того, що потрібно запам'ятати.
5. Навички логічного мислення, добре міркує, ясно мислить, не плутається в думках.
6. Багатство активного словника.
7. Швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій. Добре вловлює зв'язок між однією подією та іншою, між причиною і наслідком. Добре розуміє неомовлене, здогадується про те, що часто прямо не висловлюється дорослими, але мається на увазі. Вловлює причини вчинків інших людей, мотиви їх поведінки.
8. Виражена установка на творче виконання завдань.
9. Розвиненість творчого мислення та уяви.
10. Володіння основними компонентами вміння вчитися.
11. Здатність контролювати власну творчу діяльність, підвищений темп розумового розвитку.

12. Можливість передбачення результату діяльності.

II. Сфера академічних досягнень

1. Багатий словниковий запас, використання складних синтаксичних структур.
2. Підвищений інтерес до обчислень, математики.
3. Підвищена увага до явищ природи, проведення досліджень.
4. Демонстрація розуміння причинно-наслідкових відносин.
5. Висловлює думки ясно і точно (усно або письмово).
6. Читає книги, статті, науково-популярні видання з випередженням своїх однолітків на рік – два.
7. Хороша «моторна» координація, особливо між зоровим сприйняттям і рукою (добре фіксує те, що бачить, і чітко записує те, що чує).
8. Читання науково-популярної літератури доставляє більше задоволення, ніж читання художньої.
9. Не сумує, якщо його проект не підтриманий або якщо його «експеримент» не вдався.
10. Намагається з'ясувати причини і сенс подій.
11. Приділяє багато часу створенню власних «проектів».
12. Любить обговорювати наукові події, винаходи, часто замислюється про це.

III. Творчість

1. Висока продуктивність у безлічі різних речей.
2. Винахідливість у використанні матеріалів та ідей.
3. Схильність до завершеності і точності в заняттях.
4. Задає багато запитань.
5. Любить малювати.
6. Виявляє тонке почуття гумору.
7. Не боїться бути таким, як усі.
8. Схильний до фантазій, до гри.

IV. Літературна сфера

1. Може легко «побудувати» розповідь, починаючи від зав'язки сюжету і кінчаючи розв'язанням будь-якого конфлікту.
2. Придумує щось нове і незвичайне, коли розповідає про щось вже знайоме і відоме всім.
3. Дотримується лише необхідних деталей в розповідях про події, все неістотне відкидає, залишає головне, найбільш характерне.
4. Вміє добре дотримуватися обраного сюжету, не втрачає основну думку.
5. Вміє передати емоційний стан героїв, їх переживання і почуття.
6. Вміє ввести в розповіді такі деталі, які важливі для розуміння події, про які йде мова, і в той же час не упускає основної сюжетної лінії.
7. Любить писати розповіді або статті.
8. Зображує в своїх розповідях героїв живими, передає їх почуття і настрої.

V. Артистична сфера

1. Легко входить в роль іншого персонажа, людини.
2. Цікавиться акторською грою.

3. Змінює тональність і вираження голосу, коли зображує іншу людину.
4. Розуміє і зображує конфліктну ситуацію, коли має можливість розіграти будь-яку драматичну сцену.
5. Передає почуття через міміку, жести, рухи.
6. Прагне викликати емоційні реакції у інших людей, коли про щось із захопленням розповідають.
7. З великою легкістю драматизує, передає почуття й емоційні переживання.
8. Пластичний і відкритий для всього нового, «не зациклюється» на старому. Не любить вже випробуваних варіантів, завжди перевіряє ідею, яка виникла, і тільки після «експериментальної» перевірки може від неї відмовитися.

VI. Музична сфера

1. Відгукується дуже швидко і легко на ритм і мелодії.
2. Добре співає.
3. У гру на інструменті, в спів або танець вкладає багато енергії і почуттів.
4. Любить музичні заняття. Прагне піти на концерт або туди, де можна слухати музику.
5. Може співати разом з іншими так, щоб виходило злагоджено і добре.
6. У співі або музиці виражає свої почуття, стан.
7. Складає оригінальні, свої власні мелодії.
8. Добре грає на якомусь інструменті.

VII. Технічна сфера

1. Добре виконує всякі завдання з ручної праці.
2. Цікавиться механізмами і машинами.
3. У світ його захоплень входить конструювання машин, приладів, моделей поїздів, радіоприймачів.
4. Може легко лагодити зіпсовані прилади, використовувати старі деталі для створення нових виробів, іграшок.
5. Розуміє причини «примх» механізмів, любить загадкові поломки.
6. Любить малювати, креслити механізми.
7. Читає журнали і статті про створення нових приладів і машин.

VIII. Рухова сфера

1. Тонкість і точність моторики.
2. Розвинена рухово-моторна координація.
3. Прагне до рухових занять (фізкультури).
4. Любить брати участь в спортивних іграх і змаганнях.
5. Постійно досягає успіху в якомусь виді спортивної гри.
6. У вільний час любить ходити в походи, грати в рухливі ігри (хокей, футбол, баскетбол тощо).

IX. Сфера художніх досягнень

1. Виявляє великий інтерес до візуальної інформації.
2. Виявляє велику цікавість до серйозних занять в мистецькій сфері.
3. Малюнки та картини відрізняються різноманітністю сюжетів.
4. Серйозно ставиться до творів мистецтва. Стає вдумливим і дуже серйоз-

ним, коли бачить гарну картину, чує музику, бачить незвичайну скульптуру, красиво і художньо виконану річ.

5. Оригінальний у виборі сюжету (в малюнку, творі, описі якої-небудь події), складає оригінальні композиції (з квітів, каменів, марок, листівок тощо).

6. Завжди готовий використовувати будь-який новий матеріал для виготовлення іграшки, картини, малюнка, композиції, в будівництві дитячих будиночків на ігровому майданчику, в роботі з ножицями, клеєм.

7. Коли має вільний час, охоче малює, ліпить, створює композиції, що мають художнє призначення (прикраса для будинку, одягу тощо). Прибігає до малюнка або ліплення для того, щоб висловити свої почуття і настрій.

9. Любить працювати з клеєм, пластиліном, глиною, для того щоб зобразити події або речі в трьох вимірах в просторі.

10. Цікавиться творами мистецтва, створеними іншими людьми. Може дати свою власну оцінку і пробує відтворити побачене в своїх роботах.

Х. Спілкування і лідерство

1. Легко пристосовується до нової ситуації.

2. Завжди виконує свої обіцянки, відповідальний.

3. Висока товарицькість з оточуючими.

4. Прагне до домінування серед однолітків.

5. Однолітки звертаються за порадою.

Додаток В

Методика «Інтелектуальний портрет» (у модифікації О. Савенкова)

Учень _____ Дата _____

Клас _____ Вчитель _____

Школа _____

Будь ласка, охарактеризуйте типову поведінку учня.

Навчальні характеристики.

1. Має незвичайно великий запас слів.
2. Володіє великим обсягом інформації і вільно розмірковує на різні теми.
3. Розуміє зміст і причини дій людей.
4. Є живим спостерігачем; «бачить більше» або «бере більше» з оповідання, фільму або з якоїсь діяльності, ніж інші.
5. Вступив в даний клас, читаючи краще, ніж потрібно в цьому класі.
6. Показав швидке розуміння арифметики.

Мотиваційні характеристики.

1. Наполегливий в пошуку рішення завдання.
2. Легко стає розсіяним під час нудного завдання або справи.
3. Зазвичай перериває інших.
4. Докладає зусиль для завершення дії.
5. Потребує мінімум вказівок з боку вчителів.
6. Наполегливий у відстоюванні своєї думки.
7. Чутливий до думок інших.
8. Небайдужий до правильного і неправильного, доброго і поганого, до справедливості, може міркувати про людей, події, речі.
9. Схильний впливати на інших; часто керує іншими; може бути лідером.

Творчі характеристики.

1. Цікавий і допитливий, ставить багато запитань (не тільки на реальні теми).
 2. Проявляє інтерес до інтелектуальних ігор, фантазує (Цікаво, що сталося б, якщо ...).
 3. Часто пропонує незвичайні відповіді, з багатою уявою розповідає історії, схильний до перебільшення.
 4. Із захопленням прагне розповісти іншим про свої відкриття (голос збуджений).
 5. Виявляє гостре почуття гумору і бачить гумор в ситуаціях, що не здаються іншим гумористичними, отримує задоволення від гри слів (грає в слова).
 6. Не схильний приймати на віру «офіційне рішення» без критичного дослідження; може зажадати доводи і докази.
 7. Не здається схвилованим, коли порушений нормальний порядок.
- Лідерські характеристики.

1. Бере на себе відповідальність.
2. Його люблять однокласники.
3. Лідер в декількох видах діяльності.

Додаток Г

Методика оцінки загальної обдарованості (у модифікації О. Савенкова)

Інструкція: «Вам пропонується оцінити рівень сформованості дев'яти характеристик, які зазвичай спостерігаються у обдарованих дітей.

Уважно вивчіть їх і дайте оцінку Вашій дитині за кожним параметром, користуючись наступною шкалою:

5 – оцінювана властивість розвинена добре, чітко виражена, виявляється часто в різних видах діяльності і поведінки.

4 – властивість помітно виражена, але виявляється мінливо, при цьому і протилежна їй властивість проявляється дуже рідко.

3 – оцінювана і протилежна властивості виражені нечітко, в проявах рідкі, в поведінці і діяльності врівноважують одна одну.

2 – більш яскраво виражена і частіше виявляється властивість, протилежна оцінюваній.

1 – чітко виражена і часто виявляється властивість, протилежна оцінюваній, вона фіксується у поведінці і у всіх видах діяльності.

0 – відомостей для оцінки даної якості немає (не маю)».

Допитливість (пізнавальна потреба). Спрагу інтелектуальної стимуляції та новизни зазвичай називають допитливістю. Чим більше обдарована дитина, тим більш виражене у неї прагнення до пізнання нового, невідомого.

Виявляється у пошуку нової інформації, нових знань, в прагненні задавати багато запитань, у незгасаючій дослідницькій активності (бажання розбирати іграшки, досліджувати побудову предметів, рослин, поведінку людей, тварин та ін.).

Надчутливість до проблем. Пізнання починається з подиву тому, що буденно (Платон). Здатність побачити проблеми там, де інші нічого незвичайного не помічають, – важлива характеристика людини, яка творчо мислить.

Виявляється в здатності виявляти проблеми, ставити запитання.

Здатність до прогнозування. Здатність уявити результат вирішення проблеми до того, як вона буде реально вирішена, передбачити можливі наслідки дії до її здійснення.

Виявляється під час вирішення навчальних завдань, поширюється на найрізноманітніші прояви реального життя: від прогнозування віддалених у часі наслідків щодо елементарних подій до можливостей прогнозу розвитку соціальних явищ.

Словниковий запас. Великий словниковий запас – результат і критерій розвитку розумових здібностей дитини.

Виявляється не тільки у великій кількості використовуваних у мові слів, а й в умінні (прагненні) «будувати» складні синтаксичні конструкції,

у вигадуванні нових слів для позначення нових, введених дітьми понять або уявних подій.

Здатність до оцінки. Здатність до оцінки – перш за все результат критичного мислення. Передбачає можливість розуміння як власних думок і вчинків, так і дій інших людей.

Виявляється в здатності об'єктивно характеризувати вирішення проблемних завдань, вчинки людей, події і явища.

Винахідливість. Здатність знаходити оригінальні, несподівані рішення в поведінці і різних видах діяльності.

Виявляється в поведінці дитини, в іграх і самих різних видах діяльності.

Здатність міркувати і мислити логічно. Здатність до аналізу, синтезу, класифікації явищ, подій, процесів, вміння струнко викладати свої думки.

Виявляється в умінні формулювати поняття, висловлювати власні судження.

Наполегливість (цілеспрямованість). Здатність і прагнення наполегливо рухатися до наміченої мети. Уміння концентрувати власні зусилля на предмет діяльності, незважаючи на перешкоди.

Виявляється в поведінці і у всіх видах діяльності дитини.

Вимогливість до результатів власної діяльності (перфекціонізм). Прагнення доводити продукти будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим вимогам.

Виявляється в тому, що дитина не заспокоюється до тих пір, поки не доведе свою роботу до найвищого рівня.

Додаток Д

Опитувальник на виявлення обдарованих учнів (О. Задоріна)

Опитувальник розроблений О. Задоріною на основі багатофакторної моделі обдарованості.

Опитувальник включає в себе переліки основних параметрів різних сфер обдарованості: інтелектуальних здібностей, творчих здібностей (креативності), соціальної компетентності, психомоторних здібностей, художньої обдарованості. Пропонується, спираючись на переліки основних параметрів різних сфер обдарованості, виявити тих учнів, у яких ці параметри виражені, і проранжувати їх.

При виявленні обдарованих учнів рекомендується:

- звертати особливу увагу на тих респондентів, чиї здібності в шкільній діяльності ніяк не проявилися;
- не розглядати сформовану думку про учня як абсолютну, непохитну;
- звертати увагу на те, що в учня можуть проявлятися здібності у різних сферах діяльності.

Опитувальник може бути використаний для виявлення обдарованих учнів, починаючи з першого класу, оскільки індивідуальні особливості проявляються з перших днів перебування у школі. Періодичне оцінювання учнів дозволить простежити за розвитком їх здібностей.

Основні параметри інтелектуальних здібностей:

- здатність до аналізу і логічного мислення; абстрактне мислення (здатність до узагальнення); математичні здібності;
- здатність до природничих наук (фізики, хімії, біології та ін.);
- мовні здібності (багатий словниковий запас, свобода вираження думок, легкість оволодіння іноземними мовами);
- навчальні здібності (швидка кмітливість, хороша пам'ять, безпомилкове відтворення, активність);
- технічні і конструкторські здібності;
- знання, що виходять за рамки шкільної програми, в одній або декількох областях науки, мистецтва та ін.

Основні параметри творчих здібностей:

- допитливість, жага знань, інтерес до всього нового;
- винахідливість, фантазія, уява;
- альтернативне мислення;
- творче мислення, винахідливість, вигадка;
- гнучкість мислення, здатність розглядати проблему з різних точок зору;
- оригінальність мислення, схильність до незвичайних, нешаблонних рішень;
- самостійність і незалежність у судженнях і мисленні;

- самостійна робота над завданнями, пов'язаними з власними інтересами;

- широта і глибина інтересів;
- стійкість захоплень та інтересів.

Основні параметри соціальної обдарованості:

- здатність пристосовуватися до різних соціальних ситуацій;
- здатність до самоствердження, впевненість у собі;
- прояв ініціативи у соціальних ситуаціях;
- чуйність, здатність до співпереживання;
- здатність співпрацювати і вирішувати конфлікти;
- здатність керувати і приймати на себе відповідальність;
- товариськість, популярність у класі.

Основні параметри музичних здібностей:

- почуття ритму і такту;
- музична пам'ять;
- здатність розрізняти висоту тону;
- акустична чутливість, здатність розрізняти відтінки звучання різних інструментів;
- здатність розпізнавати гармонію;
- здатність складати мелодію;
- здатність повторити голосом задану мелодію;
- радість від спілкування з музикою і від занять музикою;
- особливі здібності, які проявляються при грі на якомусь музичному інструменті.

Основні параметри психомоторних здібностей:

- спритність пальців;
- спритність рук;
- спритність тіла;
- точність рухів і швидкість;
- витривалість при фізичному навантаженні;
- інтерес до точної механіки і практичних завдань;
- практичні нахили;
- здатності до креслення.

Додаток Ж

Тест «Визначення творчих здібностей» (Х. Зіверт)

Інструкція: «Ви берете участь у цьому тестуванні виключно у своїх власних інтересах. Беручи участь у даному тестуванні, Ви нічого не виграєте, але й нічого не втрачаєте. Ви лише дізнаєтеся трохи більше про самого себе. Уважно прочитайте завдання тесту і не намагайтеся «обіграти» час, відведений для вирішення завдань. Це вельми важливо для порівняння результатів тесту. Кожен розділ призначений для перевірки того чи іншого виміру ваших творчих здібностей. Прочитайте спочатку питання і (або) вказівки до вирішення тесту і дайте відповідні відповіді.

Результати дослідження залишаться анонімними і будуть оцінені лише статистично.

Отже, розпочніть тестування своїх творчих здібностей».

«Винахідливість» (шкала Н)

Вам будуть запропоновані деякі завдання, вирішуючи які Ви зможете перевірити, чи може Вас «осинити». Допускається та приймається будь-яка ідея. Намагайтеся виконувати завдання якомога швидше. Для контролю використовуйте секундомір.

Завдання:

У лівій колонці таблиці безліч лінійок (порожніх рядків). У кожен з цих рядків Ви повинні записати одне слово. У всіх слів повинні збігатися дві початкові літери.

Наприклад, як це має місце для слів, що починаються з «св»: свіжий, святий, свинина і т.д.*

Правопис і довжина слів не грають великої ролі. Потрібно тільки писати розбірливо. Слідкуйте за часом. У вашому розпорядженні одна хвилина для заповнення кожної колонки.

Таблиця Ж.1

Бланк тесту «Визначення творчих здібностей» за шкалою «Винахідливість» (шкала Н)

Скільки Ви знайдете слів, що починаються з «ГЕ ...»? У Вас одна хвилина. «Геометрія»	Виконайте те ж саме з поєднанням «БА ...» У Вас одна хвилина. «БАБУСЯ»	Виконайте те ж саме з поєднанням «ПЕ ...». У Вас одна хвилина. «ПЕЧИВО»
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7

8	8	8
9	9	9
10	10	10
11	11	11
12	12	12
13	13	13
14	14	14
15	15	15
16	16	16
17	17	17
18	18	18
19	19	19
20	20	20
21	21	21
22	22	22
23	23	23
24	24	24
25	25	25
26	26	26
27	27	27
28	28	28
29	29	29
30	30	30

«Здібність до комбінування» (шкала А)

Завдання: Ви, звичайно, знаєте багато назв тварин. А тепер спробуйте пов'язати ці назви з іншими словами, так щоб виникли нові, фантастичні назви.

Ось два приклади.

Якщо Ви скомбінуєте слово носоріг зі словом рогатка, то у вас вийде слово носорогатка. Таким чином, фантастичне слово повинно перетворити ті, що були спочатку. У нашому випадку Ви робите це зі словом носоріг, так що його закінчення, зливаючись з початком слова рогатка, породжує носорогатку.

Слова реальні і фантастичні треба розташувати у дві колонки: в лівій назви тварин в правій – комбіновані назви. Пропустіть строчки там, де фантазія Вам відмовить.

На заповнення кожної колонки Вам відводиться строго одна хвилина. Якщо для заповнення першої колонки Вам буде потрібно менше однієї хвилини, включіть секундомір і відразу ж починайте заповнювати іншу колонку. Загальний час для заповнення обох колонок складає дві хвилини. Спочатку заповніть першу колонку.

**Бланк тесту «Визначення творчих здібностей»
за шкалою «Здатність комбінувати» (шкала А)**

Назва тварини	Комбінована назва
1	31
2	32
3	33
4	34
5	35
6	36
7	37
8	38
9	39
10	40
11	41
12	42
13	43
14	44
15	45
16	46
17	47
18	48
19	49
20	50
21	51
22	52
23	53
24	54
25	55
26	56
27	57
28	58
29	59
30 Стоп! Хвилина пройшла. Знову включай секундомір.	60 Стоп! Хвилина пройшла.

«Дивергентне (нестандартне) мислення» (шкала Д)

Виконання цього завдання має показати, наскільки у Вас уже розвине дивергентне (нестандартне) мислення. Мова йде про те, щоб відкрити абсолютно абсурдні, але й у той же час раціональні зв'язки, які можуть мати місце в будь-якій системі. Ось, наприклад, кулькова ручка. Ви використовуєте її для письма та малювання, але вона може згодиться й для іншого.

Зокрема, щоб прокрутити дірки в паперовому аркуші. Якщо ручку розгвинтити, то вона згодиться для «духової рушничі».

Завдання: придумати, що можна зробити з кожним з трьох предметів, назви яких Вам буде надано. Скільки можливих варіантів Ви знайдете? На кожен предмет відводиться 1 хвилина. Загальний час для виконання всього завдання становить 3 хвилини. Якщо на перерахування можливостей в першому розділі Вам буде потрібно менше 1 хвилини (максимум 10 можливостей), переходьте до наступного розділу. Тепер починайте відлік часу.

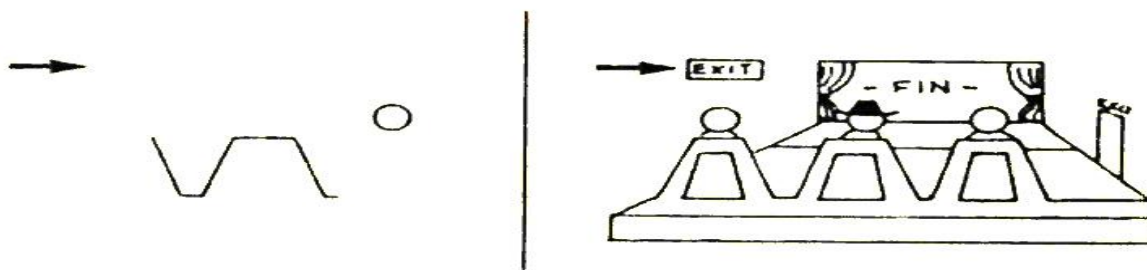
Таблиця Ж.3

**Бланк тесту «Визначення творчих здібностей»
за шкалою «Дивергентне (нестандартне) мислення» (шкала Д)**

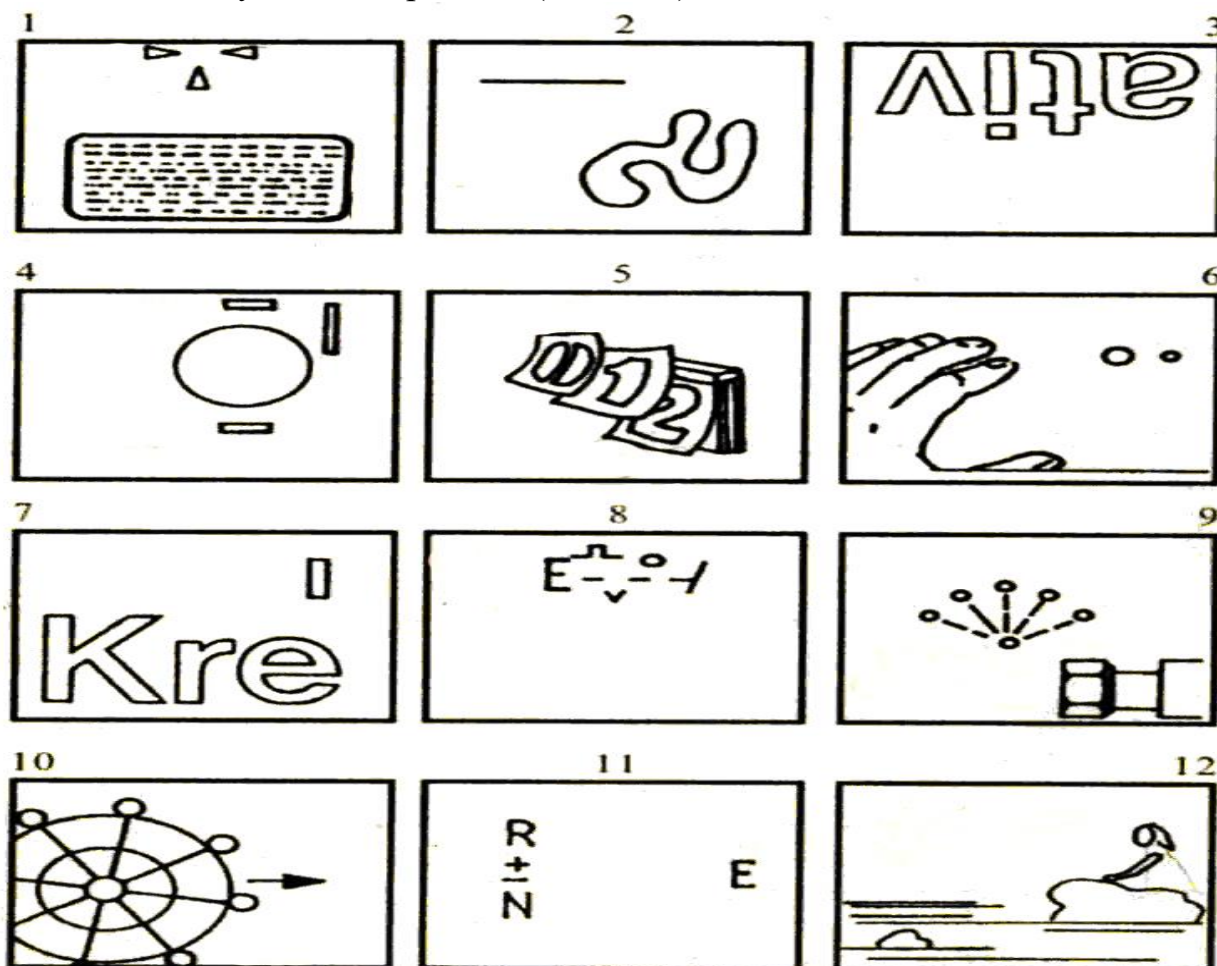
Що можна зробити зі сірникових коробок? Які можливості Ви запропонуєте? Сірникова коробка:	Що можна зробити з бляшанкою? Які мо- жливості Ви запропо- нуєте? Бляшанка:	Що можна зробити з автомобільної ши- ною? Які можливості Ви запропонуєте? Автомобільна шина:
1	1	1
2	2	2
3	3	3
4	4	4
5	5	5
6	6	6
7	7	7
8	8	8
9	9	9
10 Припиніть, будь ласка, роботу над цим завдан- ням і приступайте до виконання наступного.	10 Припиніть, будь ласка, роботу над цим завдан- ням і приступайте до виконання наступного.	10 По закінченню 1 хви- лини припиніть, будь ласка, роботу над цим завданням. Загальний час має становити 3 хвилини.

«Візуальна творчість» (творчі здібності в наочній сфері) (шкала В)

Завдання: Вам будуть запропоновані дванадцять малюнків, що не мають конкретного змісту. Будь ласка, домалюйте їх, щоб вони отримали сенс. Ви повинні так доповнити запропоновані лінії, точки, кола і т. ін., щоб вони не виділялися. Іншими словами, вихідний момент, збудник образу повинен бути прихований. Повинно виникнути щось нове, осмислене. Наводимо приклад «домальовування».



Бланк тесту «Визначення творчих здібностей»
за шкалою «Візуальна творчість» (шкала В)



Будь ласка, домалюйте ці 12 малюнків. У Вас є 10 хвилин.

«Свобода асоціацій» (шкала СА)

Завдання: На цій сторінці поміщений малюнок, який можна розтлумачити неоднозначно. Ви повинні абсолютно безпосередньо, без довгих роздумів дати малюнку декілька інтерпретацій. Їх повинно бути не менше трьох, краще постаратися дати шість. Запишіть свої тлумачення поруч з малюнком.

Приклад:



Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Приклади інтерпретацій:

Надувний матрац, вид з вікна Н-подібної форми, буквиця, шматок шпалер, покажчик оглядового майданчика на море, емблема фірми.

Для виконання цього завдання Вам надається всього 8 хвилин.

Включіть секундомір.

Бланк тесту «Визначення творчих здібностей»
за шкалою «Свобода асоціацій» (шкала СА)

Рис. 1

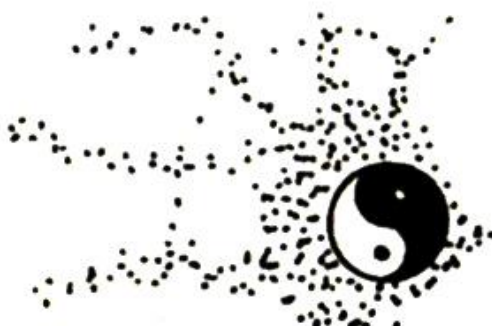


Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Продовження бланка тесту «Визначення творчих здібностей»
за шкалою «Свобода асоціацій» (шкала СА)

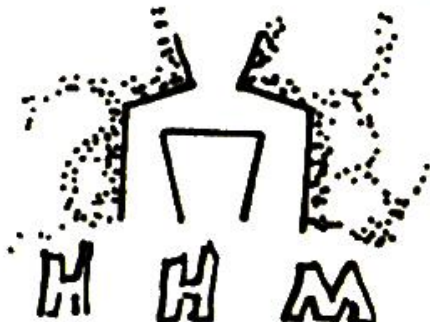
Рис. 2



Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

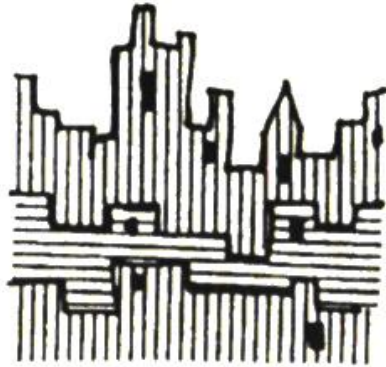
Рис. 3



Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Рис. 4



Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Рис. 5



Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Продовження бланка тесту «Визначення творчих здібностей»
за шкалою «Свобода асоціацій» (шкала СА)

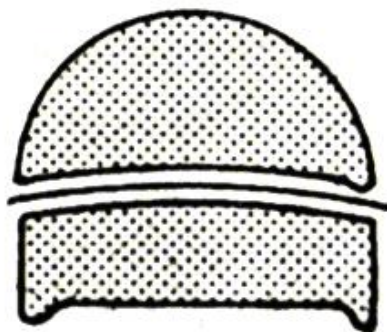
Рис. 6



Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Рис. 7



Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Рис. 8



5. _____
6. _____

Ваша інтерпретація:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Припиняйте виконувати це завдання. Загальний час його виконання становить 8 хвилин.

Додаток 3

Опитувальник шкільної тривожності (Б. Філліпс)

Інструкція: «Вам будуть запропоновані запитання про те, як Ви себе почуваєте у школі. Старайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, хороших або поганих відповідей. Над запитаннями довго не замислюйтесь. На аркуші для відповідей угорі напишіть своє ім'я, прізвище й клас. Відповідаючи на запитання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо погоджуєтесь, й «-», якщо ні».

Текст опитувальника.

1. Чи важко тобі встигати разом із класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі інколи, що вчитель розлютився від того, що ти не знаєш уроку?
5. Чи траплялося, що хтось із твого класу бив або вдарив тебе?
6. Чи часто ти хочеш, щоб учитель не поспішав, пояснюючи новий матеріал, щоб ти зрозумів, про що він каже?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи буває так, що ти боїшся відповідати, оскільки остерігаєшся зробити помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли Ви граєте у різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникнути ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе зазвичай не обирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх однокласників не хоче робити того, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі оцінки, яких очікують батьки?
18. Чи боїшся часом, що тобі стане зле у класі?
19. Чи будуть твої однокласники сміятися з тебе в разі, якщо ти зробиш помилку під час відповіді?
20. Чи схожий ти на однокласників?
21. Чи тривожися ти після виконання завдання про те, наскільки добре ти з ним упорався?
22. Коли ти працюєш у класі, чи впевнений у тому, що все добре запам'ятаєш?

23. Чи сниться тобі іноді, що ти у школі й не можеш відповісти на запитання учителя?
24. Чи правда, що більшість дітей ставляться до тебе доброзичливо?
25. Чи працюєш ти старанніше, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися у класі з результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб менше хвилюватися, коли тебе викликають відповідати?
27. Чи боїшся ти іноді вступати у суперечку?
28. Чи не трапляється, що твоє серце починає сильно битися, коли учитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось із твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе відчуваєш із тими однокласниками, до яких інші діти ставляться з особливою повагою?
31. Чи буває, що деякі діти в класі говорять те, що тебе заторкує?
32. Як ти гадаєш, чи втрачають прихильність класу ті учні, які не можуть упоратися з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе уваги?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації шкільних вечірок, як інші мами твоїх однокласників?
37. Чи хвилювало тебе колись те, що думають про тебе навколишні?
38. Чи сподіваєшся ти вчитися у майбутньому краще, ніж зараз?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся до школи так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що про тебе в цей час думають інші?
41. Чи мають здібні учні виняткові права, яких не мають інші учні в класі?
42. Чи дратує деяких твоїх однокласників, коли тобі вдається бути кращим за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться твої однокласники?
44. Чи добре ти відчуваєшся, коли залишаєшся наодинці з учителем?
45. Чи висміюють однокласники часом твою зовнішність та поведінку?
46. Чи гадаєш ти, що переймаєшся своїми шкільними справами більше, ніж твої однокласники?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що розплачешся?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із тривогою про те, що буде завтра в школі?
49. Працюючи над складним завданням, чи відчуваєш ти інколи, що абсолютно забув речі, які добре знав раніше?
50. Чи тремтить твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли учитель каже, що зби-

рається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх завдань у класі?

53. Коли вчитель говорить, що збирається дати класу завдання, чи боїшся ти, що не впораєшся з ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?

55. Коли учитель пояснює матеріал, чи здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще за тебе?

56. Чи тривожишся ти по дорозі до школи, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Виконуючи завдання, чи відчуваєш ти, що робиш це погано?

58. Чи тремтить твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Таблиця 3.1

Ключ до запитань: «+» – так, «-» – ні

1-	11+	21-	31-	41 +	51-
2-	12-	22+	32-	42-	52-
3-	13-	23-	33-	43+	53-
4-	14-	24+	34-	44+	54-
5-	15-	25+	35+	45-	55-
6-	16-	26-	36+	46-	56-
7-	17-	27-	37-	47-	57-
8-	18-	28-	38+	48-	58-
9-	19-	29-	39+	49-	
10-	20+	30+	40-	50-	

Обробка та інтерпретація результатів.

Виокремлюють запитання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Наприклад, на 58-ме запитання дитина відповіла «Так», тоді як у ключі цьому запитанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем, – це прояви тривожності. Під час обробки підра-

ховується загальна кількість розбіжностей по всьому тесту: понад 50% – підвищена тривожність; понад 75% – висока тривожність; кількість збігів за кожним із 8 чинників тривожності, що виділені у тесті. Рівень тривожності визначається так само, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учня, який багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Таблиця 3.2

Відповідність параметрів і номерів запитань за тестом

Параметри	Номер запитання
1. Загальна тривожність у школі.	2,4,7,12,16,21,23,28,46,47,48,49,50,51,52,53,54,55,56,57,58 S=22
2. Переживання соціального стресу.	5,10,15,20,24,30,33,36,39,42,44 S=11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху.	1,3,6,11,17,19,25,29, 32,35,38,41,43 S=13
4. Страх самовираження.	27,31,34,37,40,45 S=6
5. Страх ситуації перевірки знань.	2,7,12,16,21,26 S=6
6. Страх невідповідності очікуванням оточення.	3,8,13,17,22 S=5
7. Низька фізіологічна опірність стресу.	9,14,18,23,28 S=5
8. Проблеми і страхи у стосунках з учителями.	2,6,11,32,35,41,44,47 S=8

Обробка результатів.

1. Число розбіжностей знаків («+» – так, «-» – ні) за кожним із чинників (абсолютна розбіжність у відсотках: < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%).
2. Подання цих даних у вигляді індивідуальних діаграм.
3. Кількість розбіжностей за кожним виміром для всього класу; абсолютне значення: < 50%; ≥ 50%; ≥ 75%.
4. Подання цих даних у вигляді діаграми.
5. Кількість учнів, які мають розбіжності за певним чинником ≥ 50% і ≥ 75% (для всіх чинників).
6. Подання порівняльних результатів при повторних замірах.
7. Повна інформація про кожного з учнів (за результатами тесту).

Додаток К

«Шкала тривожності» (О. Кондаш, у редакції Є. Рогова)

Інструкція: «Уважно прочитайте кожне речення і обведіть відповідну цифру: 0 – якщо ситуація взагалі не здається Вам неприємною; 1 – трохи хвилює Вас; 2 – ситуація достатньо неприємна і викликає таке занепокоєння, що Ви воліли б краще уникнути її; 3 – ситуація дуже неприємна, викликає сильне занепокоєння та тривогу; 4 – ситуація вкрай неприємна, Ви не можете її перенести, вона викликає у Вас дуже сильне занепокоєння та навіть страх».

1. Відповідати біля дошки – 0 1 2 3 4
2. Піти в будинок до незнайомих людей – 0 1 2 3 4
3. Брати участь в змаганнях, конкурсах, олімпіадах – 0 1 2 3 4
4. Розмовляти з директором школи – 0 1 2 3 4
5. Думати про своє майбутнє – 0 1 2 3 4
6. Вчитель дивиться по журналу, кого б запитати – 0 1 2 3 4
7. Тебе критикують, в чомусь дорікають – 0 1 2 3 4
8. Спостерігають за тобою під час роботи (розв'язання задачі) 0 1 2 3 4
9. Пишеш контрольну роботу – 0 1 2 3 4
10. Після контрольної вчитель називає оцінки – 0 1 2 3 4
11. На тебе не звертають уваги – 0 1 2 3 4
12. У тебе щось не виходить – 0 1 2 3 4
13. Чекаєш батьків з батьківських зборів – 0 1 2 3 4
14. Тобі загрожує неуспіх, провал – 0 1 2 3 4
15. Чуєш за своєю спиною сміх – 0 1 2 3 4
16. Складаєш іспити в школі – 0 1 2 3 4
17. На тебе сердяться (незрозуміло чому) – 0 1 2 3 4
18. Виступаєш перед великою аудиторією – 0 1 2 3 4
19. Має відбутися важлива, вирішальна справа – 0 1 2 3 4
20. Не розумієш пояснень вчителя – 0 1 2 3 4
21. З тобою не згодні, суперечать тобі – 0 1 2 3 4
22. Порівнюєш себе з іншими – 0 1 2 3 4
23. Перевіряються твої здібності – 0 1 2 3 4
24. На тебе дивляться, як на маленького – 0 1 2 3 4
25. На уроці вчитель несподівано ставить тобі запитання – 0 1 2 3 4
26. Замовкли, коли ти підійшов – 0 1 2 3 4
27. Оцінюється твоя робота – 0 1 2 3 4
28. Думаєш про свої справи – 0 1 2 3 4
29. Тобі треба прийняти для себе рішення – 0 1 2 3 4
30. Не можеш впоратися з домашнім завданням – 0 1 2 3 4

Ключ

Види тривожності	Номер пункту шкали
Шкільна	14 69 10 13 16 20 25 30
Самооціночна	3 5 12 14 19 22 23 27 28 29
Міжособистісна	2 7 8 11 15 17 18 21 24 26
Загальна тривожність	

Кількісні результати у вигляді цифрових даних фіксуються в протокол дослідження. Якісний аналіз проводиться, зважаючи на інтерпретаційні таблиці рівнів тривожності, розроблені на підставі статевих вікових нормативів виконання тесту.

Нормативні показники для учнів середньої школи

Хлопці

Рівень тривожності	Загальна	Шкільна	Самооціночна	Міжособистісна
Дуже низький	Менше 17	Менше 4	Менше 4	Менше 5
Норма	17-54	4-17	4-18	5-17
Підвищений	55-73	18-23	19-25	18-24
Високий	Більше 73	Більше 23	Більше 25	Більше 24

Дівчата

Рівень тривожності	Загальна	Шкільна	Самооціночна	Міжособистісна
Дуже низький	Менше 30	Менше 7	Менше 11	Менше 7
Норма	30-62	7-19	11-21	7-20
Підвищений	63-78	20-25	22-26	21-27
Високий	Більше 78	Більше 25	Більше 26	Більше 27

Нормативні показники для учнів старшої школи

Юнаки

Рівень тривожності	Загальна	Шкільна	Самооціночна	Міжособистісна
Дуже низький	Менше 23	Менше 5	Менше 8	Менше 5
Норма	23-47	5-14	8-17	5-14
Підвищений	48-60	15-19	18-22	15-19
Високий	Більше 60	Більше 19	Більше 22	Більше 19

Дівчата				
Рівень тривожності	Загальна	Шкільна	Самооціночна	Міжособистісна
Дуже низький	Менше 39	Менше 5	Менше 12	Менше 5
Норма	35-62	5-17	12-23	5-20
Підвищений	63-76	18-23	24-29	21-28
Високий	Більше 76	Більше 23	Більше 29	Більше 28

Додаток Л

Тест зміщення репрезентативної системи (Б. Люїс, Р. Пуселік)

Інструкція: «Перед Вами чотири висловлювання. Вони не закінчені. Під кожним з них є чотири закінчення. Позначте закінчення, яке найбільше підходить Вам цифрою 4, яка трохи гірше підходить Вам – цифрою 3 і т. д. Поставте 1 перед закінченням, що менше всього підходить Вам. Проробіть це під кожним з чотирьох висловлювань. Висловлювання під номером 5 закінчені, але вони різні, і тому їх треба також оцінити. Після цього буде підрахунок балів в таблиці».

Текст опитувальника.

1. Я приймаю важливі рішення, засновані на:
 - добре вивірених почуттях.
 - тому, що звучить краще.
 - тому, що виглядає для мене найкраще.
 - точному, старанному вивченні питання.
2. Під час суперечки на мене найчастіше впливає:
 - тон голосу іншої людини.
 - чи можу я ясно бачити точку зору іншої людини.
 - логіка аргументів іншої людини.
 - чи відчуваю, що я в контакті з іншими справжніми почуттями цієї людини.
3. Я можу дуже просто зрозуміти, що відбувається зі мною за допомогою:
 - того, як я одягаюся.
 - почуттів, які я поділяю.
 - слів, які я обираю.
 - свого тону голосу.
4. Для мене просто:
 - підібрати ідеальну гучність і звучання стерео системи.
 - вибрати місця, які найбільш належать до інтелектуального, цікавого для мене предмету.
 - вибрати надзвичайно зручні меблі.
 - вибрати комбінації (поєднання) насичених кольорів.
5. Я буквально налаштовуюся на звуки в моєму оточенні.
 - я добре вмію осмислювати нові факти і дані.
 - я дуже чутливий до того, які предмети одягу впливають на мене.
 - я сильно реаую на кольори і на те, як виглядає кімната.

Додаток М

Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана)

Інструкція: «Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності та дайте оцінку їх значущості для Вас за п'ятибальною шкалою».

Таблиця М.1

Бланк методики «Мотивація професійної діяльності»

Параметри	1	2	3	4	5
	в дуже незначній мірі	в достатньо незначній мірі	в невеликій, але і в немаленькій мірі	в достатньо великій мірі	в дуже великій мірі
Грошовий заробіток					
Прагнення до просування по роботі					
Прагнення уник- нути критики з боку керівника або колег					
Прагнення уник- нути можливих покарань або не- приємностей					
Потреба у досяг- ненні соціального престижу і пова- ги з боку інших					
Задоволення від самого процесу і результату робо- ти					
Можливість най- більш повної са- мореалізації саме в даній діяльності					

Додаток Н

Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса

Інструкція: «Анкета складається з 27 пунктів-суджень з трьома варіантами відповідей А, Б, В. Реєстраційний бланк містить дві рубрики: «Більше всього» і «Найменше всього». З кожного пункту-судження виберіть тільки ту відповідь, яка найбільшою мірою відповідає Вашій думці й більш цінна для Вас, а також ту, яка надалі стоїть від Вашої точки зору й найменш цінна для Вас. Букви відповідей впишіть у відповідну графу реєстраційного бланка поряд з номером пункту-судження. Використовуйте тільки дві літери, решту відповідей не записуйте. Серед варіантів відповідей немає «хороших» або «поганих», тому не намагайтеся що-небудь вигадувати. Намагайтеся бути максимально правдивим».

Тестовий матеріал

1. Найбільше задоволення я отримую від:
 - а) схвалення моєї роботи;
 - б) усвідомлення того, що робота зроблена добре;
 - в) усвідомлення того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
 - а) тренером, який розробляє тактику гри;
 - б) відомим гравцем;
 - в) обраним капітаном команди.
3. По-моєму, кращим педагогом є той, хто:
 - а) проявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
 - б) викликає інтерес до предмету, так що учні із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі;
 - в) створює в колективі таку атмосферу, при якій ніхто не боїться висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
 - а) радіють виконаній роботі;
 - б) із задоволенням працюють в колективі;
 - в) прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
 - а) були чуйні і допомагали людям, коли для цього представляються можливості;
 - б) були вірні й віддані мені;
 - в) були розумними і цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих:
 - а) з ким складаються хороші взаємини;
 - б) на кого завжди можна покластися;
 - в) хто може багато чого досягти в житті.
7. Найбільше я не люблю:
 - а) коли у мене щось не виходить;

- б) коли псуються стосунки з товаришами;
 - в) коли мене критикують.
8. По-моєму, найгірше, коли педагог:
- а) не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається і жартує над ними;
 - б) викликає дух суперництва в колективі;
 - в) недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося:
- а) проводити час з друзями;
 - б) відчуття виконаних справ;
 - в) коли мене за що-небудь хвалили.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
- а) домогся успіху в житті;
 - б) по-справжньому захоплений своєю справою;
 - в) відрізняється дружелюбністю і доброзичливістю.
11. У першу чергу школа повинна:
- а) навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
 - б) розвивати, перш за все, індивідуальні здібності учня;
 - в) виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби у мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:
- а) для спілкування з друзями;
 - б) для відпочинку і розваг;
 - в) для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я добиваюся, коли:
- а) працюю з людьми, які мені симпатичні;
 - б) у мене цікава робота;
 - в) мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
- а) інші люди мене цінують;
 - б) відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
 - в) приємно проводжу час з друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені хотілося, щоб:
- а) розповіли про якусь цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом і т. п., в якій мені довелося брати участь;
 - б) написали про мою діяльність;
 - в) обов'язково розповіли про колектив, в якому я працюю.
16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:
- а) має до мене індивідуальний підхід;
 - б) може викликати у мене інтерес до предмета;
 - в) влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.
17. Для мене немає гіршого, ніж:
- а) образа особистої гідності;
 - б) невдача при виконанні важливої справи;
 - в) втрата друзів.

18. Найбільше я ціную:

- а) успіх;
- б) можливості гарної спільної роботи;
- в) здоровий практичний розум і кмітливість.

19. Я не люблю людей, які:

- а) вважають себе гірше інших;
- б) часто сваряться і конфліктують;
- в) заперечують проти всього нового.

20. Приємно, коли:

- а) працюєш над важливою для всіх справою;
- б) маєш багато друзів;
- в) викликаєш захоплення і всім подобаєшся.

21. По-моєму, в першу чергу керівник має бути:

- а) доступним;
- б) авторитетним;
- в) вимогливим.

22. У вільний час я залюбки прочитав би книги:

- а) про те, як заводити друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми;
- б) про життя знаменитих і цікавих людей;
- в) про останні досягнення науки і техніки.

23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав за краще б бути:

- а) диригентом;
- б) композитором;
- в) солістом.

24. Мені б хотілося:

- а) придумати цікавий конкурс;
- б) перемогти в конкурсі;
- в) організувати конкурс і керувати ним.

25. Для мене найважливіше знати:

- а) що я хочу зробити;
- б) як досягти мети;
- в) як організувати людей для досягнення мети.

26. Людина має прагнути до того, щоб:

- а) інші були задоволені нею;
- б) насамперед, виконати своє завдання;
- в) їй не потрібно було дорікати за виконану роботу.

27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:

- а) в спілкуванні з друзями;
- б) переглядаючи розважальні фільми;
- в) займаючись своєю улюбленою справою.

Інтерпретація:

За ключем визначте суму балів за кожним видом спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду та задоволення безвідносно до роботи й співробітників, агресивність у досяг-

ненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість.

2. Спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності й емоційних відносинах з людьми.

3. Спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

Таблиця Н.1

Ключ до методики діагностики спрямованості особистості

№	Я	О	Д	№	Я	О	Д
1	А	В	Б	15	Б	В	А
2	Б	В	А	16	А	В	Б
3	А	В	Б	17	А	В	Б
4	В	Б	А	18	А	Б	В
5	Б	А	В	19	А	Б	В
6	В	А	Б	20	В	Б	А
7	В	Б	А	21	Б	А	В
8	А	Б	В	22	Б	А	В
9	В	А	Б	23	В	А	Б
10	А	В	Б	24	Б	В	А
11	Б	В	А	25	А	В	Б
12	Б	А	В	26	В	А	Б
13	В	А	Б	27	Б	А	В
14	А	В	Б				

Додаток О

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова)

Інструкція: «Пропонуємо Вам ряд висловлювань про особливості поведінки. Послідовно прочитавши кожне висловлювання, виберіть одну з чотирьох можливих відповідей: «вірно», «мабуть, вірно», «мабуть, невірно», «невірно» і поставте хрестик у відповідній графі на аркуші відповідей. Не пропускайте жодного висловлювання. Пам'ятайте, що не може бути хороших чи поганих відповідей, оскільки це не випробування Ваших здібностей, а лише виявлення індивідуальних особливостей Вашої поведінки».

1. Свої плани на майбутнє люблю розробляти у найменших деталях.
2. Люблю всякі пригоди, можу йти на ризик.
3. Намагаюся завжди приходити вчасно, але, тим не менш, часто спізнююся.
4. Дотримуюся девізу «Вислухай пораду, але зроби по-своєму».
5. Часто покладаюся на свої здібності орієнтуватися по ходу справи і не прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій.
6. Навколишні відзначають, що я недостатньо критичний до себе і своїх дій, але сам я це не завжди помічаю.
7. Напередодні контрольних або іспитів у мене зазвичай з'являлося відчуття, що не вистачило 1-2 днів для підготовки.
8. Щоб відчувати себе впевнено, необхідно знати, що чекає на тебе завтра.
9. Мені важко себе змусити щось переробляти, навіть якщо якість зробленого мене не влаштовує.
10. Не завжди помічаю свої помилки, частіше це роблять оточуючі мене люди.
11. Перехід на нову систему роботи не завдає мені особливих незручностей.
12. Мені важко відмовитися від прийнятого рішення навіть під впливом близьких мені людей.
13. Я не відношу себе до людей, життєвим принципом яких є «Сім разів відмірай, один раз відріж».
14. Не виношу, коли мене опікують і за мене щось вирішують.
15. Не люблю багато роздумувати про своє майбутнє.
16. У новому одязі часто відчуваю себе ніяково.
17. Завжди заздалегідь планую свої витрати, не люблю робити незапланованих покупок.
18. Уникаю ризику, погано справляюся з несподіваними ситуаціями.
19. Моє ставлення до майбутнього часто змінюється: то строю райдушні плани, то майбутнє здається мені похмурим.
20. Завжди намагаюся продумати способи досягнення мети, перш ніж почну діяти.
21. Віддаю перевагу зберігати незалежність навіть від близьких мені людей.

22. Мої плани на майбутнє зазвичай реалістичні, і я не люблю їх змінювати.

23. У перші дні відпустки (канікул) при зміні способу життя завжди з'являється почуття дискомфорту.

24. При великому обсязі роботи неминуче страждає якість результатів.

25. Люблю зміни в житті, зміну обстановки і способу життя.

26. Не завжди вчасно помічаю зміни обставин і через це терплю невдачі.

27. Буває, що наполягаю на своєму, навіть коли не впевнений у своїй правоті.

28. Люблю дотримуватися заздалегідь наміченого на день плану.

29. Перш ніж з'ясувати стосунки, намагаюся уявити собі різні способи подолання конфлікту.

30. У разі невдачі завжди шукаю, що ж було зроблено неправильно.

31. Не люблю говорити кому-небудь про свої плани, рідко дотримуюся чужих порад.

32. Вважаю розумним принцип: спочатку треба вплутатися в бій, а потім шукати засоби для перемоги.

33. Люблю помріяти про майбутнє, але це скоріше фантазії, ніж реальність.

34. Намагаюся завжди враховувати думку товаришів про себе та свою роботу.

35. Якщо я зайнятий чимось важливим для себе, то можу працювати в будь-якій обстановці.

36. В очікуванні важливих подій прагну заздалегідь уявити послідовність своїх дій при тому чи іншому розвитку ситуації.

37. Перш ніж взятися за справу, мені необхідно зібрати докладну інформацію про умови її виконання і супутні обставини.

38. Рідко відступаю від розпочатої справи.

39. Часто допускаю недбале ставлення до своїх зобов'язань в разі втоми і поганого самопочуття.

40. Якщо я вважаю, що правий, то мене мало хвилює думка оточуючих про мої дії.

41. Про мене кажуть, що я «розкидаюся», не вмію відокремити головне від другорядного.

42. Не вмію і не люблю заздалегідь планувати свій бюджет.

43. Якщо в роботі не вдалося домогтися якості, яка мене влаштовує, то прагну переробити, навіть якщо оточуючим це не важливо.

44. Після вирішення конфліктної ситуації часто подумки до неї повертаюся, перевіряю вжиті заходи і результати.

45. Невимушено відчуваю себе в незнайомій компанії, нові люди мені зазвичай цікаві.

46. Зазвичай різко реагую на заперечення, намагаюся думати і робити все по-своєму.

Додаток П

Методика діагностики індивідуальної міри розвитку рефлексивності (А. Карпов, В. Пономарьова)

Інструкція: «Вам належить дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – «абсолютно невірно»; 2 – «невірно»; 3 – «скоріше, невірно»; 4 – «не знаю»; 5 – «скоріше, вірно»; 6 – «вірно»; 7 – «цілком правильно». Не замислюйтеся надовго над відповідями: правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може».

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому будь-хто незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозний лист, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумав, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.

19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.

20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.

21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.

22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з нею діалог.

23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.

24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.

25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.

26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.

27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Додаток Р

Методика діагностики самооцінки (Т. Дембо – С. Рубінштейн, у модифікації Г. Прихожан)

Інструкція: «Будь-яка людина оцінює свої здібності, можливості, характер. Рівень розвитку кожної якості, сторони людської особистості можна умовно намалювати вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Під кожною лінією написано, що вона означає. На кожній лінії рискою (–) відзначте, як Ви оцінюєте розвиток у себе цієї якості, сторони Вашої особистості в даний момент часу. Після цього хрестиком (+) відзначте, при якому рівні розвитку цих якостей сторін, Ви були б задоволені собою або відчули б гордість за себе».

Бланк методики «Самоцінка особистості»

Здоровый	Умный, способный	Хороший характер	Авторитетен у сверстников	Способный	Красивый	Уверенный в себе
						
Больной	Глупый, неспособный	Плохой характер	Презирается сверстниками	Не способный	Некрасивый	Не уверенный в себе
здоровье	ум, способности	характер	авторитет у сверстников	умение много делать своими руками, умелые руки	внешность	уверенность в себе

Додаток С

Методика діагностики самоствавлення (С. Пантілєєв)

Інструкція: «Вам пропонується відповісти на питання (у формі можливих тверджень) про особливості Вашого характеру, звички, інтереси тощо. На ці питання не може бути «правильних» або «неправильних» відповідей, оскільки кожна людина має право на свою власну точку зору. Для того, щоб отримані на підставі Ваших відповідей результати виявилися найбільш інформативними і плідними для конкретизації власного уявлення про себе, Вам потрібно постаратися вибрати найбільш точні й правильні відповіді. Відповідаючи, пам'ятайте прості правила:

1. Питання складені так, що особливого часу на обдумування не потрібно. Давайте першу відповідь, яка прийде Вам в голову (як правило, вона й виявляється найбільш природною). Звичайно, питання занадто короткі, щоб у них містилися усі необхідні подробиці. Тому відповідайте, уявляючи собі найтипівіші ситуації, не замислюючись над деталями.

2. Можливо, деякі питання Вам важко віднести до себе. У такому випадку постарайтеся дати найкращу можливу відповідь.

3. Пам'ятайте, що поганих відповідей бути не може. Не намагайтеся справити своїми відповідями сприятливе враження. Вільно виражайте свою власну думку.

Читайте послідовно кожне з наведених нижче тверджень і вирішуйте, вірне воно по відношенню до Вас, чи невірне. На бланку відповідей поряд з кожним номером твердження розташовані дві порожніх клітини. Якщо твердження вірне по відношенню до Вас, поставте позначку у ліву клітинку, якщо невірне – в праву. Не хвилюйтесь перед відповіддю!»

Текст опитувальника

1. Мої слова досить рідко розходяться з ділом.
2. Випадковій людині я, швидше за все, здамся людиною приємною.
3. До чужих проблем я завжди ставлюся з тим же розумінням, що і до своїх.
4. У мене нерідко виникає почуття, що те, про що я з собою в думках розмовляю, – мені неприємно.
5. Думаю, що всі мої знайомі ставляться до мене з симпатією.
6. Найрозумніше, що може зробити людина в своєму житті, – це не противитися власній долі.
7. У мене досить здібностей і енергії втілити в життя задумане.
8. Якби я роздвоївся, то мені було б досить цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
9. Я не здатний завдавати душевний біль самим рідним і коханим людям.
10. Я вважаю, що не гріх іноді пожаліти самого себе.

11. Зробивши якийсь промах, я часто не можу зрозуміти, як же мені могло прийти в голову, що з задуманого могло вийти щось добре.
12. Найчастіше я схвалюю свої плани і вчинки.
13. У мене є, напевно, щось таке, що здатне викликати у інших гостру неприязнь.
14. Коли я намагаюся оцінити себе, я перш за все бачу свої недоліки.
15. У мене не виходить бути для коханої людини цікавою тривалий час.
16. Можна сказати, що я ціную себе досить високо.
17. Мій внутрішній голос рідко підказує мені те, з чим би я, зрештою, не погодився.
18. Багато моїх знайомих не приймають мене всерйоз.
19. Бувало, і не раз, що я сам гостро ненавидів себе.
20. Мені дуже заважає нестача енергії, волі і цілеспрямованості.
21. У моєму житті виникали такі обставини, коли я йшов на угоду з власною совістю.
22. Іноді я сам себе погано розумію.
23. Часом мені нестерпно боляче спілкуватися з самим собою.
24. Думаю, що без праці зміг би знайти спільну мову з будь-якою розумною і знаючою людиною.
25. Якщо я ставлюся до кого-небудь з докором, то, перш за все до самого себе.
26. Іноді я сумніваюся, чи можна любити мене по-справжньому.
27. Нерідко мої суперечки з самим собою обриваються думкою, що все одно вийде не так, як я вирішив.
28. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.
29. Навряд чи знайдуться люди, яким я не до душі.
30. Часто я не без глузування жартую над собою.
31. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би досить нудний партнер по спілкуванню.
32. Мені здається, що я склався як особистість, і тому не витрачаю багато сил на те, щоб у чомусь стати іншим.
33. У цілому мене влаштовує те, яким я є.
34. На жаль, занадто багато хто не розділяє моїх поглядів на життя.
35. Я цілком можу сказати, що поважаю сам себе.
36. Я думаю, що маю розумного і надійного порадника в собі самому.
37. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратування.
38. Я часто, але досить безуспішно намагаюся в собі щось змінити.
39. Я думаю, що моя особистість набагато цікавіше і багатше, ніж це може здатися на перший погляд.
40. Мої гідності цілком переважають мої недоліки.
41. Я рідко залишаюся незрозумілим в найважливішому для мене.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.
43. Те, що зі мною трапляється, – це справа моїх власних рук.

44. Якщо я сперечаюся з собою, то впевнений, що знайду єдине правильне рішення.
45. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я кажу: «Так тобі й треба».
46. Я не вважаю, що досить духовно цікавий для того, щоб бути привабливим для багатьох людей.
47. У мене нерідко виникає сумнів, а чи такий я насправді, яким собі представляюся.
48. Я не здатний на зраду навіть в думках.
49. Найчастіше я думаю про себе з дружньою іронією.
50. Мені здається, що мало хто може подумати про мене погано.
51. Упевнений, що на мене можна покластися в найвідповідальніших справах.
52. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.
53. Я ніколи не видаю чужі думки, які мені сподобалися, за свої.
54. Яким би я не здавався навколишнім, я знаю, що в глибині душі я краще, ніж більшість інших.
55. Я хотів би залишатися таким, який я є.
56. Я завжди радий критиці на свою адресу, якщо вона обгрунтована і справедлива.
57. Мені здається, що якби було більше таких людей, як я, то життя змінилося б на краще.
58. Моя думка має достатню вагу в очах оточуючих.
59. Щось заважає мені зрозуміти себе по-справжньому.
60. У мені є чимало того, що навряд чи викликає симпатію.
61. У складних обставинах я зазвичай не чекаю, поки проблеми вирішаться самі собою.
62. Іноді я намагаюся видати себе не за того, хто я є.
63. Бути поблажливим до власних слабкостей цілком природно.
64. Я переконався, що глибоке проникнення у себе, – малоприємне і досить ризиковане заняття.
65. Я ніколи не дратуюся і не злюся без особливих на те причин.
66. У мене бували такі моменти, коли я розумів, що і мене є за що зневажати.
67. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що зі мною відбувається.
68. Багатство і глибина мого внутрішнього світу і визначають мою цінність як особистості.
69. Тривалі суперечки з собою частіше залишають гіркий осад в моїй душі, ніж приносять полегшення.
70. Думаю, що спілкування зі мною доставляє людям щире задоволення.
71. Якщо говорити відверто, іноді я буваю дуже неприємний.
72. Можна сказати, що я собі подобаюся.
73. Я – людина ненадійна.

74. Здійснення моїх бажань мало залежить від везіння.
75. Моє внутрішнє «Я» завжди мені цікаво.
76. Мені дуже просто переконати себе не засмучуватися через дрібниці.
77. Близьким людям властиво мене недооцінювати.
78. У мене в житті нерідко бувають хвилини, коли я сам собі огидний.
79. Мені здається, що я все-таки не вмію злитися на себе посправжньому.
80. Я переконався, що в серйозних справах на мене краще не розраховувати.
81. Часом мені здається, що я якийсь дивний.
82. Я не схильний пасувати перед труднощами.
83. Моє власне «Я» не представляється мені чимось гідним глибокої уваги.
84. Мені здається, що, глибоко обдумуючи свої внутрішні проблеми, я навчився набагато краще себе розуміти.
85. Сумніваюся, що викликаю симпатію у більшості оточуючих.
86. Мені траплялося робити такі вчинки, яким навряд чи можна знайти виправдання.
87. Деся в глибині душі я вважаю себе слабаком.
88. Якщо я щиро звинувачую себе в чомусь, то, як правило, викривального запалу вистачає ненадовго.
89. Мій характер, яким би він не був, цілком мене влаштовує.
90. Я цілком уявляю собі, що мене чекає попереду.
91. Іноді мені буває важко знайти спільну мову зі своїм внутрішнім «Я».
92. Мої думки про себе здебільшого зводяться до звинувачень на власну адресу.
93. Я не хотів би сильно змінюватися навіть в кращу сторону, тому що кожна зміна – це втрата якоїсь дорогої частки самого себе.
94. У результаті моїх дій занадто часто виходить зовсім не те, на що я розраховував.
95. Навряд чи в мені є щось, чого б я не знав.
96. Мені ще багато чого не вистачає, щоб з упевненістю сказати собі: «Так, я цілком дозрів як особистість».
97. У мені цілком мирно уживаються як мої переваги, так і мої недоліки.
98. Іноді я надаю «безкорисливу» допомогу людям тільки для того, щоб краще виглядати у власних очах.
99. Мені дуже часто і безуспішно доводиться виправдовуватися перед самим собою.
100. Ті, хто мене не любить, просто не знають, що я за людина.
101. Переконати себе в чомусь не складає для мене особливих труднощів.

- 102. Я не відчуваю нестачі в близьких людях, які мене розуміють.
- 103. Мені здається, що мало хто поважає мене по-справжньому.
- 104. Якщо не розмінюватися на дрібниці, то в цілому мене немає в чому дорікати.
- 105. Я сам створив себе таким, який я є.
- 106. Думка інших про мене цілком збігається з моєю власною.
- 107. Мені б дуже хотілося багато в чому себе переробити.
- 108. До мене ставляться так, як я того заслуговую.
- 109. Думаю, що моя доля складеться все одно не так, як би мені хотілося тепер.
- 110. Упевнений, що в житті я на своєму місці.

Додаток Т

Модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості (А. Лазукін, в адаптації Н. Каліної)

Інструкція: «З двох варіантів тверджень виберіть той, який Вам більше подобається або краще узгоджується з Вашими уявленнями, точніше відображає Ваші думки. Тут немає хороших чи поганих, правильних або неправильних відповідей, найкращою буде та, яка надається за першим спонуканням».

Текст опитувальника

1. а) Прийде час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.
б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2. а) Я дуже захоплений своєю професійною справою.
б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота і те, чим я займаюся.
3. а) Якщо незнайома людина виявить мені послугу, я відчуваю себе їй зобов'язаним.
б) Беручи послугу незнайомої людини, я не відчуваю себе зобов'язаним їй.
4. а) Мені буває важко розібратися в своїх почуттях.
б) Я завжди можу розібратися у власних почуттях.
5. а) Я часто замислююся над тим, чи правильно я поведився в тій чи іншій ситуації.
б) Я рідко замислююся над тим, наскільки правильною є моя поведінка.
6. а) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
б) Я рідко ніяковію, коли мені говорять компліменти.
7. а) Здатність до творчості – природна властивість людини.
б) Далеко не всі люди обдаровані здатністю до творчості.
8. а) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинами літератури та мистецтва.
б) Я докладаю сили, намагаючись стежити за новинами літератури та мистецтва.
9. а) Я часто приймаю ризиковані рішення.
б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
10. а) Іноді я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він здається мені нецікавим.
б) Я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що вона мені здається нецікавою.
11. а) Я люблю залишати приємне «на потім».
б) Я не залишаю приємне «на потім».
12. а) Я вважаю неввічливим переривати розмову, якщо вона цікава тільки моєму співрозмовнику.
б) Я можу швидко і невимушено перервати розмову, цікаву тільки одній стороні.

13. а) Я прагну до досягнення внутрішньої гармонії.
б) Стан внутрішньої гармонії, швидше за все, недосяжний.
14. а) Не можу сказати, що я собі подобаюся.
б) Я собі подобаюся.
15. а) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.
б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
16. а) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.
б) Цікавий, творчий зміст роботи – сама по собі нагорода.
17. а) Досить часто мені буває нудно.
б) Мені ніколи не буває нудно.
18. а) Я не стану відступати від своїх принципів навіть заради корисних справ, які могли б розраховувати на людську вдячність.
б) Я б вважав за краще відступити від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
19. а) Іноді мені важко бути щирим.
б) Мені завжди вдається бути щирим.
20. а) Коли я подобаюся собі, мені здається, що я подобаюся і оточуючим.
б) Навіть коли я собі подобаюся, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
21. а) Я довіряю своїм раптово виниклим бажанням.
б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся обдумати.
22. а) Я повинен домагатися досконалості в усьому, що я роблю.
б) Я не дуже засмучуюсь, якщо мені це не вдається.
23. а) Егоїзм – природна властивість будь-якої людини.
б) Більшості людей егоїзм не властивий.
24. а) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на запитання, то можу відкласти його на невизначений час.
б) Я буду шукати відповідь на цікаве для мене запитання, не зважаючи на витрати часу.
25. а) Я люблю перечитувати книги, що мені сподобалися.
б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до вже прочитаної.
26. а) Я намагаюся робити так, як очікують оточуючі.
б) Я не схильний замислюватися про те, чого чекають від мене оточуючі.
27. а) Минуле, сьогодні і майбутнє представляються мені єдиним цілим.
б) Думаю, моє сьогодні не дуже-то пов'язано з минулим або майбутнім.
28. а) Велика частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.
б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене радують.
29. а) Прагнучи розібратися в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовним.
б) Прагнення розібратися в оточуючих людях цілком природно і виправдовує деяку нетактовність.
30. а) Я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які ні.
б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатний відчувати.

31. а) Я відчуваю докори сумління, якщо серджуся на тих, кого люблю.
б) Я не відчуваю докорів сумління, коли серджуся на тих, кого люблю.
32. а) Людина має спокійно ставитися до того, що вона може почути про себе від інших.
б) Цілком природно образитися, почувши неприємну думку про себе.
33. а) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь.
б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.
34. а) У складних ситуаціях треба діяти випробуваними способами – це гарантує успіх.
б) У складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
35. а) Люди рідко дратують мене.
б) Люди часто мене дратують.
36. а) Якщо б була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.
б) Я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.
37. а) Головне в житті – приносити користь і подібатися людям.
б) Головне в житті – робити добро і служити правді.
38. а) Іноді я боюся здатися занадто ніжним.
б) Я ніколи не боюся здатися занадто ніжним.
39. а) Я вважаю, що висловити свої почуття зазвичай важливіше, ніж обдумувати ситуацію.
б) Не варто необдуманно висловлювати свої почуття, не зваживши ситуацію.
40. а) Я вірю в себе, коли відчуваю, що здатен впоратися з завданнями, що стоять переді мною.
б) Я вірю в себе навіть тоді, коли нездатний впоратися зі своїми проблемами.
41. а) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами.
б) За своєю природою люди схильні піклуватися лише про власні інтереси.
42. а) Мене цікавлять всі нововведення в моїй професійній сфері.
б) Я скептично ставлюся до більшості нововведень у своїй професійній області.
43. а) Я думаю, що творчість має приносити користь людям.
б) Я вважаю, що творчість має приносити людині задоволення.
44. а) У мене завжди є своя власна точка зору щодо важливих питань.
б) Формуючи свою точку зору, я схильний прислухатися до думок шановних і авторитетних людей.
45. а) Секс без любові не є цінністю.
б) Навіть без любові секс – дуже значуща цінність.
46. а) Я відчуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника.
б) Я не відчуваю себе відповідальним за це.
47. а) Я легко мирюся зі своїми слабкостями.

- б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.
48. а) Успіх в спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому.
- б) Успіх в спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої переваги і приховати недоліки.
49. а) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досяг.
- б) Моя самоповага не залежить від моїх досягнень.
50. а) Більшість людей звикли діяти «по лінії найменшого опору».
- б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.
51. а) Вузька спеціалізація необхідна для справжнього вченого.
- б) Поглиблення в вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
52. а) Дуже важливо, чи є у людини в житті радість пізнання і творчості.
- б) У житті дуже важливо приносити користь людям.
53. а) Мені подобається брати участь в палких суперечках.
- б) Я не люблю суперечок.
54. а) Я цікавлюся передбаченнями, гороскопами, астрологічними прогнозами.
- б) Подібні речі мене не цікавлять.
55. а) Людина має працювати заради задоволення своїх потреб і блага своєї сім'ї.
- б) Людина має працювати, щоб реалізувати свій творчий хист і бажання.
56. а) У вирішенні особистих проблем я керуюся загальноприйнятими уявленнями.
- б) Свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.
57. а) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття.
- б) Головне призначення волі – підхльостувати зусилля і збільшувати енергію людини.
58. а) Я не соромлюся своїх слабкостей перед друзями.
- б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
59. а) Людині властиво прагнути до нового.
- б) Люди прагнуть до нового лише в разі потреби.
60. а) Я думаю, що невірним є вираз «Вік живи – вік учись».
- б) Вираз «Вік живи – вік учись» я вважаю правильним.
61. а) Я думаю, що сенс життя полягає в творчості.
- б) Навряд чи в творчості можна знайти сенс життя.
62. а) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична.
- б) Я не відчуваю труднощів, знайомлячись з людьми.
63. а) Мене засмучує, що значна частина життя проходить даремно.
- б) Не можу сказати, що якась частина мого життя проходить даремно.
64. а) Обдарованій людині можна пробачити нехтування своїм обов'язком.
- б) Талант і здатності значать більше, ніж борг.
65. а) Мені добре вдається маніпулювати людьми.

- б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.
66. а) Я намагаюся уникати прикростей.
б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, не рахуючись з можливими засмученнями.
67. а) У більшості ситуацій я не можу дозволити собі дуріти.
б) Існує безліч ситуацій, де я можу дозволити собі дуріти.
68. а) Критика на мою адресу знижує мою самооцінку.
б) Критика практично не впливає на мою самооцінку.
69. а) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обійшли.
б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.
70. а) Вибираючи для себе заняття, людина має враховувати його суспільну значимість.
б) Людина має займатися перш за все тим, що їй цікаво.
71. а) Я думаю, що для творчості необхідні знання в обраній галузі.
б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.
72. а) Мабуть, я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
73. а) Я думаю, що люди мають аналізувати себе і своє життя.
б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.
74. а) Я намагаюся знайти підстави навіть для тих своїх вчинків, які здійснюю просто тому, що мені цього хочеться.
б) Я не шукаю підстав для своїх дій і вчинків.
75. а) Я впевнений, що будь-хто може прожити своє життя так, як йому хочеться.
б) Я думаю, що у людини мало шансів прожити своє життя, як хотілося б.
76. а) Про людину ніколи не можна сказати з упевненістю, добра вона чи зла.
б) Зазвичай оцінити людину дуже легко.
77. а) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.
б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.
78. а) Зазвичай мені легко переконати співрозмовника в своїй правоті.
б) У суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його.
79. а) Якщо я роблю щось виключно для себе, мені буває ніяково.
б) Я не відчуваю незручності в такій ситуації.
80. а) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.
б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.
81. а) Вираз «Добро має бути з кулаками» я вважаю правильним.
б) Навряд чи вірним є вираз «Добро має бути з кулаками».
82. а) Як на мене, недоліки людей набагато помітніше, ніж їхні переваги.
б) Переваги людини побачити набагато легше, ніж її недоліки.
83. а) Іноді я боюся бути самим собою.
б) Я ніколи не боюся бути самим собою.
84. а) Я намагаюся не згадувати про свої колишні неприємності.

- б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі.
85. а) Я вважаю, що метою життя має бути щось значне.
б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно має бути щось значне.
86. а) Люди прагнуть до того, щоб розуміти і довіряти один одному.
б) Замикаючись в колі власних інтересів, люди не розуміють оточуючих.
87. а) Я намагаюся не бути білою вороною.
б) Я дозволяю собі бути білою вороною.
88. а) У довірчій бесіді люди зазвичай щирі.
б) Навіть в довірчій бесіді людині важко бути щирою.
89. а) Буває, що я соромлюся виявляти свої почуття.
б) Я ніколи цього не соромлюся.
90. а) Я можу робити що-небудь для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
б) Я вправі очікувати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.
91. а) Я проявляю свою прихильність до людини незалежно від того, чи взаємна вона.
б) Я рідко проявляю свою прихильність до людей, не будучи впевненим, що вона взаємна.
92. а) Я думаю, що в спілкуванні треба відкрито проявляти своє невдоволення іншими.
б) Мені здається, що в спілкуванні люди мають приховувати взаємне невдоволення.
93. а) Я мирюся з протиріччями в самому собі.
б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.
94. а) Я прагну відкрито висловлювати свої почуття.
б) Думаю, що у відкритому вираженні почуттів завжди є елемент нестриманості.
95. а) Я впевнений в собі.
б) Не можу сказати, що я впевнений в собі.
96. а) Досягнення щастя не може бути головною метою людських відносин.
б) Досягнення щастя – головна мета людських відносин.
97. а) Мене люблять, тому що я цього заслуговую.
б) Мене люблять, тому що я сам здатний любити.
98. а) Нерозділене кохання здатне зробити життя нестерпним.
б) Життя без любові гірше, ніж нерозділене кохання в житті.
99. а) Якщо розмова не вдалася, я пробую вибудувати її по-іншому.
б) Зазвичай в тому, що розмова не склалася, винна неувважність співрозмовника.
100. а) Я намагаюся справити на людей гарне враження.
б) Люди бачать мене таким, який я насправді.

Додаток У

Опитувальник термінальних цінностей (І. Сенін)

Інструкція: «Вам пропонується опитувальник, в якому описані різні бажання і прагнення людини. Просимо Вас оцінити кожне з тверджень опитувальника за 5-бальною шкалою наступним чином: якщо особисто для Вас те, що написано в твердженні не має ніякого значення, то у відповідній клітині бланка відповідей поставте цифру «1»; якщо для Вас це має невелике значення – поставте «2»; якщо для Вас це має певне значення – «3»; якщо для Вас це важливо – поставте цифру «4»; якщо для Вас це дуже важливо – поставте цифру «5». Просимо Вас пам'ятати про те, що тут не може бути правильних або неправильних відповідей і що найвірнішою, напевно, буде сама правдива відповідь, тому ми дуже сподіваємося на Вашу щирість».

Текст опитувальника

1. В роботі швидко досягати поставленої мети.
2. Створювати щось нове в досліджуваній Вами галузі знань.
3. Знаходити внутрішнє задоволення в активному громадському житті.
4. Мати цікаву роботу, яка повністю поглинає Вас.
5. Вчитися, щоб не відстати від людей Вашого кола в освіті.
6. Вести такий спосіб сімейного життя, який цінується суспільством.
7. Щоб люди Вашого кола у вільний час захоплювалися тим же, чим Ви.
8. Отримувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність.
9. Щоб вигляд Вашої оселі постійно змінювався.
10. Отримати вищу освіту, або вступити до аспірантури, або отримати вчесьний ступінь.
11. Щоб Ваша сім'я мала дуже високий рівень матеріального добробуту.
12. Уникати конформізму в своїх суспільно-політичних поглядах.
13. В своє захоплення швидко досягати поставленої мети.
14. Вчитися, щоб «не загубитися в натовпі».
15. Мати приятельські стосунки з колегами по роботі.
16. Перебувати членом будь-якого клубу за інтересами.
17. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись громадською діяльністю.
18. Разом з сім'єю відвідувати театри, художні виставки, концерти.
19. Щоб Ваше захоплення підкреслювало Вашу індивідуальність.
20. Щоб рівень освіти допоміг би Вам зміцнити своє матеріальне становище.
21. Як оцінюють Вашу роботу інші люди.
22. Спілкуватися з різними людьми, активно беручи участь у громадській діяльності.
23. Вчитися, щоб «не заривати свій талант у землю».
24. Щоб Ваші діти випереджали у своєму розвитку однолітків.

25. У вільний час створювати щось нове, чого раніше не існувало.
26. Щоб Ваша професія підкреслювала Вашу індивідуальність.
27. Щоб не відстати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.
28. Щоб рівень Вашої освіченості дозволяв Вам відчувати себе впевнено в спілкуванні з різними людьми.
29. Зберігати повну свободу і незалежність від членів Вашої родини.
30. Щоб Ваше захоплення допомагало Вам зміцнити своє матеріальне становище.
31. Бути раціоналізатором, новатором.
32. Домагатися конкретних цілей, займаючись громадською діяльністю.
33. Вчитися, щоб дізнаватися щось нове у досліджуваній галузі знань.
34. Бути лідером у Вашій родині.
35. Знати свої здібності в сфері Вашого хобі.
36. Щоб на роботі давали пільги.
37. Застосовувати свої власні методи в громадській діяльності.
38. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки Вашої натури.
39. Повністю зосередитися на своєму занятті, проводячи вільний час за хобі.
40. Бути корисним для суспільства.
41. Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.
42. Щоб лідером у Вашій родині був який-небудь інший її член, крім Вас.
43. Отримувати задоволення не від результатів Вашої роботи, а від її процесу.
44. Знати, якого рівня освіти можна досягти з Вашими здібностями.
45. Займати таке місце в суспільстві, яке б зміцнило Ваше матеріальне становище.
46. Ретельно планувати своє сімейне життя.
47. Щоб під час роботи по службі постійно були поруч.
48. Щоб життя нашого суспільства постійно змінювалася.
49. Мати чоловіка (дружину) з родини високого соціального становища.
50. Щоб рівень Вашої освіти допоміг би Вам зайняти бажану посаду.
51. Мати власні політичні переконання.
52. Перед початком роботи чітко її розпланувати.
53. Постійно цікавитися новими методами навчання і виховання дітей в сім'ї.
54. Захоплюючись чимось у вільний час, спілкуватися з людьми, які захоплюються тим же.
55. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести вклад у досліджувану проблему.
56. Займаючись громадською діяльністю, вчитися переконувати людей у своїй точці зору.
57. Щоб Ваша робота була не гірше, ніж у інших.
58. Щоб Ваша, дружина (чоловік) отримувала високу зарплату.

59. Щоб Ваша освіта давала можливість для отримання додаткових матеріальних благ (гонорари, придбання на пільгових умовах товарів, путівок тощо).
60. Беручи участь у суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.
61. Щоб Ваша робота не суперечила Вашим життєвим принципам.
62. У шлюбі бути завжди абсолютно вірним.
63. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі тощо).
64. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути в колі розумних і цікавих людей.
65. Щоб Ваші суспільно-політичні погляди збігалися з думкою Ваших авторитетів.
66. Мати високооплачувану роботу.
67. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть якщо вони суперечать громадській думці.
68. Досягати поставленої мети в своїй громадській діяльності.
69. Пристосуватися до характеру Вашої дружини (чоловіка), щоб уникнути сімейних конфліктів.
70. Витратити час на вивчення нових віянь у Вашій професійній сфері.
71. Щоб захоплення займало більшу частину Вашого вільного часу.
72. Вносити різні удосконалення у сферу Вашого хобі.
73. Щоб рівень Вашої освіти відповідав рівню освіти людини, чию думку Ви цінуєте.
74. Завоювати повагу людей завдяки своєму захопленню.
75. Вибрати рідкісну, унікальну спеціальність для навчання, щоб краще проявити свою індивідуальність.
76. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії.
77. Ваші погляди на життя виявлялися в Вашому захопленні.
78. Вчитися, отримуючи при цьому задоволення.
79. Щоб прийоми Вашої роботи змінювалися.
80. Щоб коло Ваших захоплень постійно розширювалося.

Наукове видання

**Добровольська Наталія Анатоліївна
Завацька Наталія Євгенівна
Пілецька Любомира Сидорівна**

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Монографія

Оригінал-макет *І.Є. Жигаренко*

Підписано до друку 30.09.2019 р.
Формат 60×84/16 Папір типограф. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Умов. друк. арк. 17,6 Обл.-вид. арк. 19,4
Тираж 300 прим. Вид. № 312. Замов № _____. Ціна договірна.
Видавництво Східноукраїнського національного
університету імені Володимира Даля
Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.2003
Адреса видавництва: 01042, м. Київ, вул. Іоанна Павла II, 17.
e-mail: uni.snu.edu@gmail.com; <http://www.snu.lg.ua>