

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА

На правах рукопису

**ЯКИМОВА ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА**

УДК159.923.38;159.928.5

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ  
САМОПІЗНАННЯ В ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук

Науковий керівник

**Ковальчук Юрій Мефодійович,**

кандидат психологічних наук,

доцент

Київ – 2014

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОПІЗНАННЯ ТА ОБДАРОВАНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ</b> .....	<b>12</b>
1.1. Філософсько-психологічний аналіз дослідження проблеми самопізнання.....	<b>12</b>
1.2. Психологічний аналіз особливостей особистості підліткового віку .....	<b>28</b>
1.3. Психологічні особливості розвитку самопізнання обдарованих підлітків ...	<b>35</b>
<b>Висновки до 1 розділу</b> .....	<b>51</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОПІЗНАННЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ</b> .....	<b>56</b>
2.1. Методичні засади дослідження психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків.....	<b>56</b>
2.2. Дослідження рівневої структури самопізнання обдарованих підлітків ...	<b>71</b>
2.3. Порівняльна характеристика особливостей самопізнання обдарованих та звичайних підлітків .....	<b>80</b>
<b>Висновки до 2 розділу</b> .....	<b>106</b>
<b>РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК САМОПІЗНАННЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ</b> .....	<b>110</b>
3.1. Програма розвитку самопізнання обдарованих підлітків.....	<b>110</b>
3.2. Аналіз ефективності програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків .....	<b>123</b>
3.3. Методичні рекомендації з розвитку самопізнання обдарованих підлітків .....	<b>136</b>
<b>Висновки до 3 розділу</b> .....	<b>152</b>
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	<b>155</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	<b>159</b>
<b>ДОДАТКИ</b> .....	<b>181</b>

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Розвиток інноваційного потенціалу українського суспільства визначається підготовкою молоді, здатної до активного саморозвитку, творчого вирішення нестандартних ситуацій. Як відомо, ці якості має обдарована молодь, а прагнення до активної реалізації своєї унікальності та неповторності притаманне саме підліткам, що зумовлюється кризою підліткового віку. Значні внутрішні ресурси саморозвитку інтелектуально обдарованих підлітків та водночас специфічне освоєння ними реальності і власного буття потребують виявлення особливостей розвитку самопізнання саме в цієї категорії школярів. Разом з цим сучасні дослідження свідчать, що обдаровані підлітки часто не знають своїх сильних сторін, не впевнені у власних здібностях та у собі, мають суперечливу самооцінку. А тому дослідження психологічних особливостей розвитку самопізнання обдарованих підлітків є актуальним, оскільки, знаючи ці особливості, можна сприяти конструктивному перебігу процесу самопізнання в обдарованих підлітків, уникаючи наслідків невпевненості у власних здібностях, неадекватної самооцінки, хаотичності у виборі напрямку саморозвитку тощо.

Проблема самопізнання у науці виокремлюється як одна з найбільш значущих. Спроби осмислення різних її аспектів здійснювалися як у класичній філософії (Арістотель, А. Августин, Р. Декарт, І. Кант), так і сучасними філософами і психологами (М. О. Бердяєв, Д. І. Дубровський, І. С. Кон, М. К. Мамардашвілі, Ф. Т. Михайлов, О. Г. Спиркін та ін.). Психологічні закономірності самопізнання розроблялися Б. Г. Ананьєвим, М. Й. Боришевським, У. Джемсом, Ч. Кулі, А. Маслоу, Дж. Мідом, Ю. М. Орловим, В. В. Століним, Т. М. Титаренко, П. Р. Чаматою, І. І. Чесноковою та ін.

У психологічній науці проблема самопізнання досліджується в контексті особистісного, гуманістичного, екзистенційного та інших підходів, де

особистість розглядається з позиції свободи, активності та здатності до самовиховання і саморозвитку. Досить велику кількість робіт присвячено проблемі самопізнання особистості. Поряд з фундаментальними роботами теоретико-методологічного плану (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн, А. Г. Спіркін, І. І. Чеснокова, О. В. Шорохова та ін.), існують дослідження, що стосуються конкретно-практичних аспектів цієї проблеми (М. Й. Боришевський, В. М. Козієв, І. С. Кон, О. П. Сергєєнкова, Т. М. Титаренко та ін.).

Існує багато напрацювань у напрямку дослідження проблеми психологічних особливостей обдарованих підлітків, а саме: психолого-типологічна або психодинамічна неконгруентність особистості інтелектуально обдарованих підлітків (В. В. Рибалка); нереалістичність цілепокладання, надчутливість, потреба в увазі дорослих (І. Д. Бех, І. С. Булах, Г. С. Костюк, Л. І. Подшивайлова, В. В. Рибалка та ін.); підлітковий вік як сприятливий період для розвитку обдарованості (Н. І. Бігун, В. Н. Дружинін, Ю. М. Ковальчук, Н. С. Лейтес, М. Л. Смульсон, М. О. Холодна та ін.).

Проблема обдарованості тісно пов'язана з проблемою здібностей, яка у радянські та пострадянські часи активно досліджувалася Д. Б. Богоявленською, М. Й. Боришевським, Л. А. Венгером, Е. А. Голубєвою, В. М. Дружиніним, О. В. Запорожецем, Г. С. Костюком, С. Д. Максименком, В. О. Моляко, Б. М. Тепловим, В. Д. Шадриковим та ін. Українська традиція дослідження здібностей стосується таких аспектів: онтогенетичне становлення творчих здібностей, творча особистість (В. П. Кутішенко, В. О. Моляко), інтелектуальна (О. Г. Виноградов, М. Л. Смульсон, В. М. Шмаргун), академічна (Д. К. Корольов В. У. Кузьменко) та технічна обдарованість (Р. О. Семенова, О. В. Зазимко), образотворчі (О. В. Завгородня, В. В. Антоненко) і музичні здібності (С. Н. Науменко, В. І. Колосок).

У психологічній науці накопичений значний фактичний, експериментальний і теоретичний матеріал, що дозволяє дослідити проблему самопізнання підлітків у нових зв'язках і відношеннях з урахуванням особливостей особистості обдарованих підлітків. У той же час відсутні розгорнуті дослідження основних механізмів та умов пізнання самого себе в контексті психологічної допомоги обдарованим підліткам, вдосконаленні психолого-педагогічної підтримки їх особистісного саморозвитку. Таким чином, недостатня дослідженість проблеми розвитку самопізнання обдарованих підлітків зумовила вибір теми дисертаційної роботи: **«Психологічні особливості розвитку самопізнання в обдарованих підлітків»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження здійснювалось у межах науково-дослідної роботи теми відділу моніторингу обдарованості дітей та молоді Інституту обдарованої дитини НАПН України «Трансформація структури інтелектуальних якостей обдарованої особистості у підлітковому віці» (державний реєстраційний № 0110U003389) та «Науково-методичні засади особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників» (державний реєстраційний № 0113U000724). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 2 від 24.02.2011 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 24.05.2011 р.).

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати й експериментально виявити психологічні особливості розвитку самопізнання в обдарованих підлітків і розробити розвивальну програму цілеспрямованого впливу та управління процесами самопізнання обдарованих підлітків.

Відповідно до мети дослідження було сформульовано такі **завдання**:

1. Визначити базові поняття і основні теоретичні підходи дослідження проблеми психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків.
2. Розробити модель розвитку самопізнання обдарованого підлітка.
3. Експериментально дослідити психологічні особливості самопізнання в обдарованих підлітків.
4. Розробити й апробувати програму розвитку самопізнання обдарованих підлітків.
5. Сформулювати методичні рекомендації для психологів і педагогів щодо супроводу самопізнання обдарованих підлітків та для самих обдарованих підлітків з розвитку їх самопізнання.

**Об'єкт дослідження** – самопізнання підлітків в умовах навчально-виховного процесу.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості розвитку самопізнання обдарованих підлітків в умовах навчально-виховного процесу.

**Теоретико-методологічну основу дослідження становлять:** філософська концепція пізнання, що відображає активно-перетворювальний, складний, суперечливий і динамічний характер процесу засвоєння людиною навколишнього світу (Б. С. Гершунський, П. В. Копнін, А. І. Ракітов); концепція психології творчості та діяльності (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, В. П. Кутішенко, О. М. Леонтьєв, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко); дидактичні концепції розвивального, проблемного та активно-творчого характеру навчання (А. М. Алексюк, В. В. Давидов, Л. В. Занков) і концепція навчання учнів пізнавальної діяльності (Б. І. Коротяєв, П. І. Підкасистий); концепція суб'єкта психічної активності (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко); розуміння здібностей як функціональних систем активності людської психіки (Б. Г. Ананьєв, В. Н. Дружинін, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, В. Д. Шадріков, В. М. Шмаргун); самопізнання з точки зору його місця у структурі самосвідомості, з

виділенням специфічних рис цього процесу, а особливо його результативної сторони – «образу-Я» (М. Й. Боришевський, І. І. Чеснокова, В. І. Юрченко).

**Методи дослідження:** *теоретичні:* аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація для визначення понять, теоретико-методологічних основ вивчення проблеми дослідження, розробки розвивальної програми та формулювання методичних рекомендацій; індукція, дедукція, абстрагування для розробки моделі; *емпіричні:* психолого-педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи), самоопис, спостереження, опитування, тестування, бесіда для діагностики психологічних особливостей самопізнання в обдарованих підлітків; *кількісної обробки даних:* визначення середніх значень і відсоткових співвідношень, визначення достовірності розбіжностей за непараметричним критерієм Краскела-Уолліса,  $\chi^2$  Пірсона, факторний аналіз зв'язків показників у тесті «СЖО» Д. О. Леонтєва та «СД» Ч. Е. Осгуда, кореляційний аналіз, що використовувались з метою науково-психологічного вивчення показників прояву й розвитку самопізнання у всіх респондентів і окремо в групах обдарованих та звичайних підлітків, а також перевірки ефективності розвивальної програми (комп'ютерна програма SPSS Statistics 20).

**Експериментальна база дослідження:** дослідно-експериментальна робота здійснювалась упродовж 2012–2013 років на базі загальноосвітніх навчальних закладів різного типу м. Києва: гімназії «Оболонь» Оболонського району, СЗШ І–ІІІ ст. № 160 Дарницького району, СШ І–ІІІ ст. № 277 з поглибленим вивченням англійської мови Деснянського району; Івано-Франківської області Рожнятівського району: Небилівської та Сваричівської ЗОШ І–ІІІ ст. У дослідженні взяло участь 240 учнів сьомих, восьмих та дев'ятих класів віком 11–15 років.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у тому, що: *вперше* на основі аналізу теоретичних підходів дослідження проблеми (особистісний, гуманістичний, екзистенційний) подано авторське визначення понять «самопізнання», «розвиток самопізнання», «обдарованість», «самопізнання

обдарованих підлітків»; *розроблено* модель розвитку самопізнання обдарованих підлітків; *виокремлено* основні прийоми (самооцінка, самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, рефлексія) та механізми (перенесення, ідентифікація, інтеріоризація, вибірковість або селективність) самопізнання для виконання наукового задуму дослідження; *встановлено* та *обґрунтовано* механізм самопізнання обдарованих підлітків – диференційованість; *експериментально досліджено* психологічні особливості самопізнання обдарованих підлітків за такими критеріями: рівневою структурою, спрямованістю самопізнання, часовими особливостями, когнітивною структурою, локусом контролю, здатністю до самопізнання, розвитком рефлексивності, рівнем самоусвідомлення.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в розробці комплексної діагностичної процедури дослідження психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків та програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків, які можуть бути використані шкільними психологами, педагогами у роботі з обдарованими підлітками. Результати проведеного теоретичного і експериментального дослідження можуть використовуватись у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів різного типу, у підготовці психологів вищих навчальних закладів при вивченні навчальних курсів «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія особистості», «Психологія розвитку», «Психологія обдарованості», а також у системі післядипломної психолого-педагогічної освіти, у діяльності психологічної служби та психолога-консультанта. На основі дослідження розроблені методичні рекомендації «Психологічні особливості розвитку самопізнання обдарованих підлітків», які можуть бути використані психологами й педагогами для супроводу самопізнання обдарованих підлітків та обдарованими підлітками з розвитку їх самопізнання.

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів м. Києва, зокрема гімназії «Оболонь»



Оболонського району (довідка № 29 від 25.02.2014 р.), СЗШ І–ІІІ ст. № 160 Дарницького району (довідка № 166 від 27.02.2014 р.), Лисичанської ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 Луганської області (довідка № 78 від 28.02.2014 р.), Небилівської ЗОШ І–ІІІ ст. (довідка № 13 від 04.03.2014 р.) та Сваричівської ЗОШ І–ІІІ ст. (довідка № 21 від 14.03.2014 р.) Рожнятівського району Івано-Франківської області.

**Особистий внесок здобувача** в працях, написаних у співавторстві (наукові фахові статті, праці у виданнях іноземних держав та матеріалах конференцій), полягає у розробці програми тренінгу для інтелектуально обдарованих підлітків-учасників ICYS; описі системи комп'ютерного тестування та представленні результатів співвідношення рівня розвитку інтелекту й типу особистості; представленні результатів діагностики обдарованих учнів, перекладі основних матеріалів на англійську мову.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні і практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися та отримали схвалення на: Всеукраїнській конференції «Освіта обдарованої та талановитої молоді- національна проблема» (1 грудня 2011 року, м. Київ), Всеукраїнській конференції «Теорія і практика креативного навчання обдарованих дітей» (25 лютого 2011 року, м. Київ), Всеукраїнській конференції «Вікові особливості формування інтелекту» (16 березня 2011 року, м. Київ), Міжнародній конференції з питань освіти та новітніх освітніх технологій (Edulearn11) (4–6 липня 2011 року, Іспанія, м. Барселона), II Міжнародному науково-практичному семінарі «Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів» (22–23 серпня 2011 року, м. Київ), науково-практичному семінарі «Національно-громадське виховання в системі проектування розвитку обдарованої особистості» (30 серпня 2011 року, м. Київ), науково-практичному семінарі «Психолого-педагогічне проектування особистісного та соціального розвитку учня» (16–18 вересня 2011 року, АР Крим, м. Севастополь), Міжнародному Кримському педагогічному конгресі «Інновації в освіті: компетентнісний підхід до навчання» (28–30 вересня

2011 року, АР Крим, м. Алушта), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня» (23–25 лютого 2012 року, м. Івано-Франківськ), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теоретично-методичні засади дослідження динаміки структури інтелектуальних властивостей особистості обдарованих підлітків» (4 квітня 2012 року, м. Київ), науково-практичному семінарі «Інтелектуальні здібності у структурі особистості старших підлітків як умова розвитку обдарованості» (8 червня 2012 року, м. Київ), IV Міжнародній конференції з науково-прикладних проблем людського фактору та ергономіки (21–25 липня 2012 року, США, м. Сан-Франциско), науково-практичному семінарі «Психолого-педагогічні особливості навчання та виховання інтелектуально обдарованих дітей» (25 жовтня 2012 року, м. Київ), круглому столі «Трансформація структури інтелектуальних якостей обдарованої особистості у підлітковому віці» (12 грудня 2012 року, м. Київ), круглому столі «Професійне самовизначення як детермінанта особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників» (21 березня 2013 року, м. Київ), круглому столі «Духовна культура педагога як умова розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників» (23 травня 2013 року, м. Київ), II Міжнародному конгресі «Інноваційні технології та підходи до діагностики обдарованості: світовий досвід» (19 – 20 червня 2013 року, м. Київ), засіданнях лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, засіданнях Вченої ради Інституту обдарованої дитини НАПН України, засіданнях Школи молодого ученого Інституту обдарованої дитини НАПН України та науково-методичних семінарах Інституту.

**Публікації.** Результати дисертаційного дослідження опубліковано у 15 наукових працях, з них 6 статей – у наукових фахових виданнях, 4 статті – у виданнях іноземних держав.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних

джерел (219 найменувань, з них 20 – іноземною мовою) і додатків. Загальний обсяг дисертації становить 209 сторінок. Основний зміст викладено на 156 сторінках. Робота містить 24 таблиці, 8 рисунків і 11 додатків.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ САМОПІЗНАННЯ ТА ОБДАРОВАНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЩІ

### 1.1 Філософсько-психологічний аналіз дослідження проблеми самопізнання

Інтерес до проблеми «Я» та до усвідомлення людиною того, ким вона є, стосується витоків існування людської культури. Проблема самопізнання бере свій початок від релігійних концепцій Давнього Сходу, де була спроба не лише розкрити значення і суть самопізнання, а й розробити унікальну технологію самопізнання. Елементи цієї технології використовуються у сучасній психології. У найбільш завершеному вигляді проблема самопізнання розкривається у буддизмі, де воно є основним способом досягнення стану нірвани. Не менше значення самопізнанню відведено і у ведичній літературі.

У духовних ученнях самопізнання розуміють як процес відділення «Я» від «не-Я», проведення уявної розмежувальної межі через усе поле того, що людина відчуває (Кен Уілбер), усунення «не-Я» (Шри Рамана Махарши). А. Сурожський виділяє два види пізнання себе: визначення себе у категоріях заперечення іншого (пізнання «Я» індивіда) і розкриття свого першообразу (пізнання особистості). Автор вважає, що самопізнання починається з розвитку у собі здатності усвідомлювати не лише власні позитивні, але й негативні сторони. Чим більше людина усвідомлює міру своєї гріховності, чим частіше вона стає на шлях каяття, тим більше вона стає на шлях саморозвитку, на шлях буття самим собою [94, 214–218].

Якщо проаналізувати історію культури, то можна помітити виразну тенденцію до зростання й зміцнення самосвідомого начала. Постійно

створюються і вдосконалюються нові механізми вияву й розвитку здатності людей до усвідомлення себе. Як свідчить легенда, дельфійський оракул промовив тезу: «Пізнай самого себе» [194]. Сократ, у свою чергу, підніс цей заклик у вихідний принцип власної філософії.

Різні аспекти проблеми самопізнання розглядалися у класичній філософії (Арістотель, А. Августин, Р. Декарт, І. Кант), а також сучасними філософами і психологами (М. О. Бердяєв, Д. І. Дубровський, І. С. Кон, М. К. Мамардашвілі, Ф. Т. Михайлов, О. Г. Спиркін та ін.).

У сучасній філософії термін «душа» часто використовують для позначення внутрішнього світу людини, процесу самопізнання [103, 40]. У науці існують інші точки зору. Природа людської душі для сучасної світової науки поки що неосяжна. У радянські часи через державну ідеологію ця проблема не отримала належного наукового розвитку. У широких мас десятиліттями формувалось та закріплювалось переважно грубе матеріалістичне розуміння світу. Ідеалістичні трактування вважалися ненауковими. Насамперед це стосується природи душі, духа, душевності та духовності.

Серед атрибутів та функцій індивідуального духа О. І. Зеліченко виділяє рефлексію, прагнення до пізнання та самопізнання, свідомість. «Дух прагне до відображення світу у собі (до пізнання). У “краплі” (“атомі”) духа міститься весь світ. Психічним органом рефлексії є свідомість (від рос. *сознание* – спільне з іншими знання)» [51, 36].

Для того, щоб розглянути актуальність проблеми самопізнання для педагогічної науки, розглянемо теоретичне дослідження Т. А. Мерцалової. Вона зазначає, що із введенням у словниковий запас педагогічної науки та практики поняття саморозвитку охоплює не лише прагнення людини відповідати типовим соціальним зразкам, але й свідома активність особистості зі збереження та розвитку своєї індивідуальності. Як відомо, одним із найважливіших механізмів, що забезпечують саморозвиток є самопізнання. Самопізнання, з одного боку, є засобом визначення власної своєрідності,

відмінності від інших людей (індивідуалізація), а з іншого – умовою адекватної соціальної самореалізації (соціалізації). У результаті це стимулює процеси духовного самовдосконалення та особистісного самовизначення [97, 78–80].

Проблему саморозвитку проаналізовано у працях багатьох педагогів-дослідників (В. А. Петровського, Л. П. Стрелкової, В. І. Слободчикова, І. С. Якиманської та ін.). Дослідженню конкретних прийомів, механізмів та умов саморозвитку особистості в освіті присвячено роботи Т. В. Анохіної, О. П. Горячевої, О. В. Іванова, Н. Б. Крилової, О. П. Сергєєнкової та ін.

Для сучасної педагогіки характерним є звернення до проблеми духовності. Так, Т. Тюріна озброює студентську молодь знаннями та вміннями духовного самопізнання та самовдосконалення у власному курсі «Основи духовної педагогіки» [177, 207–215]. Сучасна педагогіка трактує духовність як індивідуальну вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити і діяти «для інших» (С. Гончаренко).

В умовах конкуренції знань у освітньому просторі України, як зазначають Л. В. Тихенко та В. М. Брацихін, актуальною є проблема підвищення якості шкільної та позашкільної освіти і, як наслідок – розроблення об'єктивних критеріїв її оцінки (інформаційно-діагностичних, мотиваційних, виховних), що вказують на успішність оволодіння знаннями, уміннями та навичками, мотивацію навчальної діяльності, інструменти самооцінки та самопізнання [174, 214–216].

Ще одним з новітніх напрямів звернення педагогів до проблеми самопізнання є дослідження самоменеджменту як технології управління власною діяльністю, що базується на сформованих особистих цінностях, визначених особистих цілях, самоконтролі, самопізнанні та самоаналізі, умінні вирішувати проблеми, керувати стресами та своїм часом [156].

Актуальною також залишається проблема самопізнання у контексті підготовки сучасного вчителя (О. Баздирева, З. Сирота, О. Тімець).

Отже, можемо зробити висновок, що проблема самопізнання наразі є актуальною як для психології, педагогіки так і для філософії та духовних учень. Цій проблемі присвячено велику кількість досліджень. Вони звертають нашу увагу на те, що для гармонійного розвитку людина повинна пізнавати себе, адже проблема самовизначення та самореалізації, яка так гостро стоїть у сучасному суспільстві, неможлива без активної позиції суб'єкта самопізнання.

Сучасна психологія володіє необхідними теоретичними, методологічними та методичними засобами для детального аналізу проблеми самопізнання.

Усі роботи, присвячені проблемі самопізнання та самосвідомості, можна розділити на такі групи:

1) роботи, що присвячені загальнотеоретичним та методологічним аспектам самопізнання як загальної теорії розвитку особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Ю. М. Ковальчук, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, В. С. Мерлін, В. С. Мухіна, В. В. Рибалка, С. Л. Рубінштейн, О. П. Сергєєнкова, П. Р. Чамата, І. І. Чеснокова та ін.);

2) роботи, що присвячені соціально-перцептивим аспектам самопізнання, зв'язку самопізнання з пізнанням інших людей (О. О. Бодальов, Р. О. Максимова, М. І. Пікельнікова, Г. Я. Розен, О. В. Захаров, А. І. Ліпкіна та ін.);

3) роботи, у яких досліджуються загальнопсихологічні аспекти становлення, генезису самопізнання та самосвідомості (Л. І. Божович, М. І. Лісіна, Л. І. Подшивайлова, О. П. Сергєєнкова, І. І. Чеснокова та ін.);

4) роботи, що присвячені дослідженню особливостей самооцінки, самоствавлення та їхнього взаємозв'язку з оцінками оточуючих (Н. Є. Анкудінова, Н. І. Бігун, В. С. Магун, Є. І. Савонько, В. Ф. Сафін, В. І. Юрченко та ін.);

5) роботи, у яких досліджується саморегуляція та самовдосконалення особистості (К. О. Абульханова-Славська, Н. І. Бігун, В. Р. Міляєва,

Ю. М. Орлов, П. О. Просецький, Т. М. Титаренко, І. І. Чеснокова, В. М. Шмаргун та ін.).

У психологічній науці прийнято розглядати самопізнання як початкову ланку й основу існування та прояву самосвідомості. Розвиток самосвідомості людини нерозривно пов'язаний із самопізнанням як процесом наповнення самосвідомості змістом, що пов'язує людину з іншими людьми, культурою та суспільством. Цей процес відбувається усередині реального спілкування і завдяки йому, у межах життєдіяльності суб'єкта і його специфічних діяльностей [188].

Перед вивченням поняття «самопізнання», варто більш широко розглянути його співвіднесеність з поняттям «особистість», «суб'єкт», «свідомість», «самосвідомість» та «саморозвиток».

Поняття особистості як суб'єкта творчої діяльності, що розглядається у роботах В. В. Давидова, В. О. Моляко нам імпонує найбільше. Особистість як суб'єкт творчої діяльності передбачає ціннісне ставлення людини до саморозвитку та самореалізації і дає можливість говорити про особистість як про суб'єкт саморозвитку. Для кращого розуміння, звернемося до визначення поняття «суб'єкт», запропонованого В. О. Татенком. Учений зазначає, що з точки зору традиції, яка існує у сучасній вітчизняній психології, найбільш адекватним психологічним позначником духовної інстанції та духовної позиції може стати категорія «суб'єкт». У психологічному розумінні, суб'єкт – це людський індивід як автор власного життя, здатний до пізнання та перетворення світу, самопізнання та самоперетворення, відповідальний перед собою і людьми за результати своєї духовної активності [165].

У психології поняття самопізнання розглядається у нерозривному зв'язку із самосвідомістю особистості. Тому спершу звернемося до розкриття сутності останнього. На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то ефектом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона



виступає і як об'єкт, і як суб'єкт пізнання. Завдяки самосвідомості людина усвідомлює себе як індивідуальну реальність, окрему від природи та інших людей.

Розглядаючи генезис самосвідомості, психологи ґрунтуються на положенні про те, що вона розвивається у процесі спілкування з оточуючими та удосконалюється на основі особистої практичної діяльності людини, як суб'єкта життєтворчості.

Варто зазначити, що погляди вчених на проблему виникнення самосвідомості в онтогенезі різняться. Визначаючи тісний зв'язок між свідомістю та самосвідомістю, такі автори як Л. І. Буєва [24], Д. І. Дубровський [45], І. М. Сеченов [153], П. Р. Чамата [185], І. І. Чеснокова [187] вважають, що ці явища у онтогенезі виникають одночасно. Також існує думка, що «самопізнання індивіда здійснюється лише на основі пізнання ним іншої людини і навколишнього середовища, тобто самосвідомість виникає на основі свідомості, яка досягає певного рівня розвитку» [22, 15]. Такої ж думки дотримується і Н. В. Шорохова, зазначаючи, що самосвідомість є вищим проявом свідомості, для виникнення та розвитку якої потрібен певний рівень свідомості [194, 263].

Дослідники також розробляли структурні моделі самосвідомості, що відрізняються за своїм психологічним змістом та кількістю компонентів.

Згідно з І. І. Чесноковою, у самосвідомості варто розрізнити, з одного боку, систему психологічних процесів пов'язаних із самопізнанням, переживанням ставлення до себе та регуляцією власної поведінки, а з іншого – систему відносно статичних утворень особистості, що виникають як продукти цих процесів і закріплюються у відносно стійкій самооцінці [188].

С. Л. Рубінштейн вважає, що «самосвідомість – це не усвідомлення свідомості, а усвідомлення самого себе як істоти, яка усвідомлює світ і змінює його, як суб'єкта, діючої особи у процесі її діяльності – практичної і теоретичної» [141, 322].

Власний погляд має і В. А. Крутецький, який стверджує, що «самосвідомість – це усвідомлення людиною самої себе як члена суспільства, своїх відносин з навколишнім світом, іншими людьми, своїх дій і вчинків, думок і почуттів, всього розмаїття якостей особистості» [72, 81].

К. К. Платонов у свою чергу розглядає самосвідомість – «як вищий рівень свідомості – це усвідомлення людиною свого «Я» і своїх учинків та активне регулювання їх у суспільстві» [119, 193].

«Самосвідомість є усвідомленням людиною самої себе у своїх ставленнях до зовнішнього світу та інших людей», – такою є думка П. Р. Чамати [186, 6].

Цікавими є погляди І. О. Кона та Л. С. Виготського на поняття самосвідомості у соціальному аспекті. І. О. Кон вважає, що самосвідомість, як «образ-Я» – це не сума часткових характеристик, а цілісний образ, настанова стосовно самого себе [61].

Самосвідомість за Л. С. Виготським – це соціальна свідомість, перенесена всередину, а пам'ять є основою, що зберігає цілісність самосвідомості, нерозривність окремих її станів [33].

Деякі вчені розглядають самосвідомість через співставлення її з самоаналізом та самоспостереженням. Представником таких поглядів є В. Ф. Протасеня, який зазначає, що «самосвідомість припускає пізнання особистісного внутрішнього світу, як особливого об'єкта, коли людина дивиться на себе як на іншу особистість» [128, 297].

П. Р. Чамата також розглядає самосвідомість як результат діяльності самопізнання. Самосвідомість охоплює сприйняття особистістю багатогранних «образів» себе у різних ситуаціях діяльності, а також у поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім поняття про особисте «Я» [184].

І. І. Чеснокова дотримується підходу до самосвідомості з боку єдності змісту усвідомлюваних сторін і форм відображення свого «Я». Автор розглядає самосвідомість в онтогенетичному плані «як інтегративний процес, що поступово розгортається у часі» [188, 63–64]. У основі цього процесу лежить діяльність самопізнання. З розвитком ця діяльність ускладнюється, відбувається

розвиток емоційно-ціннісного ставлення до себе та вміння регулювати власну поведінку.

Корисними для теоретичного аналізу та постановки експериментального дослідження, є виділені І. І. Чесноковою рівні емоційно-ціннісного ставлення до себе, що можна зіставити з рівнями самопізнання суб'єкта і залежать від сфери, у якій здійснюється співставлення: себе та іншої людини (Я – інша людина, Я – Я та Я – ідеальне Я). Рівні самосвідомості визначені рівнями активності людини, яка одночасно є біологічним індивідом (організмом), соціальним індивідом та особистістю.

На рівні біологічного індивіда (організму) активність суб'єкта визначена системою «організм-середовище». На рівні соціального індивіда активність підпорядкована потребі у приналежності людини до спільноти, у визнанні її частиною цієї спільноти. «Образ-Я» полегшує людині орієнтацію у системі цих активностей, насамперед за рахунок формування власної системи соціальних самоідентичностей: статевої, вікової, етнічної, національної та соціально-рольової [55]. На рівні особистості активність суб'єкта викликає насамперед потреба у самореалізації та реалізується за допомогою орієнтації на власні здібності, можливості, мотиви.

І. С. Кон визначає самопізнання як «...відбиття у свідомості суб'єкта його власних властивостей і якостей» [60, 241].

В. В. Столін дає таке визначення самопізнання: «...наповнення самосвідомості змістом, що зв'язує людину з іншими людьми, з культурою й суспільством у цілому, процес, що відбувається усередині реального спілкування й завдяки йому, у рамках життєдіяльності суб'єкта і його специфічної діяльності» [162, 62].

О. М. Боброва у своїй роботі дає визначення самопізнання, що враховує всі ці аспекти: «самопізнання – складний, багаторівневий процес пізнання себе як суб'єкта діяльності і спілкування, побудова та корекція “образу-Я”, наповнення змістом самосвідомості особистості» [15, 4].

Заслужують уваги погляди В. І. Юрченка, який, досліджуючи рідну мову як засіб самопізнання, стверджує, що «у багатьох казках («Рукавичка», «Колобок», «Коза-дереза», «Солом'яний бичок» тощо) містяться словесні конструкти для «Образу-Я» героя, що спонукає дитину ставити відповідні запитання «А хто я?», «Який я?» і шукати на них відповіді [197].

Для визначення місця самопізнання серед інших компонентів змістового наповнення самосвідомості, ми звернулися до динамічної структури самосвідомості, запропонованої Н. Г. Рукавишниковою. Автор пропонує таке змістове наповнення самосвідомості, яке охоплює: зв'язок особистості з собою, що виражається у процесі самопізнання (когнітивна форма); ціннісно-рефлексивне оцінне вираження самосвідомості (оцінна форма); дієво-практичне самодіяння, саморозвиток та самопереживання (емоційна та дієво-практична форма). Ця структура може бути представлена у вигляді такої схеми (див.рис. 1.1).

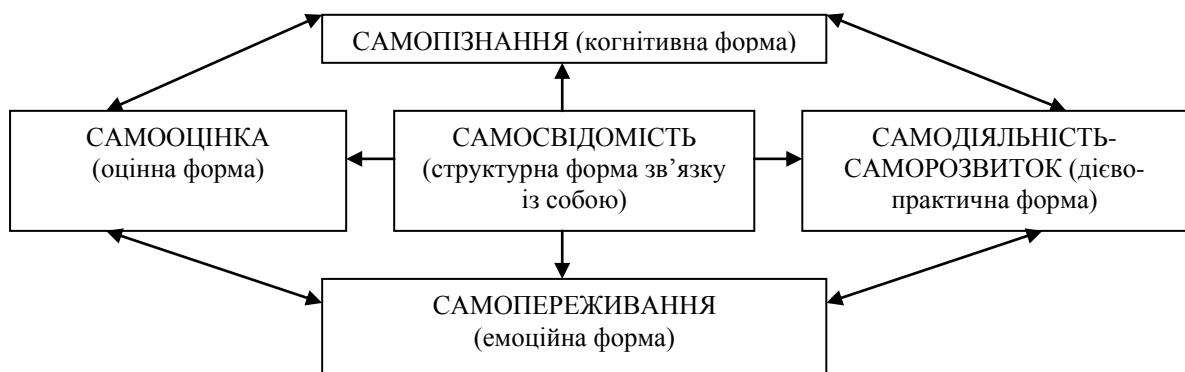


Рис. 1.1 Динамічна структура самосвідомості [143]

Ці компоненти самосвідомості у своїй сукупності та взаємозв'язках складають центральне ядро особистості, або її «Я».

Виходячи з теоретичного дослідження поняття «Я», варто зазначити, що поняття «самосвідомість», «самопізнання» і «Я» є взаємозалежними. С. Л. Рубінштейн розглядає співвідношення цих понять: «Самопізнання – це

також усвідомлення самого себе як свідомого суб'єкта, реального індивіда, а зовсім не усвідомлення своєї свідомості. “Я” як предмет самосвідомості передбачає єдність суб'єкта і об'єкта. “Я” виступає як “Я”, що має предметом відношень самого себе. Неподільність двох форм, у яких “Я” протиставляє себе собі самому, являє собою саму природу поняття “Я”. У самопізнанні “Я” як спільність має своїм об'єктом “Я” як часткове, одиничне» [142, 331].

Аналіз наукової психологічної літератури дозволяє зробити висновок, що самопізнання є активною самосвідомістю. Варто звернувши увагу, що суть слова «самопізнання», стає зрозумілою після умовного поділу його на дві складові. «Само-пізнання» або пізнання себе, знання про себе, отже, самопізнання – це пізнання, спрямоване на себе. Самопізнання формується і розвивається так само як і самосвідомість: від пізнання інших людей через усвідомлення до пізнання самого себе.

Самопізнання – це умова отримання психічного й психологічного здоров'я особистості; невід'ємний компонент психічного життя особистості, що сприяє її повноцінному «функціонуванню»; форма свідомості, що передбачає активність і самостійність особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності; засіб отримання внутрішньої гармонії та психологічної зрілості; єдиний шлях до саморозвитку особи, її самореалізації. Усі ці сторони тісно взаємопов'язані та не існують ізольовано [84].

Самопізнання, за Т. М. Титаренко, – це процес усвідомлення, спрямований на дослідження суб'єктом, який пізнає, себе, своєї діяльності, свого внутрішнього психічного змісту. Самопізнання стає можливим лише тоді, коли особистість, яка пізнає, водночас і є суб'єктом, і об'єктом пізнання [173, 26–33]. Отже, якщо у пізнанні суб'єкт і об'єкт розчленовані й диференційовані, то у самопізнанні вони поєднані.

М. Й. Боришевський дотримується думки про те, що «самопізнання індивіда відбувається лише на базі пізнання ним іншої людини і навколишнього середовища; отже самосвідомість формується на ґрунті свідомості, яка досягла певного рівня розвитку» [20, 23].

В. Г. Маралов зазначає, що існують типові труднощі самопізнання та саморозвитку. Незважаючи на вікові та індивідуальні особливості здійснення актів самопізнання та саморозвитку, можна виділити певні загальні людські труднощі, подолання яких вимагає тактовного втручання або допомоги інших: дорослих, однолітків, фахівців-педагогів та психологів.

До цих труднощів належать:

- несформованість, відсутність мотивів самопізнання та саморозвитку, відсутність бажання займатися самовихованням. Це призводить до того, що процеси самопізнання і саморозвитку набувають стихійного характеру, підпорядковуються лише законам адаптації до соціуму і діяльності, а будь-яка перешкода сприймається як труднощі, обумовлені обставинами чи «підступами» інших людей;
- несформованість способів і прийомів самопізнання та саморозвитку, що призводить до невиразного ілюзорного уявлення про себе, свою «Я-концепцію». Це переживається особистістю як невпевненість або, навпаки, самовпевненість, породжує численні психологічні захисти і форми захисної поведінки. Наслідками цього є занижена або завищена самооцінка, прагнення до підрядної, або до домінуючої (прагнення до влади) позиції, вибору неадекватних і соціально неприйнятних способів самоствердження та самореалізації;
- постановка неправильних життєвих цілей, вибір професії, що не відповідає схильностям і здібностям. У таких умовах людина не може самореалізуватися, відчуває особистісний дискомфорт, потрапляє у кризові ситуації та далеко не завжди може самостійно з них вийти;
- несформованість механізмів самопізнання і саморозвитку: ідентифікації та особливо рефлексії, здатності до самоприйняття і самопрогнозування. Допомагаючи розвивати у людей ці здібності, можна значно підвищити рівень адекватності та реалістичності самопізнання і саморозвитку;

- багато людей ігнорує вироблені способи самопізнання і саморозвитку, вважаючи, що цілеспрямовано займатися самовихованням, самовдосконаленням довго і виснажливо, а результати – невиразні та ілюзорні [89].

Структура самопізнання може бути представлена елементами або прийомами пізнання себе, а також рівнями його розвитку [22; 95; 188]. Вітчизняні психологи по-різному підходять до проблеми рівнів або фаз розвитку самопізнання. Так, В. С. Мерлін виділяє чотири фази: усвідомлення тотожності (від народження до одного року) – самовиокремлення та прийняття себе до уваги; «усвідомлення Я» (2–3 роки) – усвідомлення себе як суб'єкта діяльності; усвідомлення своїх психічних властивостей, що відбувається у результаті узагальнення даних самоспостереження; соціально-моральна самооцінка (юнацький вік) [95, 164–192]. Інші автори додають до цих фаз й інші процеси: прийняття точки зору інших на себе, засвоєння думки інших про себе, формування стандартів та рівня домагань, розвиток самоконтролю, «відокремлення» від матері та формування сімейної ідентичності, усвідомлення статевої та рольової приналежності, ідентифікація з батьками, формування уявлення про минуле, теперішнє, майбутнє тощо.

Проте виокремлення часової послідовності не означає, що одна фаза закономірно впливає з іншої. Як ми вже згадували, І. І. Чеснокова вважає, що самопізнання може бути представлено трьома рівнями. Перший, генетично первинний – пізнання себе через різноманітні форми співставлення себе з іншими людьми, тобто в основу розширення уявлень про себе вкладається інформація, що отримується ззовні («Я – інший»). Разом із засвоєнням інформації про себе відбувається засвоєння нормативних, еталонних уявлень, що прийняті у певному суспільстві. Основними прийомами такого самопізнання є самосприйняття та самоспостереження [188, 95–101]. Другий рівень – співвіднесення знань про себе в межах аутокомунікації («Я – Я») передбачає наявність певною мірою сформованих уявлень про своє «Я».

Прийоми самопізнання, що використовуються у цьому випадку – самоаналіз, самоосмислення. Окрім цих двох рівнів самопізнання, автор пропонує третій рівень, що характеризує зріле самопізнання особистості. Це внутрішня комунікація «Я – Я», під час якої відбувається осмислення великої кількості одиничних конкретних образів «Я», що виводяться на рівень пізнання у межах «Я – ідеальне Я». У прийомах цього рівня (самоінформування, самовиховання, самовдосконалення) чітко простежується діяльнісно-вольовий компонент, а уявлення про себе набуває перспективи подальшого розвитку. Третій рівень характеризує зріле самопізнання дорослої особистості. Це внутрішня комунікація «Я – Я», під час якої відбувається осмислення великої кількості одиничних конкретних образів «Я», що виводяться на рівень пізнання у межах «Я – ідеальне Я». У прийомах цього рівня (самоінформування, самовиховання, самовдосконалення) чітко простежується діяльнісно-вольовий компонент, а уявлення про себе набуває перспективи подальшого розвитку [там само].

Узагальнивши дослідницький досвід, Н. Г. Рукавішнікова виділила наступні найбільш важливі психологічні механізми самопізнання.

1. Перенесення. У результаті спостереження за поведінкою інших людей, виникає уявлення про деякі психологічні якості, властивості особистості. Далі здійснюється «перенесення» цих якостей на себе, у результаті чого виявляється ступінь присутності цієї психологічної якості, її виразність, форми прояву, рівень розвитку тощо. Механізм «перенесення» при зіставленні себе з іншими вперше був виділений Б. Г. Ананьєвим.

2. Ідентифікація. Людина може порівнювати себе зі значущими особами, або з певним «ідеалом», ототожнюючи себе з ними.

3. Інтеріоризація – засвоєння думок інших людей про себе. Уявлення людини про себе багато в чому залежить від думки оточуючих про неї.

4. Вибірковість – селективність у засвоєнні інформації про себе, схильність виправдовувати власні успіхи (невдачі) неоднаковою увагою до них. Селективність дозволяє ігнорувати небажану для особистості інформацію або надавати їй привабливе емоційне забарвлення [143, 24].



На думку більшості авторів, які займаються проблемою самопізнання (І. І. Чеснокова, С. В. Васьковська, О. П. Сергеєнкова, В. В. Столін та ін.), існує ціла низка прийомів або способів самопізнання, серед яких основними є:

- самооцінка – сукупність емоційно насичених оцінок самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків;
- самосприйняття, у результаті якого виникають одиничні образи самого себе і своєї поведінки, прив'язані до конкретної ситуації;
- самоспостереження – довільне або мимовільне спостереження за собою у різних ситуаціях, у результаті якого формується деяке відносно стійке уявлення про своє «Я»;
- самоаналіз – більш складний спосіб пізнання себе, що вимагає критичної оцінки фактів, співвіднесення їх із певними цінностями. У результаті самоаналізу «образ-Я» виступає у нових якостях, що фіксуються у нових поняттях;
- рефлексія – осмислення і переосмислення особистістю власного досвіду, знань про себе, оцінок, думок, відносин тощо. Завдяки рефлексії усвідомлюється необхідність реконструкції та заміщення «неефективних елементів» у самосвідомості особистості новими, виникає потреба у зміні самого себе, власної поведінки [101, 84–85].

На нашу думку, шлях до самопізнання лежить через рефлексію, оскільки лише завдяки рефлексії особистість поступово стає творчим, справжнім суб'єктом власної життєдіяльності. Рефлексія сприяє саморозвитку та самовдосконаленню особистості; завдяки рефлексії особистість отримує змогу зайняти подумки позицію «поза», «над» життям, виходити за рамки життєвих ситуацій, розуміти суть власних життєствань, узагальнювати знання про власне «Я» [123].

На формування світоглядних позицій, як зауважують М. Н. Корнев та О.С. Костромицька, значний вплив мають схильності, уподобання, установки, система цінностей, що з'являються на основі досвіду людини. Пізнання світу

кжною людиною є досить індивідуалізованим. Тим більше це стосується самопізнання, тому варто враховувати проблему адекватності самопізнання [64, 45–48]. Якщо ми розглядаємо неадекватність знань про себе, необхідно визначитися, які саме з них варто називати істинними, адекватними. На думку І. І. Чеснокової, «знання, які на даному етапі розвитку людини правильно і повно відображають уявлення про власне місце у суспільстві, у стосунках з іншими людьми, є істинними і підкреслюють момент об'єктивності самопізнання» [188, 92]. Тож знання, що точно і повно не відображають реальність відповідно будуть неадекватними.

На думку З. Фрейда, джерелом неадекватного уявлення про себе є антагоністичні протиріччя між несвідомими потягами людини і вимогами суспільства та моралі. Деякі представники неофрейдизму вбачають причину хибного уявлення про себе у прагненні індивіда позбавитись первинного страху (К. Хорні) або занепокоєнні, що виникає із зіткнення індивіда з ворожими для нього відносинами (Г. Салліван).

На відміну від психоаналітиків, представник гуманістичної психології К. Роджерс джерело неадекватного знання людини про себе бачить у конфлікті, що виникає між уявленнями людини про себе на основі її попереднього досвіду і нового досвіду [139].

У роботах вітчизняних авторів, як зазначає М. Н. Корнєв, розуміння причин неадекватності самопізнання витікає з уявлення про самосвідомість, її природу і сутність як продукту взаємозв'язку безпосередніх вражень, що отримує людина від явищ дійсності, і тих суспільно вироблених уявлень, понять, ідей, впливу яких вона зазнає у процесі спілкування з іншими людьми [64, 45].

Ми погоджуємося з думкою багатьох дослідників стосовно того, що основна складність самопізнання, яка може спричинювати певну неточність знань про себе, – це його специфіка як процесу, де людина одночасно постає як об'єкт і суб'єкт пізнання. З цього приводу І. І. Чеснокова зазначає, що самопізнання, як й інші форми пізнання, не забезпечує досягнення кінцевого,

абсолютно завершеного знання, у цьому сенсі людина як об'єкт пізнання є невичерпною [188].

М. Й. Боришевський зазначає, що обґрунтовуючи можливості об'єктивного самопізнання, психологи наголошують на важливій ролі порівняння себе з оточуючими, оскільки під час такого порівняння людина поступово починає помічати у собі те, що спочатку бачила у інших, і завдяки цьому «приходить до усвідомлення своїх вчинків та дій, їх мотивів і мети, продуктів своєї діяльності, свого ставлення до інших людей, навчається правильно оцінювати свої фізичні й розумові сили» [182, 94].

Здійснивши теоретичний аналіз визначень поняття «самопізнання», хочемо підкреслити, що це поняття трактується як основа існування та прояву свідомості, спрямованої на власне «Я», пізнання себе.

Поняття «розвиток самопізнання» варто розглядати у двох аспектах: як стихійний процес кількісних і якісних змін та як процес цілеспрямованого впливу. Перший аспект розвитку самопізнання пов'язаний з віковими, особистісними та індивідуальними особливостями людини. Другий аспект передбачає використання засобів впливу (способів виховання, розвивальних програм, тренінгів тощо) для досягнення мети.

Таким чином, узагальнивши думку вчених, можна сказати, що самопізнання – динамічний, якісний, інтегративний процес формування «Я-концепції» особистості, розгорнутий у часі, спрямований на пізнання себе як суб'єкта діяльності та спілкування, що характеризує мотиваційно-ціннісне ставлення до оволодіння системою знань про себе, свої можливості та їхнє творче використання для саморозвитку і самовдосконалення. Об'єктивно пізнаючи себе, людина має можливість отримати адекватні знання про власну особистість.

## 1.2 Психологічний аналіз особливостей особистості підліткового віку

Як відомо, одним з найважливіших етапів життя людини є підлітковий період. У цьому віці організм зазнає значних змін, що чинять істотний вплив на біологічний, психологічний та соціальний розвиток людини.

У різних психологічних теоріях характеристика підліткового віку має свої особливості. Відомо, що у психоаналізі домінують ідеї статевого дозрівання та пошук ідентичності; у теоріях, які спираються на когнітивний підхід – зростання розумових здібностей; у діяльнісному підході – зміна провідної діяльності. Разом із тим, усі підходи об'єднують загальні показники, що характеризують цей віковий період [143]. У нашому дослідженні ми беремо за основу когнітивний підхід, оскільки вважаємо, що зі зростанням розумових здібностей розширюються можливості до самопізнання.

Переломний момент, що настає у психічному розвитку підлітка та визначається різними змінами називається «підлітковою кризою». Підліткова криза – це пік перехідного періоду від дитинства до дорослості [134, 16–46]. Кризовий характер переходу від одного періоду до іншого свідчить, що у дитини з'явилися нові потреби, задоволення яких пов'язано з певними труднощами. Через те, що підлітковий вік є перехідним від дитинства до зрілості, він завжди вважався критичним. До того ж, криза цього віку вважається найгострішою та найтривалішою. У цей період формується життєва позиція, з якої вона починає своє самостійне життя. Вступ до дорослого життя є не одномоментною подією, а тривалим процесом, зі своїми спонукальними силами, ритмом і темпом розвитку [73, 558–563]. У зв'язку з високим, але асинхронним темпом фізичного та психічного розвитку, у підлітків виникає багато таких потреб, які неможливо задовольнити в умовах недостатньої соціальної зрілості. Тому депривація потреб у підлітковому віці спостерігається частіше й виражена значно

сильніше, ніж у молодших за віком дітей, і подолати її через відсутність синхронності у психічному розвитку підлітка дуже важко. У цей складний період предметом свідомості й переживання у підлітка стає статевий потяг, у зв'язку із чим виникає багато напружених переживань, змінюється вся емоційна сфера. Відбуваються зрушення у бік зростання інтелектуальних можливостей підлітка, розширюється його кругозір, з'являються нові інтереси. Актуалізуються потреби у поширенні сфери життєвих контактів, порівнянні себе з однолітками, у процесі спілкування з ними. Думка ровесників для підлітка стає більш значущою, ніж думка батьків або вчителів. Психосоціальна причина кризи підліткового віку полягає у тому, що за об'єктивно наступаючого дорослішання соціальна ситуація розвитку підлітка, як правило, не змінюється – він продовжує вчитися та знаходиться на утриманні батьків. Тому багато його домагань призводять до труднощів, що, у свою чергу, спричиняють конфлікти або суперечності з реальною дійсністю [там само].

Досліджуючи питання характеру перебігу підліткової кризи, ми зробили висновок, що у психологічній літературі існують різні точки зору: розуміння підліткового періоду як однієї тривалої кризи; погляд на кризу як на момент дуже нетривалих за часом змін; криза як результат неправильного виховання; криза – необхідний та закономірний етап психічного розвитку [73; 134; 136].

Однак необхідно підкреслити, що бувають випадки безкризового розвитку дитини. Частіше це відбувається тоді, коли дорослі чуйно ставляться до потреб власних дітей і за перших ознак зміни цих потреб перебудовують свої стосунки з дітьми таким чином, щоб останні могли задовольнити нові потреби. Іноді безкризовий розвиток є лише зовнішнім, у зв'язку з тим, що криза може проходити у згладженій формі, також вона з різних причин може зміщуватись у часі [124].

Уявлення про психічний розвиток як процес якісних криз ми знаходимо у роботах Л. С. Виготського. Учений підкреслював, що чим енергійніше протікає криза, тим більш продуктивним стає процес формування

особистості. Для розуміння особливостей підліткового віку потрібно враховувати рушійні сили та суперечності, притаманні саме цьому періоду психічного розвитку, виділені характерні психологічні і соціальні надбання, що розкривають природу всього «симптомокомплексу» підліткового віку. Л. С. Виготський виділив три фази у кризі психологічного розвитку: передкритичну або негативну, власне критичну (момент кризи) посткритичну фазу, тобто період побудови нового [32].

На думку вченого, на першій фазі відбувається латентне загострення протиріччя між об'єктивною та суб'єктивною складовими соціальної ситуації розвитку. На власне критичній фазі це протиріччя виявляється у важковиховуваності та досягає свого апогею. У посткритичній фазі протиріччя розв'язується через утворення нової соціальної ситуації розвитку.

Будь-яку функцію у соціальному розвитку дитини варто розглядати у двох планах: спочатку – соціальному, потім – психологічному, спочатку між людьми, як категорію інтерпсихічна, потім всередині дитини, як категорію інтрапсихічна. Отже, на думку Л. С. Виготського, навчання є основною детермінантою психічного розвитку, але нею може бути лише те навчання, у якому будуть враховувати актуальний розвиток, тобто те, що учень вже вміє виконувати сам і «зону найближчого розвитку», тобто те, що учень може виконати з допомогою дорослої людини [там само].

Під час дослідження критичних вікових періодів, К. М. Поливанова також згадує цю градацію, але наповнює її своїм змістом. Авторка має власне бачення структури таких вікових періодів, спираючись на запропоновану Л. С. Виготським градацію. В основу запропонованого підходу покладено ідею, що структура перехідного віку є відображенням динаміки взаємопереходів реальної та ідеальної форм. При цьому передбачається, що зміна у переживанні дитиною середовища обумовлена тим, що у момент вікового переходу відкривається ідеальна форма розвитку. Саме таким чином К. М. Поливанова трактує різні прояви змін у поведінці дітей у кризові

періоди. Кризи є моментами оголення, «явищами» межі реальної та ідеальної форм [125, 68].

На думку Л. І. Божович, підліткова криза пояснюється виникненням нового рівня самосвідомості, що пов'язано з появою у підлітків потреби пізнати самого себе як особистість, яка володіє певними якостями, притаманними лише їй. Це стає центральним психологічним надбанням на ранньому етапі (12–14 років) підліткового віку. Виникає новий рівень самосвідомості, який забезпечує підліткові можливість самовираження, а пізніше й самовизначення. Самовизначення пов'язано з потребою встановити своє місце у суспільстві, визначити призначення у житті. Депривація цих прагнень і потреб здатна породити кризу [19].

Підлітки претендують на роль дорослої людини, зазначає Н. І. Гуткіна. Їх не влаштовує ставлення до них як до дітей, вони хочуть рівноправності з дорослими та поваги з їхнього боку. Невідповідне ставлення дорослих їх ображає, принижує [41, 100–102].

Досліджуючи феномен підліткової кризи, вчені також звертають увагу на особливості розвитку самосвідомості підлітків.

Як зазначає М. Й. Боришевський, у підлітковому віці вперше виникає ситуація, що стає однією з основних причин інтенсивного розвитку самосвідомості: поява суперечності між широкими можливостями підлітка і його реальним становищем, зокрема у взаєминах із дорослими. Потреба знайти своє місце у системі доступних суспільних відносин та «визначитись» серед людей стає важливим внутрішнім стимулом активації процесу самопізнання підлітка [20, 25].

Автор звертає нашу увагу на те, що особливістю самосвідомості підлітка є прояв вищої активності у самопізнанні порівняно з дітьми молодшого віку. Самооцінка підлітка значною мірою є наслідком самоаналізу власних дій та вчинків. Це є причиною зниження адекватності самооцінки у середині підліткового віку. Розширення сфери самосвідомості, а саме: особливого значення для підлітка набуває усвідомлення ним тих особливостей інших людей і власних, що визначають людські взаємини та характеризують особистість у її життєвих

проявах, – відрізняє підлітка від молодшого школяра. Завдяки високому рівню самопізнання процес морального вдосконалення підлітка зумовлює не лише характер впливів на нього навколишнього середовища, а і його зусилля, спрямовані на регулювання власної поведінки та діяльності. Вищим рівнем саморегуляції у підлітковому віці є самовиховання [там само, 25–26].

Отже, підлітковий вік відрізняється настільки істотними та помітними змінами самосвідомості, що це навіть спонукало деяких учених вважати його вихідним моментом розвитку самосвідомості.

На нашу думку, особливої уваги заслуговують сучасні дослідження, спрямовані на:

- вивчення особливостей особистості підлітків (К. Муравйова, Є. Шильштейн) [108; 191];
- вивчення особливостей психосоціального розвитку підлітків (М. Кондратьєв, О. Савицька) [62; 145];
- формування «Я-концепції» та «Я-образу» (О. Белінська, Л. Боровіцина, В. Юрченко) [10; 23; 198], інтелектуальної продуктивності підлітків (Н. Побірченко, В. Шмаргун) [121; 192];
- вивчення підліткової депресії (Ю. Ковальчук, Н. Бігун) [59] тощо.

Істотні відмінності у розумінні проблеми підліткового віку постають під час дослідження фундаментальних праць і теорій у зарубіжній психології.

Американський психолог Ст. Холл першим запропонував концепцію та окреслив коло проблем, пов'язаних з підлітковим віком. На думку вченого, підліткова стадія є проміжною між станом дитини і дорослого. Ст. Холл перший описав амбівалентність і парадоксальність характеру підлітка, виділивши основні суперечності, притаманні цьому віку. Він підкреслював, що надмірна активність підлітка може призвести до виснаження, веселість змінюється смутком, упевненість у собі переходить у сором'язливість тощо. Учений назвав цей період періодом «бурі та натиску». Зміст підліткового періоду Ст. Холл описує як кризу свідомості, подолавши яку, людина



набуває «відчуття індивідуальності» [206]. Уявлення Ст. Холла про перехідність, проміжність підліткового періоду розвитку, про кризові, негативні аспекти цього віку залишаються актуальними і на сьогоднішній день.

Е. Шпрангер розглядав підлітковий період, як вік вrostання в культуру, створивши культурно-психологічну концепцію підліткового віку. Учений писав, що психічний розвиток є вrostанням індивідуальної психіки у об'єктивний і нормативний дух певної епохи. Головними новоутвореннями підліткового віку вчений вважав відкриття «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення своєї індивідуальності. Внесок Е. Шпрангера полягає у тому, що він поклав початок систематичному дослідженню самосвідомості, ціннісних орієнтацій, світогляду підлітків.

Своєрідний підхід має Ш. Бюлер, яка визначає підлітковий вік на основі поняття пубертатності. На думку дослідниці, пубертатний період – це період дозрівання, стадія, у якій людина стає статевозрілою, хоча після цього фізичне зростання продовжується ще деякий час. Фаза пубертатності, дозрівання виявляється у людини в особливих психічних явищах. Ш. Бюлер називає їх психічною пубертатністю, що як передвісник з'являється до фізичного дозрівання і продовжується довгий час після нього [26].

Таким чином, класичні дослідження підліткового віку, що стосуються розвитку особистості, було здійснено у певний історичний період – у першій третині ХХ століття, коли дитяча психологія формувалася як самостійна наука, залишаючись, як уже наголошувалося, під впливом біологізаторських ідей.

У другій половині ХХ століття дослідники поглибили розуміння ролі середовища у розвитку підлітка. Наприклад, Е. Еріксон вважав підлітковий вік найбільш важким і важливим періодом людського життя, підкреслював, що психологічна напруженість, яка супроводжує формування цілісної особистості, залежить не лише від фізіологічного дозрівання, власної біографії, але й від духовної атмосфери суспільства, у якому живе людина. У

своїй концепції автор визначає кризу підліткового віку як кризу ідентичності, тобто формування ідентичності поряд з рольовою невизначеністю дитячого «Я» [196].

Також існують вітчизняні дослідження, присвячені професійному самовизначенню підлітка, що у контексті цілісного життя особистості може виступати як духовна, психічна або соціально-психологічна проблема [29]. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого призначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують підлітка до самовизначення.

А. В. Мудрик підкреслює, що особливості душевно-духовного розвитку можна прослідкувати у формуванні «Я образу» підлітка. «“Образ-Я” – це не щось об’єктивно дане або укладене у людини, а її ставлення до самої себе. Це ставлення виникає у процесі та результаті взаємопереплетення, взаємовпливу, взаємодоповнення, взаємопроникнення, взаємозв’язку компонентів самосвідомості» [106, 36].

Отже, існує безліч підходів до проблеми підліткового віку, кризи цього періоду та його перебігу. У підлітковому віці особистість стикається з різними проблемами соціального і особистого характеру, а тому вона не завжди спроможна виробити механізми подолання труднощів відповідно до нової соціальної ситуації.

Підліткова криза об’єднує різні вади поведінки й переживань, пов’язані з труднощами особистісного зростання. Ми схильні вважати, що ці труднощі характеризують кризу ідентичності. Більшість підлітків починають проводити ретельну оцінку самих себе та «пошук себе». Підлітки порівнюють себе з власними ідеалами та з ідеалами інших.

Таким чином, підлітковий вік не випадково називають конфліктним, критичним, важким, адже він знаменує зміну одного періоду іншим. Подолання кризи створює «зону найближчого розвитку» [32], що містить умови для формування не лише нової провідної діяльності, а й нового «образу-Я».

### 1.3 Психологічні особливості розвитку самопізнання обдарованих підлітків

Проблема розуміння та виявлення обдарованості є складною і багатоаспектною. Чимало фахівців слушно зазначають, що неспівпадіння у прогнозах пояснюються не стільки недосконалістю психометричних процедур, скільки складністю і багатоаспектністю самого феномену обдарованості та недостатнім теоретичним опрацюванням основних понять.

Значний внесок у вивчення проблеми обдарованості зроблено вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Зокрема, праці низки вчених стосуються як теоретичного, так і практичного вирішення проблеми обдарованості. Так, у рамках психометричного (А. Біне, Ф. Гальтон, Т. Сімон, М. Терман та ін.) та креативного (Дж. Гілфорд, Е. Торренс та ін.) підходів обдарованість ототожнюється з окремими характеристиками індивіда – інтелектуальними та креативними. Згідно з діяльнісним підходом (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.), розглядається загальна і спеціальна обдарованість, що відображає специфічні характеристики певного виду діяльності. Як складна інтеграційна цілісність, обдарованість трактується у межах системного підходу (Б. Ф. Ломов, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, Р. О. Семенова та ін.), який постулює існування множинності типів обдарованості. Особистісний підхід (Д. Б. Богоявленська, Н. С. Лейтес, А. Г. Маслоу, Л. І. Подшивайлова, В. В. Рибалка, О. П. Сергєєнкова та ін.) збагачує уявлення про обдарованість аналізом рефлексивних, характерологічних, мотиваційних, емоційних та інших особистісних якостей, що притаманні обдарованим людям.

Для кращого розуміння феномену обдарованості необхідно конкретизувати зміст цього поняття, визначити загальні істотні ознаки обдарованості підлітка у соціально-психологічному аспекті.

Термін «обдарованість» ще не став загальноприйнятим і багато вчених донині сперечаються чи прирівнювати обдарованість до високого інтелекту, чи до високого рівня розвитку здібностей або ж враховувати і те, й інше. Не вирішеною також є проблема вродженості або набутості обдарованості, можливості впливати на її розвиток тощо. Так, наприклад, Б. М. Теплов вважає, що поняття «обдарованість» втрачає сенс, якщо його розглядати як біологічну категорію [169].

Звернувшись до педагогічної енциклопедії, знаходимо таке визначення: «Обдарованість – високий рівень здібностей людини, який дає їй змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності. Основними ознаками високої обдарованості є: ранній вияв здібностей, швидкі темпи засвоєння знань, формування умінь і навичок у будь-якій діяльності, схильність до неї, елементи оригінальності, творчості у діяльності, створення продуктів суспільних цінностей» [112, 187].

Б. Г. Ананьєв [5], Г. С. Костюк [69], Н. С. Лейтес [80], О. М. Леонтьєв [82], Б. М. Теплов [168], В. О. Шадріков [190] та ін., зазначають, що обдарованість – це якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить ймовірність більшого або меншого успіху під час виконання тієї або іншої діяльності.

Виходячи із теоретичної моделі обдарованості як складного, синтетичного, системного утворення, Б. М. Теплов сформулював основний принцип, яким керувалась більшість вітчизняних дослідників у процесі вивчення явища обдарованості. «Наш підхід до проблеми обдарованості, – зазначає Б. М. Теплов, – повинен бути прямо протилежним традиційному: проблема обдарованості проблема насамперед якісна, а не кількісна. Психологія повинна ставити своєю ціллю дати практиці способи аналізу обдарованості людей у різних сферах, а не прийоми вирівнювання цієї обдарованості. Адже не те головне, що одні люди більш, а другі менш

обдаровані. Важливіше те, що різні люди мають різну обдарованість і різні здібності, різні не в кількісному, а в якісному відношенні» [168, 27].

Н. С. Лейтес вважає, що обдаровані – це ті, у кого наявна та або інша загальна чи спеціальна обдарованість, «загальноінтелектуальна обдарованість» може виражатися в надзвичайно високому рівні розумового розвитку [79, 32]. У обдарованих дітей автор виділяє такі особливості: постійну готовність до зосередження уваги; стихійний характер знань, що набуваються; емоційну захопленість процесом пізнання. Дослідник зауважує, що значною мірою обдарованість залежить від особливостей нервової системи та від здатності людини до саморегуляції.

Обдарованими, на думку Н. С. Лейтеса можна вважати дітей, якщо вони:

- часто «перескакують» через послідовні етапи свого розвитку;
- мають чудову пам'ять, що базується на ранньому мовленні;
- рано починають класифікувати та категоризувати отриману інформацію;
- із задоволенням віддаються колекціонуванню, з метою не приведення колекції в ідеальний і досить постійний порядок, а реорганізація, систематизація її на нових підстановах;
- мають великий словниковий запас, із задоволенням читають словники та енциклопедії, вигадують нові слова і поняття;
- можуть займатися декількома справами одночасно, наприклад, стежити за двома чи більше подіями, що відбуваються довкола;
- дуже допитливі, активно досліджують навколишній світ і не виносять будь-яких обмежень своєї діяльності;
- у ранньому віці здатні простежувати причинно-наслідкові зв'язки, робити правильні висновки;
- можуть тривалий час концентрувати увагу на одній справі, буквально «занурюючись» у своє заняття, якщо воно їм цікаве;
- мають сильно розвинуте почуття гумору;
- постійно намагаються вирішувати проблеми, які їм поки що не під силу;

- вирізняються різноманітністю інтересів, що породжує схильність розпочинати декілька справ одночасно;
- вважають себе завжди правими і часто дратують однолітків звичкою виправляти інших;
- часто нетерплячі та керуються поривом, їм бракує емоційного балансу, [78, 236].

На думку Г. С. Костюка, обдарованість є індивідуальною своєрідністю здібностей людини та вказує на те, що природні задатки кожної окремої особистості є її даром. Цей дар дається їй природою, що є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей [69].

Обдарованість, на думку А. І. Савенкова, – це «значне, порівняно з віковими нормами, випередження в розумовому розвитку або винятковий розвиток спеціальних здібностей. Обдарованість дітей може бути встановлена і вивчена тільки в процесі навчання і виховання, у ході виконання дитиною тієї або іншої змістовної діяльності. Прояви розумової обдарованості у дитини пов'язані з надзвичайними можливостями дитячих років життя» [144, 78].

Л. Л. Гурова вважає основою обдарованості людини структурну організацію її свідомості. «Основу психологічної структури обдарованості становлять в першу чергу не соціально-психологічні чи індивідуально-психологічні риси особистості, а структурна організація її свідомості (пізнання, спілкування і діяльності), їх своєрідність, специфічне у кожному випадку поєднання властивостей цієї індивідуальної структури, як динамічних, так і тих, що відображають зміст свідомості, точніше їх єдність» [39, 15–16].

На думку О. Є. Антонової, обдарованість можна уявити як систему, що охоплює такі складові:

- 1) ядро обдарованості: здібності на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності;

2) чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості: спадкові дані; середовище; виховні впливи; досвід виконуваної діяльності; особливості емоційно-вольової сфери; наявність системи цінностей; випадковість [7, 48–51].

Як відомо, учені розрізняють загальну та спеціальну обдарованість, а також вона розрізняється за типами у залежності від найбільш розвиненої здібності або здібностей, що лежать у її основі.

Е. Клапаред вважав, що загальна обдарованість зводиться до здатності людини розв'язувати за допомогою мислення нові проблеми. У його розумінні, обдарованість – така якість людини, яка дозволяє їй пристосовуватися до діяльності в нових умовах, а тому вияви обдарованості включають три характерні процеси: постановка проблеми, намагання вирішити її та перевірка прийнятого рішення [58].

Розглядаючи свідомість як магістральний «вхід» у загальну теорію людської поведінки В. О. Моляко зазначає, що «основою обдарованості є стратегіальна організація свідомості, яка дозволяє впорядкувати зміст потоку свідомості, конкретні системи, що знаходяться в хаосі, проектувати їх і будувати, орієнтуючись також на об'єктивні показники, які задаються всіма тими вимогами, що існують в реальності» [105, 86]. Отже, основними функціями обдарованості, на думку В. О. Моляко, є максимальне пристосування до навколишнього середовища; знаходження рішення в усіх непередбачених проблемах, що вимагають творчого підходу. Він вважає, що людина повинна отримувати певний потенціал можливостей (спадкових факторів та набутого досвіду). Тому не можна вважати обдарованість унікальним чи рідкісним явищем [там само, 89].

Цієї ж думки дотримується Л. І. Подшивайлова, яка вважає, що «розгляд здібностей як психічної функції є досить продуктивним, тому що вказує шлях до розуміння обдарованості як властивості, характерної для кожної дитини, коли обдарованість є своєрідним проявом та реалізацією психічної

функції. Такий підхід відповідає принципу гуманізації освіти та знімає проблему сегрегації дітей на обдарованих та необдарованих...» [122, 138].

Результати експериментального дослідження В. В. Рибалки показують, що рівень розвитку обдарованості учня залежить від певних якостей його особистості, зокрема, інтелектуальних якостей, спрямованості, академічної успішності, типу темпераменту і рис характеру, які визначають психологічні та якісно своєрідні особливості формування певних видів обдарованості.

Отже, у сучасних дослідженнях підкреслюється, що обдарованість є явищем інтегральним.

Сучасний етап розробки проблеми обдарованості також характеризується створенням факторних моделей обдарованості, серед яких є моделі як західних (Дж. Рензуллі, Ф. Монкс, А. Танненбаум, П. Торренс та ін.), так і вітчизняних (О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, О. Л. Музика та ін.) учених. Одна з таких моделей обдарованості, на нашу думку, заслуговує особливої уваги. Цю модель Дж. Рензуллі представлено нижче більш детально.

У роботах останніх років простежується тенденція до інтеграції різноманітних підходів на основі нового осмислення поняття обдарованості, де воно розглядається як цілісна система, що охоплює всі сторони особистості, а не лише сферу її інтересів чи здібностей (Д. Б. Богоявленська).

Дослідження природи обдарованості на основі аналізу творчого розвитку людини знайшло своє втілення у концепції творчої обдарованості О. М. Матюшкіна. Під обдарованістю вчений розуміє творчий потенціал, що розкривається у будь-якій із галузей людської діяльності у процесі постановки і знаходження оригінальних вирішень різних проблем: наукових, технічних, духовних. О. М. Матюшкін розглядає обдарованість як єдину інтегративну структуру, що виявляється на усіх рівнях індивідуального розвитку і охоплює: а) домінуючу роль пізнавальної мотивації; б) дослідницьку творчу активність, виражену через знаходження нового, постановку й вирішення проблем; в) можливості досягнення оригінальних



рішень; г) можливості прогнозування та передбачення; д) здатність до створення індивідуальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні та інтелектуальні оцінки [92, 32].

У зарубіжній психології найбільшого розповсюдження набув підхід (переважно індивідуальний), сконцентрований на відборі та розвитку творчо обдарованих дітей.

Згідно з концепцією обдарованості американського вченого Дж. Рензуллі, обдарованість є поєднанням трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (що перевищують середній рівень); креативності та наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання) [215, 53–92]. Ця тріада у різних модифікаціях присутня у більшості сучасних зарубіжних концепцій обдарованості.

Розроблена П. Торренсом тріада структурних одиниць обдарованості містить творчі здібності, творчі вміння та творчу мотивацію [218].

Мультифакторна модель обдарованості Ф. Монкса доповнює три перехресних кола Дж. Рензуллі трикутником, який пояснює основні чинники макросередовища: сім'я, школа, однолітки [214].

Цікавий варіант, подібний до моделі обдарованості Ф. Монкса, запропонував А. Танненбаум. Його «п'ятифакторна модель обдарованості» відображає думку про те, що наявність видатних інтелектуальних і творчих здібностей не може гарантувати реалізацію особистості у творчій діяльності. Для цього необхідна наявність п'яти умов, які охоплюють зовнішні та внутрішні чинники: загальні здібності; спеціальні здібності; особливі характеристики неінтелектуального характеру в конкретній сфері (особистісні, вольові); відповідне оточення для розвитку цих здібностей (сім'я, школа тощо); випадкові чинники [217].

Уявлення про існування великої кількості самостійних інтелектуальних здібностей відображено у теорії «множинного інтелекту» Г. Гарднера, який описав декілька незалежних типів інтелекту: лінгвістичний, музичний,

логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний (інтерперсональний) та внутрішньо особистісний (інтраперсональний). На думку, Г. Гарднера, кожна людина має окремі види здібностей, які є краще розвинуті ніж інші. Деякі люди можуть мати декілька видів здібностей, інші – лише одну. Отже, у теорії Г. Гарднера йдеться про відмінності, що існують між особистостями з подібним IQ рівнем.

Таким чином, основними напрямками досліджень зарубіжних учених є виділення основних факторів, що складають структуру обдарованості, і розробка психометричних засобів для їх вимірювання, а також, – створення моделей розвитку обдарованих дітей.

Отже, незважаючи на окремі відмінності у трактуванні поняття «обдарованість», вона визначається як неповторна за поєднанням і особливостями розвитку система високих інтелектуальних і творчих здібностей людини та мотивації до пізнання, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній діяльності. Не варто залишати поза увагою й те, що обдарованість є даром. Інакше кажучи, вона є сукупністю природних задатків, що виступають однією з умов формування здібностей.

Проаналізувавши у попередніх параграфах, особливості поняття «самопізнання», «підлітковий вік» та давши характеристику поняттю «обдарованість», ми пропонуємо перейти до синтезу цих понять і розгляду психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків.

Найважливішою особливістю особистості обдарованого підлітка, що пізнає себе, на думку О. О. Карнеєвої, є швидкий розвиток самосвідомості завдяки рефлексії на себе та інших. «Підліток може, забувши про всі турботи, подовгу займатися рефлексією власних характерологічних і загальнолюдських особливостей» [55, 32].

Підліткова рефлексія вирізняється вільною асоціативністю. Цілісності рефлексії надає виняткова спрямованість підлітка на самого себе – куди б він не пішов у своїх асоціаціях, він незмінно ідентифікує себе з самим собою, повертається до самого себе, до власного «Я». Обдарований підліток

поглиблено вивчає себе. Завдяки рефлексії відбувається активне наповнення структурних ланок самосвідомості. Вивчаючи свої особливості, розмірковуючи про себе у минулому, теперішньому і майбутньому, аналізуючи свої домагання у діяльності, спілкуванні і, зокрема, у сфері спілкування з представниками іншої статі, підліток реалізує свою потребу в адекватній самоідентифікації. Його цікавить власне «Я» у даний момент – «тут і тепер» [там само].

Поглиблення особистісної рефлексії та зниження афективного забарвлення «образу-Я» у обдарованих підлітків призводить до розвитку відповідальності як компоненту самосвідомості, що являє собою «внутрішній план» відповідальності як інтегральної якості особистості у єдності її когнітивного, мотиваційного і поведінкового компонентів, які виступають критеріями особистісного розвитку зростаючої людини [102, 164–170]. У цьому випадку, як зазначає Д. І. Фельдштейн, йдеться про особливе розуміння відповідальності: не у сенсі «самоактуалізації» для себе [201], а у сенсі актуалізації-самоактуалізації себе в інших як внутрішньої потреби і розуміння власної «самості», індивідуальності за межами самого себе, «виходу за межі самого себе», коли «Я» зовсім не розчиняється у системі взаємозв'язків людей у суспільстві, а, навпаки, знаходить і проявляє у ньому силу своєї дії та вираженості [179].

Отже, завдяки рефлексії, обдарований підліток просувається до самопізнання. Він прагне зрозуміти самого себе. «Хто Я?» – основне запитання представників цього вікового періоду.

Для кращого розуміння того, хто такий обдарований підліток, розглянемо погляди науковців на цю проблему.

Серед ознак загальної розумової обдарованості дітей Ю. З. Гільбух ставить на перше місце надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності та допитливості. Важливими ознаками вважає:

- швидкість та точність виконання розумових операцій (стійкість уваги, оперативність пам'яті, логічне мислення);
- багатство активного словника;
- розвиток творчого мислення та уяви;
- наявність порівняно високого рівня самосвідомості [36, 9].

Випереджальний розвиток пізнання – провідна ознака у визначенні обдарованості дітей багатьма американськими ученими. Так, наприклад, К. Текекс, виокремлює:

1) наявність «сензитивних» періодів, коли діти здатні виконувати декілька вправ одночасно;

2) надзвичайну допитливість, необхідність активно досліджувати навколишній світ;

3) відмінну пам'ять, що зумовлюється раннім мовленням й абстрактним мисленням. Обдаровану дитину вирізняє здатність класифікувати й категоризувати інформацію та досвід, уміння широко використовувати набуті знання;

4) багатий словниковий запас, що дозволяє будувати складні синтаксичні конструкції. Для обдарованих дітей характерним є вигадання нових слів, які повинні виражати їх власні поняття та позначати вигадані події;

5) легкість в опануванні пізнавальної невизначеності. При цьому труднощі не змушують обдарованих дітей зупинятися;

6) підвищена концентрація уваги, наполегливість у досягненні результатів, заглибленість у завдання [167, 140].

Автор також вважає, що почуття справедливості у обдарованих дітей досить рано набуває виразної екстравертивної спрямованості. Обдаровані діти гостро сприймають суспільну несправедливість, встановлюють високі вимоги до себе і до оточуючих, широко реагують на правду, справедливість,

гармонію та природу, що обумовлює широту їх особистих систем цінностей [там само].

Вітчизняними дослідниками [76; 78; 107; 110] відмічено, що обдаровані підлітки відрізняються оригінальними, непередбаченими соціальними характеристиками. Такі діти гостро реагують на несправедливість, ставлять високі вимоги до себе та оточуючих. Жива уява, включення елементів гри під час вирішення завдань, винахідливість, творчість, багата фантазія характерні для них. Однак обдарованим підліткам не вистачає емоційного балансу. Часом їм притаманні перебільшені страхи, підвищена уразливість, чутливість до невербальних сигналів оточення.

І. С. Волощук, говорячи про вразливість обдарованих підлітків, зазначає, що «багато обдарованих учнів, усвідомлюючи свої здібності, визнають тільки перше місце, а друге чи третє сприймають як поразку, себе ж як невдачу» [30, 23].

У результаті аналізу психологічних особливостей та поведінки обдарованого підлітка можна зробити висновок, що його власні пріоритети, схильності та захоплення сильно відрізняються від пріоритетів, схильностей та захоплень однолітків. Такі відмінності, на думку зарубіжних дослідників [167; 205; 203; 219], породжують низку проблем на шляху підтримки реально діючих контактів між обдарованим підлітком та навколишнім середовищем.

Серед проблем, з якими зустрічаються обдаровані підлітки у повсякденному житті, Л. Холлінгзуорт виділяє такі: несхильність до конформізму; заглиблення у філософські проблеми; «внутрішня невідрегульованість», невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком; підвищена подразливість відносно невербальних сигналів оточуючих людей; феномен обдарованості часто супроводжується уразливістю, що пояснюється егоцентризмом (схильні приймати все, що відбувається навколо, на свій рахунок) [110].

Отже, причиною взаємного непорозуміння обдарованого підлітка з оточуючими виступає асинхронний розвиток його розумової, фізичної та емоційної сфер і деякі психосоціальні особливості та специфічні захоплення.

Як зазначає Л. С. Виготський, для вчителя важливо знати особливості особистості обдарованих дітей з творчими проявами, оскільки саме цей тип обдарованості йому найважче побачити. Скажімо, інтелектуальна обдарованість у своєму класичному, пізнавально-аналітичному варіанті, тим більше навчальна (засвоєння) як один з її підвидів, безумовно «прочитується» вчителем і легко диференціюється ним від навчальної успішності. Інша справа – творчі прояви певної обдарованості. У цілому можна говорити про деяку дезадаптивність дітей з творчими проявами обдарованості, їх недостатню включеність у соціальні норми і вимоги колективу, де вони навчаються. Як підтверджує досвід, діти з творчими проявами значно частіше, ніж інші обдаровані діти, знаходяться у зоні виховного ризику. Проте їм необхідно допомагати, даючи можливість проявляти свої здібності, і розвиватися [31].

Р. А. Туревська, досліджуючи смислову організацію переживань у підлітковому віці, звернула увагу на підвищення вибірковості, диференційованості і стійкості переживань, що пов'язано з підвищенням ролі інтелектуальних функцій при актуалізації афективних станів, тобто з інтелектуалізацією афекту. Якісну зміну переживань обдарованих підлітків вона пояснює переходом від дифузних і комплексних переживань до переживань вищого типу, від конкретно-ситуативних – до узагальнених, опосередкованих процесів понятійного мислення, усвідомлених і власне довільних за характером протікання [176, 57–64].

Узагальнюючи результати досліджень багатьох психологів, Л. Д. Столяренко виділила наступні напрямки становлення самосвідомості та самопізнання підлітків:

- відбувається відкриття свого внутрішнього світу, коли молоді люди починають сприймати свої емоції не як похідні від зовнішніх подій, а як стан свого «Я», коли виникає почуття своєї унікальності, несхожості на інших;
- з'являється усвідомлення незворотності часу, розуміння кінечності свого існування, що змушує молоду людину всерйоз задуматися про сенс життя, свої перспективи і своє майбутнє, що стає важливим елементом самосвідомості і самопізнання старшокласників;
- формується цілісне уявлення про себе і ставлення до себе. Спочатку пізнаються, усвідомлюються і оцінюються особливості свого тіла, зовнішності, привабливості, а потім свої морально-психологічні, інтелектуальні та вольові якості. На основі аналізу досягнутих результатів у різних видах діяльності, врахування думок інших людей про себе, самоспостереження і самоаналізу своїх якостей і здібностей, у старшокласників формується узагальнене уявлення про себе [163].

Тепер пропонуємо розглянути, як обдарованість впливає на розвиток підлітка, які особливості самопізнання мають обдаровані підлітки.

Проведене С. Маткулієвою [91] дослідження показало, що у обдарованих дітей існує велика кількість акцентуацій характеру. За даними дослідження, однією з акцентуацій характеру, що найчастіше зустрічається у обдарованих дітей, є аутистичний тип акцентуації. Для таких дітей характерний ранній розвиток, виникнення інтелектуальних інтересів, любов до читання, різноманітних словників, природи. У школі їх часто приваблює математика, фізика, інші точні науки, поглиблені заняття з комп'ютером, іноземні мови. У підлітковому віці в обдарованих дітей з аутистичним та психастенічним типами акцентуацій можливе виникнення психопатологічного феномену під назвою «метафізична інтоксикація» [там само]. Цей феномен зустрічається переважно у хлопчиків і

виявляється у одноманітній абстрактній інтелектуальній активності, спрямованій на обдумування «вічних» проблем, сенсу життя тощо.

Отже, для врахування акцентуацій характеру необхідний індивідуальний підхід у вихованні обдарованих підлітків.

Як ми вже згадували, особливий характер у обдарованих підлітків має самооцінка, тобто їх уявлення про свої сили і можливості. Цілком закономірний той факт, що самооцінка у обдарованих підлітків дуже висока, однак іноді, в особливо у емоційних дітей, самооцінка відрізняється відомою суперечливістю, нестабільністю.

Важливою особливістю особистості підлітка, який виявляє ознаки обдарованості, є так званий внутрішній локус контролю, тобто прийняття на себе відповідальності за результати своєї діяльності. Як правило, підліток з такими підвищеними можливостями вважає, що саме у ньому криється причина його успіхів і невдач [110].

Таким чином, самопізнання обдарованих підлітків є складним багатовимірним процесом пізнання ними своїх сутнісних особливостей (свого «Я», власної діяльності, внутрішнього психічного змісту), що характеризується послідовністю дій для досягнення мети, а саме: відкриття себе, виявлення своїх якостей та можливостей і тих природних задатків, які шляхом самовиховання можуть бути перетворені в обдарування.

На основі проведеного аналізу теоретичних і експериментальних досліджень психологічних особливостей самопізнання підлітка та проблеми обдарованості, нами було розроблено власну модель розвитку самопізнання обдарованих підлітків (див. рис. 1.2).

Модель відображає фундаментальну психологічну особливість самопізнання обдарованих підлітків, яка полягає у тому, що його рушійною силою виступають суперечності між інтерперсональним та інтраперсональним вимірами здобуття підлітками знання про себе та свої можливості (Л. С. Виготський).



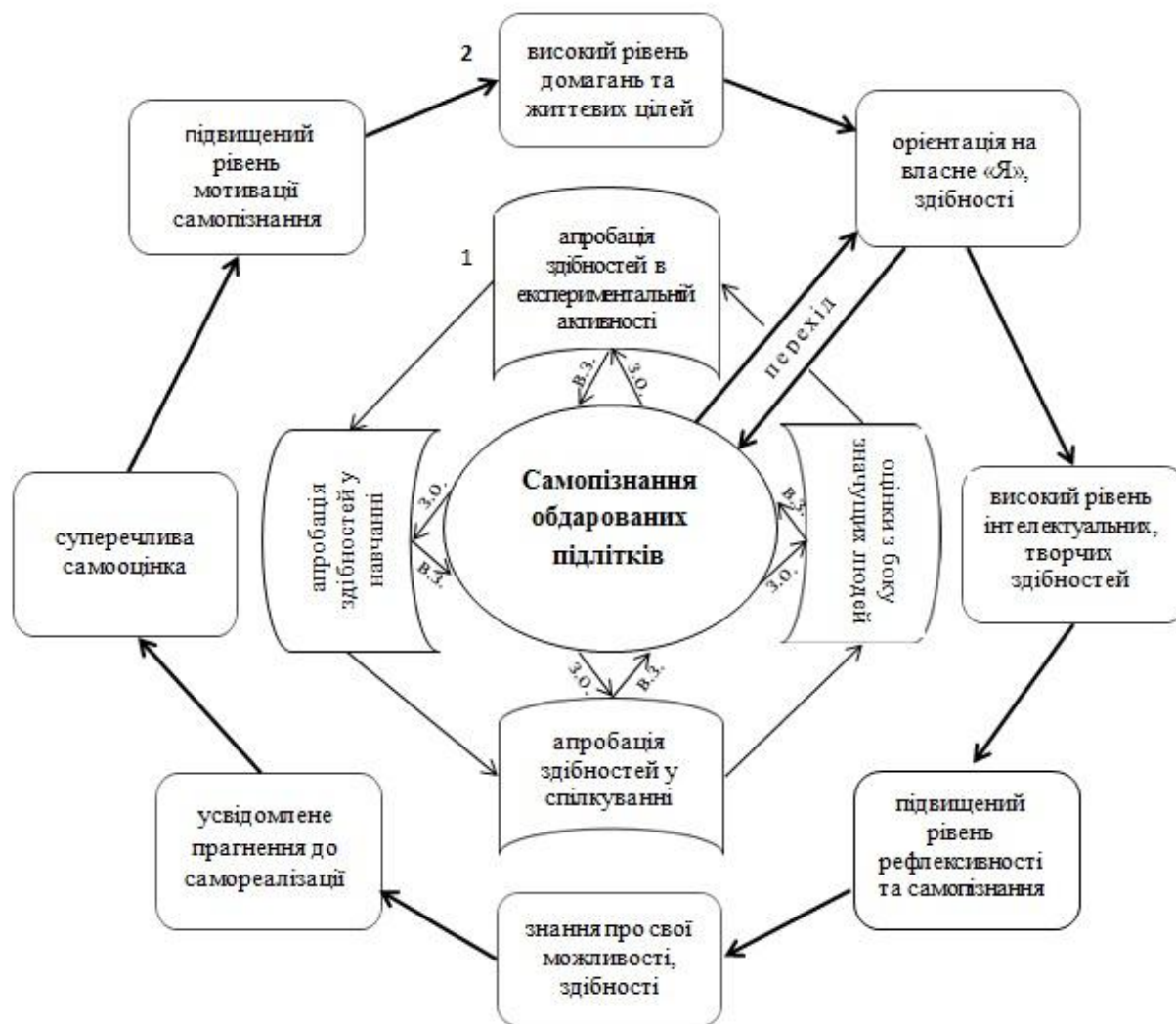


Рис. 1.2 Модель розвитку самопізнання обдарованих підлітків

У обдарованих підлітків ці суперечності виявляються загостреними внаслідок посилення протягом перехідного періоду протилежностей у спрямованості інтерперсональних та інтраперсональних тенденцій: перші формують орієнтацію на соціокультурні стандарти ефективності індивіда та утворюють модель «бути, як всі», другі – на оцінні схеми, вироблені під впливом індивідуальних особливостей та досвіду й утворюють модель «бути самим собою» (Дж. Рензулі), що співпадає з рівнями активності людини (соціальний індивід і особистість) за В. В. Століним. Природною є схильність індивіда до орієнтації на власне «Я». Однак вона зіштовхується із необхідністю пізнання себе у дзеркалі суспільних уявлень про ідеал нормативного суспільного індивіда. Ці суперечності породжують рух

самопізнання і результати цього руху – знання про себе. Ключовим моментом у розвитку самопізнання обдарованих підлітків (і розвитку їхньої обдарованості) є перехід від інтерперсональної до інтраперсональної орієнтації. Цей перехід розпочинається всередині підліткового віку, відкриваючи водночас сензитивний період у розвитку самопізнання (Л. С. Виготський, Г. Гарднер, Н. С. Лейтес).

Значний вплив на самопізнання здійснює обдарованість, визначення якої подано вище. Головною особливістю самопізнання саме обдарованих підлітків є прагнення до орієнтації на власне «Я», пізнання своїх здібностей. Це спричиняє те, що в обдарованого підлітка формується підвищений рівень мотивації до самопізнання, яка сприяє, у свою чергу, виникненню у нього високого рівня домагань та життєвих цілей, орієнтації на образ «ідеального-Я» і в кінцевому підсумку – на власне «Я». Такі цілі за умови відповідної мотивації призводять до активізації рефлексивності та самопізнання підлітка. З допомогою рефлексії власного досвіду підліток має можливість відкрити власні здібності, обдарування. Далі йому необхідна можливість апробувати ці здібності та можливості (на цьому етапі доречною буде підтримка батьків, компетентного психолога або педагога). Як наслідок, за умови апробації своїх здібностей та можливостей, обдарований підліток отримує знання про них. Це сприяє формуванню позитивної самооцінки та обізнаності стосовно власного «Я». На цьому етапі мотивація до пізнання сприяє більш поглибленому пізнанню підлітком себе та своїх здібностей. Тому кожне наступне коло самопізнання відбувається на більш високому рівні. Коло, що позначене цифрою 1 – інтерперсональний вимір самопізнання «бути, як всі», те, що позначене цифрою 2 – інтраперсональний вимір «бути самим собою». «З.о.» – це запит на оцінку; «в.з.» – відповідь на запит. Усі стрілочки, що відходять від кола «самопізнання обдарованих підлітків» утворюють трикутники рефлексії, кожен з яких передбачає наявність «з.о.» та «в.з.». Зворотній перехід від інтраперсонального до інтерперсонального виміру відбувається тоді, коли обдарований підліток повертається до апробації власних здібностей і знань, орієнтуючись на соціокультурні стандарти ефективності людини.

## ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ

- Теоретичний аналіз літератури показує, що поняття «самопізнання» у психології розглядається у нерозривному зв'язку із самосвідомістю особистості (М. Й. Боришевський), воно є початковою ланкою й основою існування та прояву самосвідомості. Узагальнюючи запропоновані вітчизняними на зарубіжними дослідниками погляди, можна зробити висновок, що самосвідомість є якістю особистості як соціальної істоти. Особистість у всіх її життєвих проявах є не тільки об'єктом самоусвідомлення, а й суб'єктом процесу самопізнання.
- Рівні самосвідомості визначені рівнями активності людини, яка одночасно є біологічним індивідом (організмом), соціальним індивідом та особистістю (В. В. Столін).
- Для сучасної педагогіки характерним є розгляд самопізнання через проблему духовності, самоменеджменту як технології управління власною діяльністю. Часто самопізнання розглядається педагогами у контексті підготовки сучасного вчителя.
- Усі роботи, присвячені проблемі самопізнання та самосвідомості, можна розділити на такі, що стосуються загальнотеоретичних та методологічних аспектів самопізнання як загальної теорії розвитку особистості; соціально-перцептивних аспектів самопізнання, зв'язку самопізнання з пізнанням інших людей; загально психологічних аспектів становлення, генезису самопізнання та самосвідомості; особливостей самооцінки, її взаємозв'язку з оцінками оточуючих; саморегуляції та самовдосконалення особистості тощо.
- Ми розглядаємо самопізнання як процес пізнання особистістю своїх сутнісних особливостей, що характеризується послідовністю дій для досягнення певної мети, а саме: відкриття себе, виявлення своїх якостей та можливостей і тих задатків, які потім шляхом

самовиховання людина може перетворити у здібності, обдарування. Самопізнання формується і розвивається тими самими способами, що і самосвідомість: від пізнання інших людей через усвідомлення до пізнання самого себе.

- Існують типові труднощі самопізнання і саморозвитку, наприклад, несформованість, відсутність мотивів самопізнання і саморозвитку, відсутність бажання займатися самовихованням; несформованість способів і прийомів самопізнання та саморозвитку; постановка неправильних життєвих цілей, вибір професії, що не відповідає схильностям і здібностям; несформованість механізмів самопізнання і саморозвитку: ідентифікації та особливо рефлексії, здатності до самоприйняття і самопрогнозування; невіра у вироблені людством способи самопізнання і саморозвитку.
- Структура самопізнання може бути представлена елементами або прийомами пізнання себе, а також рівнями його розвитку. Вітчизняні психологи по-різному підходять до проблеми рівнів або фаз розвитку самопізнання. Нам імпонує думка І. І. Чеснокової, яка вважає, що самопізнання може бути представлене трьома рівнями: пізнання себе через різноманітні форми співставлення себе з іншими людьми («Я – інший»); співвіднесення знань про себе у рамках аутокомунікації («Я – Я»); зріле самопізнання дорослої особистості (внутрішня комунікація «Я – Я»).
- Найважливішими психологічними механізмами самопізнання є: перенесення, ідентифікація, інтеріоризація, вибірковість (селективність).
- Існує цілий ряд способів самопізнання, серед яких основними є: самооцінка, самосприйняття, самопостереження, самоаналіз, рефлексія.

- Розглядаючи проблему неадекватності знань про себе, ми погоджуємося з думкою багатьох дослідників про те, що основна складність самопізнання, яка може спричинювати певну неточність знань про себе, – це його специфіка як процесу, де людина одночасно постає як об'єкт і як суб'єкт пізнання.
- Існує безліч підходів до проблеми підліткового віку, кризи цього періоду та його перебігу. Ми схильні вважати, що труднощі підліткового віку характеризують кризу ідентичності. Більшість підлітків починають проводити ретельну оцінку самих себе, починають «пошук себе». Підлітки порівнюють себе з власними ідеалами та з ідеалами інших.
- У сучасних дослідженнях підкреслюється, що обдарованість є явищем інтегральним. На нашу думку, незважаючи на окремі відмінності у трактуванні цього поняття, обдарованість передусім передбачає високий рівень розвитку здібностей людини (у тому числі інтелектуальних), який дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній діяльності.
- Найважливішою особливістю особистості обдарованого підлітка, що пізнає себе є швидкий розвиток самосвідомості завдяки рефлексії на себе та інших. Обдарований підліток поглиблено вивчає самого себе, має особливу систему цінностей, найважливіше місце в якій займає діяльність, що відповідає змісту обдарованості. Має суперечливу самооцінку та надає особливої цінності оцінці з боку значущих людей. Найактуальнішою проблемою обдарованих підлітків є виявлення своїх справжніх інтересів.
- Розроблено модель розвитку самопізнання обдарованих підлітків, фундаментальною психологічною особливістю якого є суперечності між інтерперсональним та інтраперсональним вимірами здобуття ним

знань про себе та свої можливості, що виступають рушійною силою цього процесу.

Таким чином, теоретичний аналіз розвитку самопізнання підлітків та проблеми обдарованості показав складність і недостатню розробленість даного запитання, наявність великої кількості різних аспектів, які потребують експериментального дослідження. Резюмуючи сказане у відповідності з тим, що вже вивчено на сьогоднішній день і тим, що очікує свого розкриття, ми вважаємо правомірним поставити запитання про те, що самопізнання обдарованих підлітків буде продуктивним, тоді, коли ми будемо використовувати психолого-педагогічні засоби для впливу на всі структурні компоненти їх самопізнання.

Зміст розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Плаксенкова І. О. Духовне виховання як важливий соціально-психологічний аспект формування інтелектуального потенціалу особистості / І. О. Плаксенкова // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. – № 4. – 2010 (4). – К.: Інформаційні системи, 2010. – С. 26–32.
2. Плаксенкова І. О. Інтелектуальний розвиток обдарованого учня з точки зору зарубіжного досвіду / І. О. Плаксенкова // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. – № 5. – 2011 (5). – К.: Інформаційні системи, 2011. – 325 с. – С. 182–187.
3. Плаксенкова І. О. Особливості психолого-педагогічного супроводу самопізнання обдарованих підлітків / І. О. Плаксенкова // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. Збірник наукових праць. – № 6. – 2011 (6). – К.: Інформаційні системи, 2011. – С. 20–25.
4. Плаксенкова І. О. Проблема самопізнання у психології та педагогіці / І. О. Плаксенкова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної

- конференції [«Створення регіональної організаційно-методичної моделі педагогічного супроводу обдарованої учнівської молоді»], (Харків 16–17 листопада 2011 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2011. – 356 с. – С. 192–197.
5. Плаксенкова І. О. Особистісно-креативний підхід як один із підходів до розвитку самопізнання обдарованих учнів / І. О. Плаксенкова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості особистості учня»], (Івано-Франківськ, 23–25 лютого 2012 р.). – К.: ТОВ «Інфорсаційні системи». – 2012 – 324 с. – С. 212–216.
6. Плаксенкова І. О. Обґрунтування моделі розвитку самопізнання обдарованих підлітків / І. О. Плаксенкова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави»], (Гаспра, АР Крим, 25–29 вересня 2012 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України. – 2012. – 400 с. – С. 222–230.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОПІЗНАННЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

#### 2.1 Методичні засади дослідження психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків

Виходячи з того, що ми у своєму дослідженні розглядаємо самопізнання як процес пізнання особистістю своїх сутнісних особливостей, що характеризується послідовністю дій для досягнення певної мети, а саме: відкриття себе, виявлення передусім своїх позитивних якостей та можливостей і тих задатків, які потім шляхом самовиховання людина може перетворити у здібності, обдарування; а під обдарованістю маємо на увазі високий рівень розвитку інтелектуальних, творчих здібностей людини та мотивації до пізнання, який дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній діяльності, – ми використали методи та обрали відповідні методики для дослідження психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків, які наводимо нижче.

Емпіричне дослідження особливостей самопізнання проводилося у два етапи.

На першому етапі встановлювався рівень розвитку інтелекту та загальних творчих здібностей підлітків, щоб таким чином класифікувати групу обдарованих підлітків та підлітків середньостатистичних або «звичайних підлітків».

На другому етапі виявлялися й аналізувалися психологічні особливості самопізнання в обдарованих та звичайних підлітків. Дослідження на цьому етапі носило порівняльно-аналітичний характер. Загальна схема аналізу емпіричного дослідження включає:



- обчислення середніх значень показників прояву та розвитку самопізнання за результатами проведеного дослідження у всіх респондентів і окремо в групах обдарованих та звичайних підлітків;
- кореляційний аналіз цих показників на всій вибірці опитаних;
- факторний аналіз зв'язків показників у тесті «СЖО» Д. О. Леонтєва та «СД» Ч. Е. Осгуда у групах обдарованих і звичайних підлітків;
- використання непараметричного критерію Краскела-Уолліса,  $\chi^2$  Пірсона, що встановлюють розбіжності показників учнів різних груп.

У дослідженні взяли участь 240 підлітків (учні 7-х, 8-х та 9-х класів) освітніх установ м. Києва (СШ № 277 з поглибленим вивченням іноземної мови Деснянського району, СЗШ № 160 Дарницького району та гімназія «Оболонь» Оболонського району), м. Івано-Франківська (Небилівська ЗОШ І–ІІІ ст., Сваричівська ЗОШ І–ІІІ ст. Рожнятівського району).

Після проведення констатувального експерименту було відібрано 30 обдарованих підлітків 7–9-х класів гімназії «Оболонь», СШ № 277 та СЗШ № 160 для проведення формувального експерименту.

Серед основних завдань констатувальної частини емпіричного дослідження, ми виокремили наступні:

1. Визначити рівень розвитку інтелекту та загальних творчих здібностей досліджуваних;
2. Встановити, які особливості самопізнання мають обдаровані та звичайні підлітки;
3. З'ясувати, яке місце у процесах самопізнання обдарованих підлітків займає пізнання власних здібностей.

Як ми вже згадували вище, однією з методологічних основ дослідження є теоретична концепція самопізнання І. І. Чеснокової з точки зору його місця у структурі самосвідомості.

Ми взяли за основу ідею автора про три рівні самосвідомості за критерієм тих рамок, у яких відбувається співвідношення знань про себе. На

першому рівні таке співвідношення відбувається у рамках зіставлення «Я» та іншої людини. Відповідними внутрішніми прийомами самопізнання є переважно самосприйняття і самоспостереження. На другому рівні співвідношення знань про себе відбувається у процесі аутокомунікації, тобто в рамках «Я і Я». Людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе. У якості специфічного внутрішнього прийому самопізнання використовується самоаналіз і самоосмислення. На цьому рівні людина співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку вона реалізує. На третьому. Третій рівень характеризує зріле самопізнання особистості. Це внутрішня комунікація «Я – Я», під час якої відбувається осмислення великої кількості одиничних конкретних образів «Я», що виводяться на рівень пізнання у межах «Я – ідеальне Я». У прийомах цього рівня (самоінформування, самовиховання, самовдосконалення) чітко простежується діяльнісно-вольовий компонент, а уявлення про себе набуває перспективи подальшого розвитку [188].

Рівні самосвідомості визначені рівнями активності людини, яка одночасно є біологічним індивідом (організмом), соціальним індивідом та особистістю (В. В. Столін).

Нас також цікавлять такі важливі характеристики самопізнання, як рефлексивність (від якої багато у чому залежить регулятивна функція самосвідомості) та перспективність. З одного боку, йдеться про особливості змісту структурного компонента «образу-Я», «Я-ідеального», що переважно несе ознаки «Я у майбутньому». З іншого боку, розглядається категорія психологічного часу особистості. Але у кожному випадку розглядаються феномени самосвідомості, пов'язані з усвідомленням підлітками себе у рамках тієї або іншої тимчасової перспективи. У цьому усвідомленні себе, так само, як і у функціонуванні ціннісно підкріпленого «Я-ідеального», криються механізми внутрішньої активності людини.

Виявлення психологічних особливостей розвитку самопізнання підлітків передбачає підбір діагностичних засобів, що відповідають природі досліджуваного явища, меті та задачам емпіричного дослідження.

У області психодіагностики самопізнання використовуються основні традиційні та новітні класи методик: стандартизовані самозвіти у формі описів (тести-опитувальники, списки дескрипторів, шкальні техніки), вільні самоописи з подальшою контент-аналітичною обробкою, ідеографічні методики типу репертуарних матриць, проєктивні техніки, що включають підклас рефрактивних технік.

Самопізнання як один із компонентів самосвідомості може досліджуватися за допомогою як стандартизованих, так і не стандартизованих методів.

Ми у своєму дослідженні використовуємо переважно стандартизовані методики. А саме: тест структури інтелекту Р. Амтхауера з комп'ютерної системи тестування, розробленої О. Ю. Буровим для оцінювання інтелектуальних особливостей учнів; методику визначення загальних творчих здібностей людини, модернізовану М. С. Янцуром; опитувальник здатності до самопізнання О. І. Красилю «Що значить пізнати себе?»; метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда; методику діагностики рефлексивності А. В. Карпова; тест смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва (СЖО); опитувальник «Оцінка самопізнання» (М. Лешінські та Л. Кеїс).

Використаний нами метод з нестандартизованою процедурою проведення, що передбачає подальший контент-аналіз, є самоопис. Ми вибрали методику самоопису, оскільки вона широко застосовується для дослідження як самосвідомості особистості у цілому, так і для вивчення окремих її компонентів і характеристик. За допомогою самоопису можна визначити, які знання про себе знаходяться на так званому актуальному рівні самосвідомості.

Незважаючи на деякі побічні фактори, що впливають на самоопис і його інтерпретацію, про які говорить В. В. Столін – соціальна бажаність,

стратегія самоподачі, суб'єктивна значущість знань про себе, цей метод дозволяє досить ефективно виявляти найбільш усвідомлені знання про себе [18].

Отже, для того, щоб класифікувати підлітків за групами: обдарованих та підлітків середньостатистичних або звичайних підлітків, ми проводили експериментальне оцінювання придатності дітей до окремих видів інтелектуальної діяльності за допомогою тесту структури інтелекту Р. Амтхауера з комп'ютерної системи тестування, розробленої О. Ю. Буровим для оцінювання інтелектуальних особливостей учнів [25] та методики визначення загальних творчих здібностей людини, модернізованої М. С. Янцуром [199]. Також вивчався зміст самопізнання (методом самоопису).

Система комп'ютерного тестування включає такі тестові методики:

- Кольоро-асоціативний тест Люшера (метод парних виборів) – оцінка рівня стресу, ймовірності асоціальної поведінки, балансу психологічних якостей.

- Визначення типології (МБТІ) – тест інформаційного метаболізму (оцінка здібності до певних видів діяльності та індивідуальних властивостей комунікації).

- Тест структури інтелекту за Р. Амтхауером – оцінка здібностей у сферах гуманітарних і точних наук (ТСІ).

Для власного експериментального дослідження, ми використали результати тесту структури інтелекту Р. Амтхауера, хоча у подальших дослідженнях цікаво буде врахувати й інші показники тестів з цієї системи тестування. Тест Р. Амтхауера, як і більшість тестів структури інтелекту, базується на моделі структури інтелекту Л. Терстоуна, та є швидкісним тестом, тобто вимагає від досліджуваного прояву високої продуктивності за невеликий проміжок часу. Тест був запропонований автором у 1953 році (остання редакція – 1973 року). Він призначався для диференційованого відбору кандидатів на різні види професійного навчання і для професійного

відбору [202]. Російською мовою тест вперше описаний у монографії В. М. Блейхера і Л. Ф. Бурлачука [14]. Р. Амтхауер розглядав інтелект як спеціалізовану підструктуру у цілісній структурі особистості, що складається з різних факторів (мовного, лічильно-математичного, просторових уявлень, мнемічного). Тест валідизований на максимально широкій професійній вибірці і призначений для досліджуваних від 13 до 60 років [44]. Для учнів 8 класів середнє значення інтелекту становить від 75 до 110 балів, 9 класів – від 90 до 125, 10 класів – від 95 до 130 балів. Діти, що мають вищі показники вважаються високоінтелектуальними, а ті які набрали менше балів – з низьким інтелектом.

Мета застосування – оцінка здібностей у сферах гуманітарних і точних наук (ТСІ). Зі стандартної методики було виключено 4-й субтест з метою підвищення формалізації та надійності оцінювання результатів. Використані такі субтести: ST1 – логічний добір; ST2 – визначення загальних рис; ST3 – визначення подібності, аналогії; ST4 – лічильно-математичний; ST5 – виявлення закономірностей; ST6 – вибір фігур; ST7 – задачі з кубиками; ST8 – пам'ять, увага.

Методика визначення загальних творчих здібностей людини (модернізована М. С. Янцуром) вказує на відповідний розвиток творчих здібностей та застосовується для кращого розуміння рівнів творчого потенціалу людини [199].

Інструкція та бланк методики представлені у додатку Б.

Обробка результатів тестування проводилася за такою схемою: за допомогою дешифратора проводилася оцінка кожної відповіді досліджуваного (табл. 2.1). При цьому за кожну відповідь, яка співпала з номером запитання у рядках «Так» чи «Ні», виставлялося 2 бали.

Результати додаються і записуються до матриці та на основі цього визначається рівень сформованості загальних творчих здібностей.

Таблиця 2.1

**Дешифратор до методики творчих здібностей**

Відповідь	Номери питань «Бланку тверджень»
Так	3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20
Ні	1, 2, 4, 6, 7, 12, 14, 17, 18

При цьому, якщо набрано від 33 до 40 балів, то цей рівень сформованості можна оцінювати як «дуже високий».

26 – 32 бали – «високий»

13 – 25 балів – «середній»

6 – 12 балів – «низький»

0 – 5 балів – «дуже низький»

Висновок за результатами виконання методики робиться стосовно найвищих балів, що вказує на відповідний розвиток творчих здібностей. Для кращого розуміння рівнів творчого потенціалу людини, наводимо їх опис у таблиці 1 додатку Б.

Для використання методики самоопису, ми запропонували підліткам написати невеличкі твори-роздуми на тему: «Що для тебе значить пізнати себе?». Ми вибрали таке формулювання, щоб спонукати учнів відобразити у самоописі результати самопізнання. Учні мали можливість працювати протягом уроку, обсяг міркувань був необмежений.

Обробка результатів самоописів відбувалася за допомогою методу контент-аналізу.

Контент-аналіз будується на принципі повторюваності, частоти вживання різних значеннєвих і формальних елементів у документах (певних понять, суджень, тем, образів і т. ін.). Тому цей метод застосовується тільки тоді, коли є достатня кількість матеріалу для аналізу. Елементи змісту (одиниці аналізу), які цікавлять дослідника, також повинні зустрічатися у

досліджуваних документах з достатньою частотою. У протилежному випадку висновки будуть позбавлені статистичної вірогідності. Критерієм тут виступає закон великих чисел. Об'єкти аналізу повинні задовольняти вимоги статистичної значимості і формалізації [18, 77].

У результаті ми виокремили 32 характеристики самопізнання, що відображають інтенцію висловлювань підлітків, які є показниками змісту та рівня розвитку самопізнання (див. табл. 2.7).

Як відомо, самопізнання має рівневу організацію (В. В. Столін, І. І. Чеснокова та ін.).

Згідно із В. В. Століним, ми виділили наступні три рівні самопізнання: біологічний індивід, соціальний індивід, особистість.

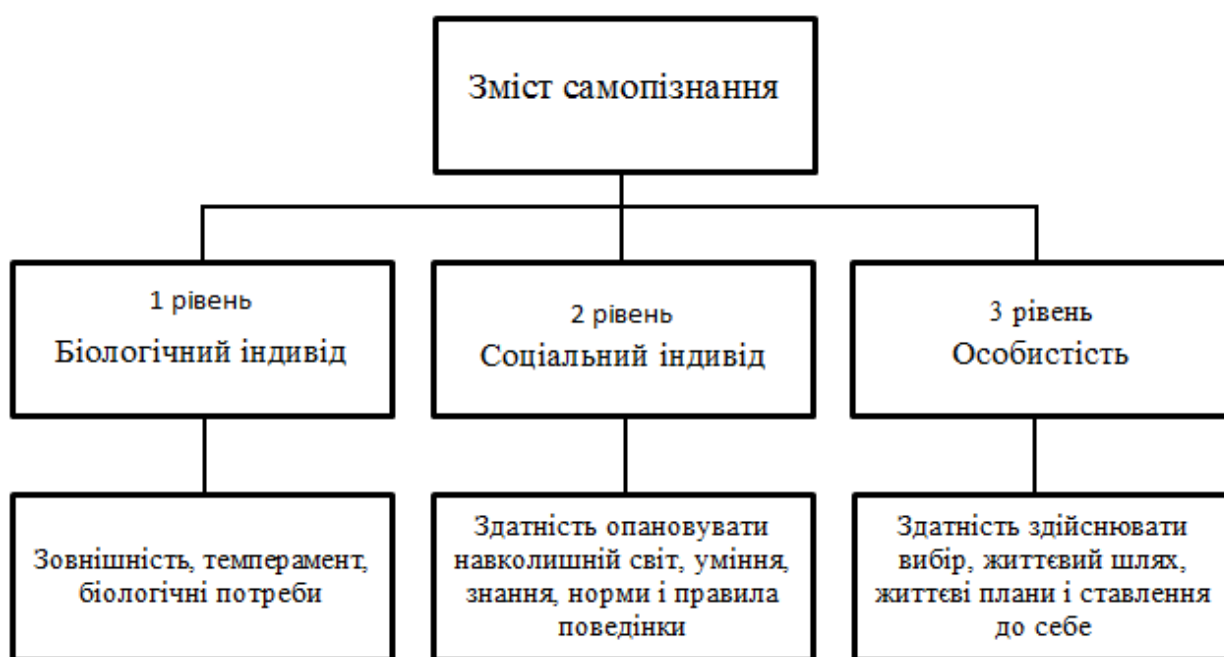


Рис. 2.1 Схема дослідження змісту самопізнання підлітків [Помилка! Джерело посилання не знайдено.]

Поділ одиниць аналізу самоописів за рівнями дозволив систематизувати виділені раніше показники.

До першого рівня ми віднесли описи зовнішності, темпераменту, різноманітних біологічних потреб. Другий рівень відображається через

наступні характеристики: здатність опановувати навколишній світ, здатність опановувати знання, уміння, норми і правила поведінки. Третій рівень представлений характеристиками різних сторін і якостей особистості, а також судженнями, що відображають критичне їх сприйняття, прагнення до самозміни або бачення способів саморегуляції.

Далі ми виокремили характеристики, які відображають сфери самопізнання. У результаті було виділено 7 сфер самопізнання:

Сфери самопізнання:

1. Особистісно-характерологічних особливостей;
2. Мотиваційно-ціннісна сфера;
3. Емоційно-вольова сфера;
4. Здібностей і обдарувань;
5. Пізнавальна сфера;
6. Соціальних відносин;
7. Власного життєвого шляху.

Характеристики цих сфер наступні:

*Особистісно-характерологічних особливостей:* якості особистості та властивості характеру, за допомогою яких виражається відношення до інших людей, до діяльності, до праці, навчання, до самого себе, до речей, до природи і т. ін.

*Мотиваційно-ціннісна сфера* – пізнання у собі власних спонукань, інтересів, мотивів, цінностей, які визначають діяльність і поведінку.

*Емоційно-вольова сфера* – пізнання своїх емоційних станів, домінуючих почуттів, способів реагування в стресових ситуаціях, уміння мобілізуватися, виявити завзятість, наполегливість, цілеспрямованість.

*Сфера здібностей і обдарувань* – аналіз своїх здібностей у різних сферах життєдіяльності, оцінка можливостей для здійснення задумів.

*Пізнавальна сфера* – усвідомлення і розуміння функціонування психічних процесів, властивостей та якостей свого розуму, способів вирішення життєвих і професійних завдань.



*Сфера соціальних відносин* – аналіз зв'язків з іншими людьми, того, як будується взаємодія, аналіз стратегій власної поведінки, конфліктів.

*Сфера власного життєвого шляху* – аналіз прожитого, підведення підсумків, побудова планів на майбутнє, прогнозування і самопрогнозування власної особистості [89, 14].

Зазначений перелік характеристик самопізнання був використаний нами для аналізу конкретних самоописів «Що для тебе значить пізнати себе?». Спочатку кожне висловлювання про себе кодувалося, тобто кожна характеристика позначалася номером у відповідності до нумерації переліку. Далі підсумовувалися висловлення, що відносяться до певних характеристик, потім вказувався сумарний показник вираженості певної характеристики у самоописі.

Таблиця 2.2

**Таблиця розміщення даних**

№	ПІБ	Клас	Сфери самопізнання						
			1	2	3	4	5	6	7
1.	...	8							
2.	...	7							
3.	...	9							

Для зручності аналізу у таблицю були розміщені оцінювані характеристики, і кожній з них був привласнений порядковий номер (див. табл. 2.2). При розшифруванні ми відносили інформацію до тих або інших характеристик (зазначений над рядком номер). Коли робота з ідентифікації була завершена, ми порахували кількість висловлювань по кожній з позначених характеристик. Отриманий показник заносився у таблицю.

Таким чином, таблиця дозволила отримати наочну інформацію про частоту вживання тих або інших характеристик, що представляють зміст самопізнання.

Для того щоб визначити особливості розвитку самопізнання обдарованих підлітків, нами були використані наступні методики: опитувальник О. І. Красило «Що значить пізнати себе?», спрямований на дослідження здатності до самопізнання; варіант методу семантичного диференціалу (СД) Ч. Осгуда; методику діагностики рефлексивності А. В. Карпова, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтьєва; опитувальник «Оцінка самопізнання» (Self-knowledge assessment, перекладений з англійської мови) М. Лешінскі та Л. Кеіс.

Опитувальник О. І. Красило «Що значить пізнати себе?» призначений для вивчення здатності до самопізнання. Зважаючи на те, що опитувальник мало представлений у науковій літературі, ми представляємо його повністю (див. додаток В).

Для підрахунку виборів (частот) за опитувальником, ми використали найпростіший показник – моду. Вона відповідає значенню, що зустрічається у розподілі з найбільшою частотою. Мода балу визначена для кожного із тверджень. Таким чином, були визначені твердження з найбільшою частотою вибору одного із чотирьох варіантів.

Підрахувавши кількість відповідей, ми розділили учнів на п'ять груп за здатністю до самопізнання (див. додаток В).

Далі розглянемо детальніше метод семантичного диференціалу Ч. Осгуда.

Семантичний диференціал (СД) належить до методів експериментальної семантики. Він був розроблений у 1955 р. Ч. Осгудом у процесі вивчення механізмів синестезії та отримав широкого застосування у дослідженнях, пов'язаних зі сприйняттям і поведінкою людини, аналізом соціальних установок та особистісних змістів [111]. СД являє собою комбінацію процедур шкалування і методу контрольованих асоціацій. При цьому, він

вигідно відрізняється від асоціативних методів більшою компактністю, можливістю статистичної обробки отриманих даних, зниженням імовірності появи асоціацій за принципом мовних штампів. СД має справу з вимірюванням значення, яке мають різні об'єкти, «поняття» для різних осіб. При цьому оцінюється не значення як знання про об'єкт, а конотативне значення, пов'язане з особистісним змістом, соціальними установками, стереотипами та іншими емоційно насиченими, слабо структурованими і мало усвідомлюваними формами узагальнення. Йдеться про вимірювання того актуального значення, якого певна особа, предмет або явище набуло для даного індивіда у результаті його індивідуального досвіду.

Таким чином, можна побудувати семантичні простори, що відображають диференційно-психологічні аспекти особистості досліджуваного, його когнітивний стиль [67].

Жорстких вимог до вибору вимірюваних об'єктів (понять) немає. Найчастіше поняття виражається іменником або групою іменника (наприклад, «моє ідеальне-Я»). У кожному випадку вибір поняття визначається цілями, які ставить перед собою дослідник. У нашій роботі поняттями виступили чотири словосполучення: «Я-теперішнє», «Я-минуле», «Я-майбутнє» та «Я-рефлексивне».

Для шкал семантичного диференціалу ми обрали 15 пар слів:

1. хороший – поганий;
2. важкий – легкий;
3. швидкий – повільний;
4. красивий – некрасивий;
5. активний – пасивний;
6. великий – маленький;
7. теплий – холодний;
8. чистий – брудний;
9. сильний – слабкий;
10. добрий – жорстокий;

11. невтримний – спокійний;
12. твердий – м'який;
13. радісний – сумний;
14. сміливий – боягузливий;
15. приємний – противний.

Процедура методики СД, інструкція та інтерпретація результатів представлені у додатку Г.

Тест СЖО (смиложиттєві орієнтації) Д. О. Леонтьєва є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо і Леонарда Махоліка. За допомогою цього тесту досліджуються уявлення старшокласників про майбутнє життя за такими характеристиками, як наявність або відсутність цілей у майбутньому, осмисленість життєвої перспективи, інтерес до життя, задоволеність життям, уявлення про себе як про активну і сильну особистість, яка самостійно приймає рішення і контролює своє життя [83].

Інструкція до тесту та текст опитувальника представлені у Додатку Д.

Для підрахунку балів необхідно перевести зазначені позиції на симетричній шкалі 3210123 у оцінку по висхідній і низхідній шкалі. У висхідну шкалу 1234567 переводяться наступні пункти тесту: 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 16, 17. У низхідну шкалу 7654321 переводяться пункти: 2, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 20.

Після цього підсумовуються бали шкал, що відповідають позиціям, відзначеним досліджуваним.

Загальний показник УЖ – усі 20 пунктів тесту.

Субшкала 1 (Цілі) – п. 3, 4, 10, 16, 17, 18.

Субшкала 2 (Процес) – п. 1, 2, 4, 5, 7, 9.

Субшкала 3 (Результат) – п. 8, 9, 10, 12, 20.

Субшкала 4 (Локус контролю – Я) – п. 1, 15, 16, 19.

Субшкала 5 (Локус контролю – життя) – п. 7, 10, 11, 14, 18, 19.

Норми оцінки (середні значення) наведені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Норми оцінки (середні значення)**

Шкали	Чоловіки, середні значення	Жінки, середні значення
1. Цілі	32,90	29,38
2. Процес	31,09	28,80
3. Результат	25,46	23,30
4. ЛК - Я	21,13	18,58
5. ЛК - життя	30,14	28,70

Інтерпретація шкал тесту представлена у додатку Д.

Опитувальник «Оцінка самопізнання» націлений на самоусвідомлення. За результатом опитування людина має можливість дізнатися наскільки добре вона знає себе. Автори опитувальника (Мілана Лешінські та Ларіна Кеїс) пропонують наступну передмову до нього: «Те, що ви ходите весь день у своїй власній шкірі, не означає, що ви себе добре знаєте. Насправді, більшість з нас схильні вважати, що ми знаємо себе набагато краще, ніж це є у дійсності! Знайомство з собою буде мати значений позитивний вплив на різні сфери життя людини: вибір кар'єри, покращення взаємовідносин та радість і відчуття повноцінності життя. Якщо ви вважаєте, що є щось, чого ви про себе не знаєте, то даний опитувальник допоможе вам у цьому. І якщо по завершенню, ви захочете дізнатися себе більше, то «життєвий коучинг» (Life Coaching) – це відмінний спосіб, щоб розгорнути самопізнання і задовольнити власний інтерес» [211].

Ми, у свою чергу, використовуємо цей опитувальник, щоб отримати ширшу інформацію про особливості самопізнання обдарованих підлітків, а

замість «життєвого коучингу» розробили розвивальні заняття для актуалізації їх самопізнання.

Інструкція, бланк опитувальника та інтерпретація результатів представлені у Додатку Е.

Методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова дозволяє визначити індивідуальну міру розвитку рефлексивності. Завдяки цій властивості як «даності свідомості самій собі» людина розуміє, що наділена такою унікальною якістю, якої немає у жодної з живих істот, – здатністю усвідомлювати (А. В. Карпов). Рефлексивність як психічна властивість являє собою одну з основних граней тієї інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі і рефлектування як особливий психічний стан. Ці три модуси дуже тісно взаємопов'язані і взаємодетермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу якісну своєрідність, що позначається поняттям «рефлексія» [56, 45–57].

Інструкція, текст опитувальника та інтерпретація результатів представлені у додатку Є.

Для нормалізації отриманих результатів тестування ми переводили «сирі» тестові бали у нормалізовані показники (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

#### Переведення тестових балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали від...	80	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172
до...	нижче	100	107	113	122	130	139	147	156	171	вище

Результати констатувального експерименту з використанням вищенаведених методик представлені у наступному параграфі.

## 2.2 Дослідження рівневої структури самопізнання обдарованих підлітків

На першому етапі експериментального дослідження метою було дослідити рівневу структуру самопізнання обдарованих підлітків з врахуванням змістової сторони рівнів самопізнання.

У результаті дослідження рівня розвитку інтелекту та загальних творчих здібностей підлітків, їх було диференційовано за рівнями обдарованості:

- інтелектуально обдаровані підлітки, рівень розвитку інтелекту (IQ) яких складав вище 100 балів: 36 осіб (15 % від загальної кількості опитаних);
- творчо обдаровані підлітки: 10 % – високий рівень загальних творчих здібностей, 60 % – середній рівень, 25 % – низький рівень, 5 % – дуже низький рівень.

Зведену таблицю вказаних результатів представлено у додатку А (табл. 1).

Як вже було зазначено у попередньому параграфі, обдарованими ми вважаємо підлітків, які мають високий рівень розвитку здібностей, інтелекту та мають відповідну мотивацію до пізнання. Виходячи з цього, ми, шляхом порівняння даних у табличному процесорі Excel, розрахували перетин множин, які відповідають високому рівню розвитку загальних творчих здібностей та високому рівню IQ. Мотиваційний компонент прослідкуватиметься у декількох наступних методиках, крім того, до дослідження залучалися ті підлітки, які хотіли прийняти у ньому участь, тобто мотивація до пізнання себе була у кожного, хто проходив тестування.

У результаті цього перетину, ми отримали кількість підлітків, які є і високоінтелектуальними і здібними. Їх виявилось 9 чоловік, що складає 3,75 % від загальної кількості досліджуваних. Зведену таблицю представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Зведені дані за результатами тестування підлітків з високим рівнем розвитку загальних творчих здібностей та IQ**

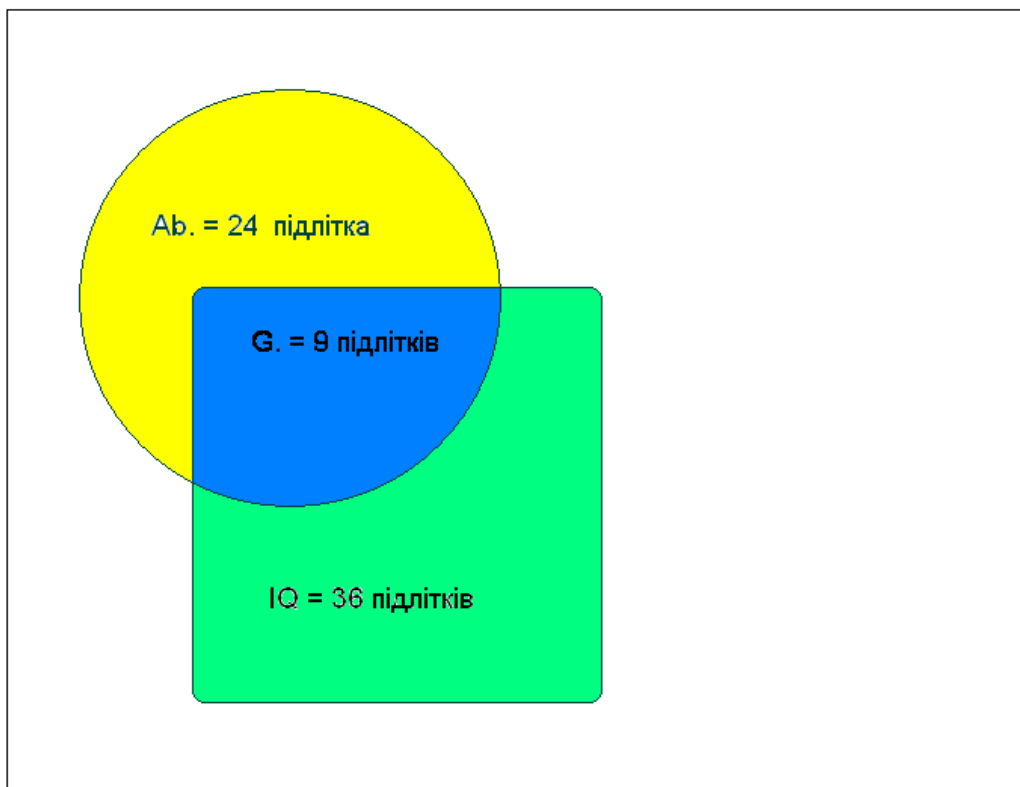
№ п/п	Показники високого рівня розвитку:	
	загальних тв. здібностей	IQ
4.	32	125
10.	29	130
11.	31	110
13.	30	124
15.	29	113
41.	31	110
79.	29	125
83.	29	130
120.	31	130

Схематичне зображення отриманих результатів представлено на рисунку 2.2.

Хочемо зазначити, що з розрахунку на зону найближчого розвитку за умови цілеспрямованого розвитку здібностей, до експериментальної групи «обдарованих» підлітків були включені й учні, чиї результати були наближеними до високих. Отже, експериментальна група обдарованих підлітків склала 30 осіб.

Виходячи зі схеми дослідження змісту самопізнання підлітків, ми виділили три рівні та сфери, що становлять зміст самопізнання (рис. 2.1). Такий підхід дозволяє розглядати самопізнання не тільки з точки зору різноманітності сфер особистості, що входять до «образу-Я», але й відмінності у рівнях відображення цих сфер.





$N = 240$  підлітків

Рис. 2.2 Результат порівняння підлітків з високими інтелектуальними та творчими здібностями з виокремленням тих, хто має як високий рівень IQ, так і високий рівень загальних творчих здібностей, тобто обдарованих ( $N$  – загальна кількість досліджуваних;  $Ab.$  – кількість підлітків з високим рівнем загальних творчих здібностей;  $IQ$  – кількість підлітків з високим показником розвитку інтелекту;  $G$  – кількість обдарованих)

Завдяки самоопису ми класифікували змістові особливості самопізнання, виявили особливості відображення різних сторін особистості досліджуваних, що перебувають у актуальному шарі самопізнання, а також рівневу структуру самопізнання обдарованих та звичайних підлітків.

Отже, виділені за В. В. Століним три рівні самопізнання, представлені у таблиці 2.6, де відображені показники частоти (у відсотках від загальної кількості висловлювань для відповідної групи досліджуваних) з якою зустрічаються у нашій вибірці характеристики себе у відповідності до різних рівнів самопізнання.

Таблиця 2.6

**Представленість рівнів самопізнання підлітків (у % від загальної кількості висловлювань для відповідної групи досліджуваних)**

Рівні самопізнання	Підлітки				
	7 кл.	8 кл.	9 кл.	Обдаровані	Звичайні
<b>Біол. індивід</b>	6,0	3,3	3,3	3,33	5,24
<b>Соц. індивід</b>	51,5	46,0	36,5	33,33	53,33
<b>Особистість</b>	42,5	50,7	60,2	63,33	41,43

Діаграми співвідношення показників рівня розвитку самопізнання представлені на рисунках 2.3 та 2.4.

Отримані нами результати підтверджують існуючу у психології точку зору про те, що у старшому підлітковому віці інтерес до «тілесного-Я» (організм), знижується на відміну від попередніх етапів онтогенезу. Далі відбувається зсув до рівня соціального індивіда (зовнішній прояв «Я», що має соціальну природу) у залежності від ситуації соціального розвитку, впливу підлітків один на одного та їх сприйняття один одним.

Згідно з отриманими даними, можна говорити про певну вікову специфіку розвитку рівнів самопізнання. Від сьомого до дев'ятого класу у підлітків зростає кількість висловлювань, що відносяться до третього рівня самопізнання і, навпаки, знижується кількість висловлювань першого та другого рівня. Слід зазначити, що у семикласників кількість висловлювань, що свідчать про усвідомлення себе як соціального індивіда, вища, ніж висловлювань, що свідчать про усвідомлення себе як особистості (хоч статистично значущих розходжень не виявлено).

У восьмому та дев'ятому класах спостерігається зсув у бік усвідомлення підлітками себе як особистості. Характеристики другого рівня, що обумовлені перерахуванням явищ власного внутрішнього світу, відображають уже не простий зв'язок між «Я» та об'єктами навколишньої

дійсності, а передбачають усвідомлення внутрішніх спонукань, прагнень, власної активності.

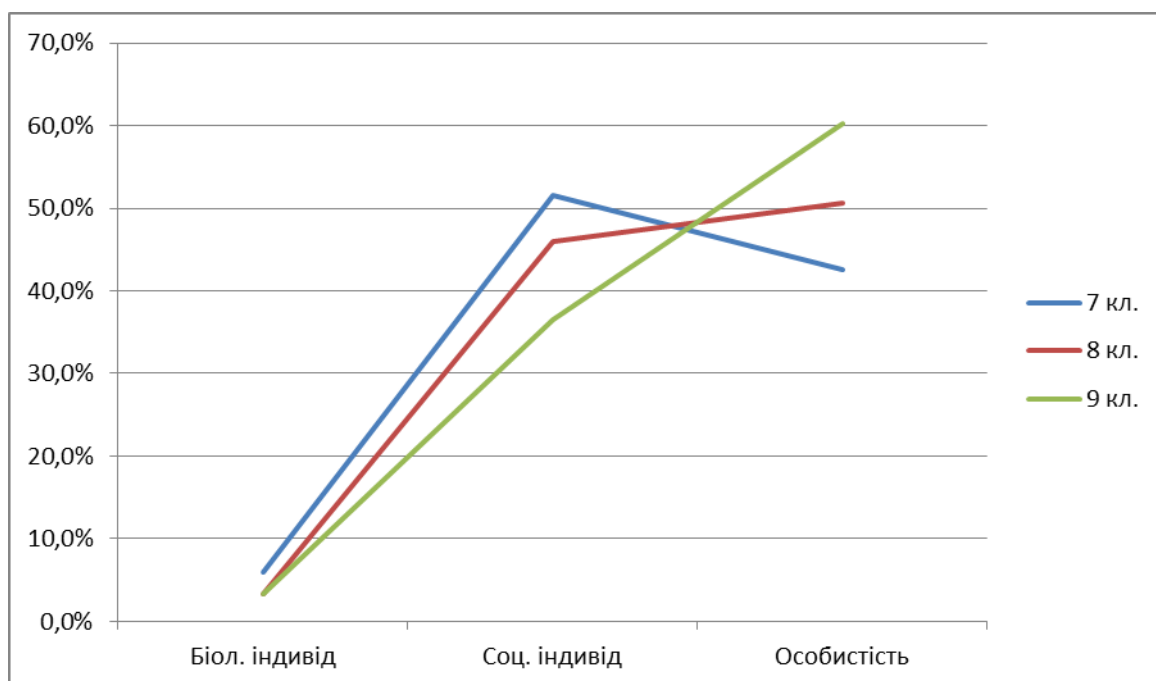


Рис. 2.3 Співвідношення рівнів самопізнання за класами

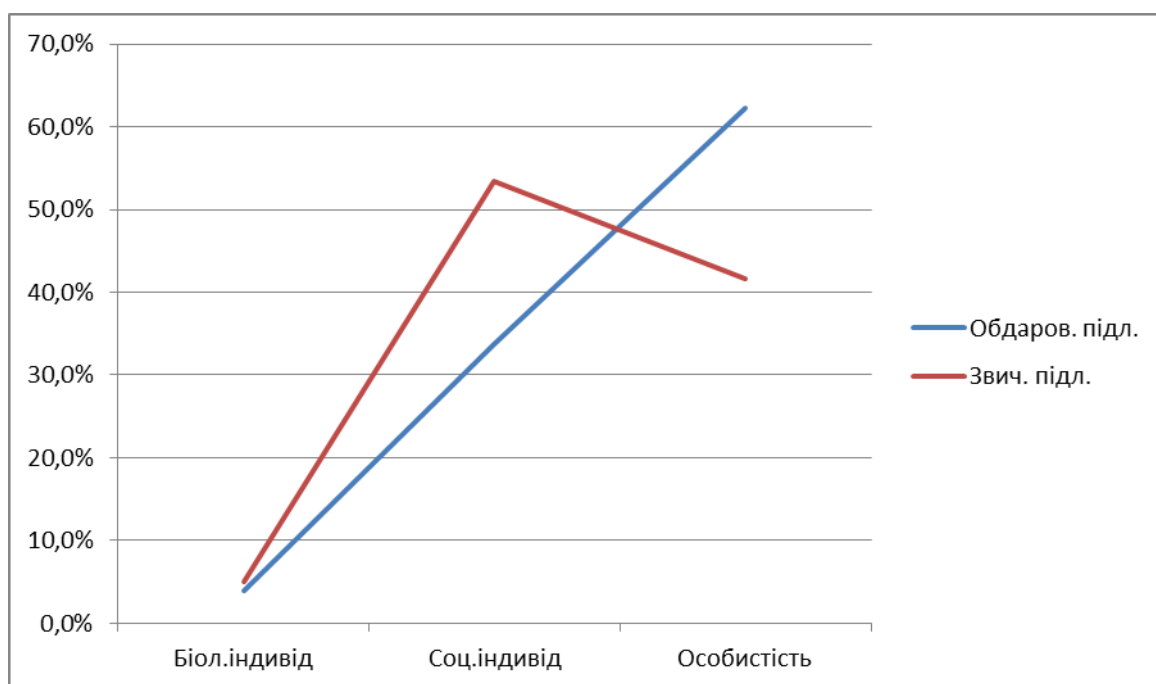


Рис. 2.4 Співвідношення рівнів самопізнання обдарованих і звичайних підлітків

Це співвідноситься з третім рівнем самопізнання, який виділяє І. І. Чеснокова, зазначаючи, що на цьому рівні людина переважно спирається на внутрішню комунікацію «Я – Я» та «Я – ідеальне Я», включаючи себе у порівняльний контекст із іншими [187, 316–366].

Подальший аналіз показав, що виявляються певні розбіжності залежно від належності підлітків до групи обдарованих чи звичайних учнів. Виділені нами групи представлені на діаграмі (рис. 2.4).

Отже, діаграма показує, що більш інтенсивно самопізнання у обдарованих підлітків проявляється на особистісному рівні, а у звичайних підлітків – на рівні соціального індивіда.

Це відображає вікові особливості розвитку самопізнання у підлітковому віці, для якого характерна рефлексія власної життєдіяльності та особистісних особливостей, а також дозволяє припустити, що обдаровані підлітки менш орієнтовані на зовнішнє середовище, їх інтерес більше стосується власної особистості.

На наступному етапі аналізу експериментальних даних, ми розглядали змістову сторону рівнів самопізнання і проводили порівняльний аналіз результатів самоопису звичайних і обдарованих підлітків (7–9-х класів), що відображено у таблицях 2.7 та 2.8.

Таблиця 2.7

**Представленість характеристик самопізнання за результатами самоописів підлітків (частота висловлювань).**

№	Що для тебе значить пізнати себе?	Групи досліджуваних				
		Класи			Підлітки	
		7кл	8кл	9кл	Обдар.	Зв. уч.
1	Пізнати свої життєві цілі, майбутнє	78	73	50	55	74
2	Дізнатися про власний характер	21	29	25	18	36
3	Пізнати власні приховані якості та здібності	37	44	53	60	20
4	Оцінити себе зі сторони	16	28	12	22	20
5	Дізнатися про ставлення до себе	26	19	20	15	26
6	Пізнати власні недоліки та переваги	17	15	26	22	19
7	Як я буду вести себе у тій або іншій ситуації	8	23	17	9	31
8	Саморозуміння	38	24	16	20	20

## продовження таблиці 2.7

№	Що для тебе значить пізнати себе?	Групи досліджуваних				
		Класи			Підлітки	
		7кл	8кл	9кл	Обдар.	Зв. уч.
9	Дізнатися про свій талант	11	18	20	20	17
10	Пізнати свої інтереси	22	19	17	20	16
11	Зрозуміти свій внутрішній світ	7	13	11	15	9
12	Визначити власну систему цінностей	3	9	11	12	8
13	Осмилення себе (самоосмилення)	1	8	10	9	9
14	Навчитися контролювати себе	7	10	7	12	5
15	Пізнати та розібратися у власних почуттях	6	8	7	8	7
16	Пізнати свою душу	9	4	11	4	11
17	Перевірити, випробувати себе	2	9	3	5	7
18	Пізнати свою сутність	9	4	8	4	8
19	Скласти свій портрет	11	4	6	7	3
20	Пізнати, чим я відрізняюсь від інших	3	2	8	8	2
21	Пізнати своє Я	7	10	0	6	4
22	Змінити себе, поліпшити себе	2	4	5	4	5
23	Дізнатися як поводитися у суспільстві	6	3	6	5	4
24	Навчитися самовдосконаленню	3	4	5	6	3
25	Зрозуміти для чого ти потрібен	6	4	5	6	3
26	Досягти гармонії із собою і зовнішнім світом	6	3	6	5	4
27	Пізнати своє ставлення до інших	5	4	2	2	4
28	Дізнатися наскільки добре я контактую з іншими людьми	5	0	5	3	7
29	Навчитися керувати собою	3	2	3	1	4
30	Пізнати себе важко	1	5	0	3	0
31	Повністю пізнати себе неможливо	6	1	4	4	1
32	Не знаю	2	3	3	0	3

Аналіз результатів (табл. 2.7, 2.8) показав, що більш значущими характеристиками самопізнання для обдарованих підлітків є: «пізнання власних прихованих якостей та здібностей» (11 %), «бажання оцінити себе зі сторони» (9,5 %), «пізнання свого таланту» (9,1 %), «пізнання своїх життєвих цілей, майбутнього» (7,5 %). Досить високо ними оцінюються «власні недоліки і переваги» (5,6 %), «пізнання власного характеру» (4,6 %). Рівною мірою представлені характеристики: «саморозуміння» (5,1 %) та «пізнання своїх інтересів» (5,1 %), «бажання дізнатися про ставлення до себе» (3,8 %) та «бажання зрозуміти свій внутрішній світ» (3,8 %). Слабко представлені

такі характеристики самопізнання: «пізнання свого ставлення до інших» (0,5 %), «навчитися керувати собою» (0,3 %).

Таблиця 2.8

**Представленість характеристик самопізнання за результатами самоописів підлітків (у % від загальної кількості висловлювань)**

№	Що для тебе значить пізнати себе?	Групи досліджуваних				
		Класи			Підлітки	
		7кл	8кл	9кл	Обдар.	Зв. уч.
1	Пізнати свої життєві цілі, майбутнє	15,6	13,4	7,1	7,5	12,1
2	Дізнатися про власний характер	5,8	7,3	6,8	4,6	9,7
3	Пізнати власні приховані якості та здібності	7,5	6,8	6,3	11	5,5
4	Оцінити себе зі сторони	4,4	7,6	5,8	9,5	5,1
5	Дізнатися про ставлення до себе	7,2	4,8	6	3,8	7
6	Пізнати власні недоліки та переваги	4,7	3,8	7,1	5,6	5,1
7	Як я буду вести себе у тій або іншій ситуації	2,2	5,8	4,6	2,4	7,9
8	Саморозуміння	12,8	6,1	4,4	5,1	5,4
9	Дізнатися про свій талант	3,4	4,6	5,5	9,1	4,3
10	Пізнати свої інтереси	6,1	4,8	4,6	5,1	4,3
11	Зрозуміти свій внутрішній світ	1,9	3,3	3	3,8	2,4
12	Визначити власну систему цінностей	0,8	2,3	5,5	3,1	2,2
13	Осмилення себе (самоосмилення)	0,3	2	2,7	2,3	2,4
14	Навчитися контролювати себе	1,9	2,5	1,9	3,1	1,4
15	Пізнати та розібратися у власних почуттях	1,7	2	1,9	2	1,9
16	Пізнати свою душу	2,5	1	3	1	3
17	Перевірити, випробувати себе	0,5	2,3	0,8	1,3	1,9
18	Пізнати свою сутність	2,5	1	2,2	1	2,2
19	Скласти свій портрет	3	1	1,6	1,8	0,8
20	Пізнати, чим я відрізняюсь від інших	0,8	2	2,2	2,2	1,5
21	Пізнати своє Я	1,9	2,3	2,5	2,5	1,1
22	Змінити себе, поліпшити себе	0,5	1	1,4	1	0,3
23	Дізнатися як поводитися у суспільстві	1,7	0,8	1,6	0,3	1,1
24	Навчитися самовдосконаленню	0,8	1	1,4	1,6	0,8
25	Зрозуміти для чого ти потрібен	1,7	1	1,4	1,6	0,8
26	Досягти гармонії із собою і зовнішнім світом	1,7	0,8	1,6	1,3	0,1
27	Пізнати своє ставлення до інших	1,4	1	0,5	0,5	1,1
28	Дізнатися, наскільки добре я контактую з іншими людьми	1,4	0	1,4	1,3	4,9
29	Навчитися керувати собою	0,8	0,5	0,8	0,3	1,1
30	Пізнати себе важко	0,3	1,3	0	1,3	0
31	Повністю пізнати себе неможливо	0,5	2,3	0,8	1,9	1,3
32	Не знаю	1,7	3,6	3,6	1,1	1,3

Для звичайних підлітків більш значущими є «пізнання своїх життєвих цілей, майбутнього» (12,1 %), «дізнатися про власний характер» (9,7 %), «як я буду вести себе у тій або іншій ситуації» (7,9 %), «дізнатися про ставлення до себе» (7,0 %). Досить значущі: «пізнати власні приховані якості та здібності» (5,5 %), «саморозуміння» (5,4 %), «оцінити себе зі сторони» (5,1 %), «пізнати власні недоліки та переваги» (5,1 %), «дізнатися, наскільки добре я контактую з іншими людьми» (4,9 %). Незначущими є такі характеристики, як «пізнати, чим я відрізняюсь від інших» (0,5 %), «не знаю, що для мене значить пізнати себе» (0,3 %).

Таким чином, *мотивація до пізнання себе та своїх здібностей вища у обдарованих підлітків. Це підтверджують отримані раніше результати змісту рівнів самопізнання підлітків, де орієнтація на власну особистість стосується саме обдарованих підлітків.*

Отже, обдаровані підлітки більшою мірою орієнтовані на пізнання своїх здібностей, життєвих цілей, характеру, розуміння себе, вони готові до змін. Вони вважають процес самопізнання досить складним, але налаштовані пізнати свої здібності.

### 2.3 Порівняльна характеристика особливостей самопізнання обдарованих та звичайних підлітків

Особливості самопізнання обдарованих підлітків можуть бути розкриті при порівняльному аналізі досліджуваних показників обдарованих та звичайних підлітків.

Розглядаючи самопізнання як сукупність і послідовність дій, у результаті яких досягається певна мета (тобто знання про себе, «образ-Я», власні здібності), ми виділяємо один з найважливіших факторів, що впливає на розвиток особистості, на формування її «Я-концепції» – здатність до самопізнання. Здатність – це властивість особистості, від якої залежить швидкість, глибина, якість отримання знань [55], у нашому випадку, про самого себе.

Здатність до самопізнання досліджувалася за допомогою опитувальника «Що значить пізнати себе?» О.І. Красило. Результати дослідження було об'єднано у загальну генеральну сукупність підлітків та окремі їх групи. У таблицях 2.9 і 2.10 представлені зведені результати (у таблиці 2.9 представлена частота вибору варіантів відповідей у відсотках; у таблиці 2.10 – результати отримані за модою).

Таблиця 2.9

**Зведена таблиця результатів опитувальника О. І. Красило для різних груп досліджуваних (у % від загальної кількості виборів)**

Шкали	Підлітки							
	Обдаровані учні				Звичайні учні			
	А	Б	В	Г	А	Б	В	Г
1	6,1	33,9	4,3	55,7	66,7	25,4	0,9	7
2	29,6	20	32,2	18,2	20,2	36	25,4	18,4
3	31,3	13,9	40	14,8	16,7	43	29,8	10,5
4	27	18,3	40,9	13,8	19,3	14	53,5	13,2
5	28,7	17,4	32,2	21,7	34,2	3,5	31,6	30,7
6	33	19,1	38,3	9,6	35,1	23,7	39,5	1,7



## продовження таблиці 2.9

Шкали	Підлітки							
	Обдаровані учні				Звичайні учні			
	А	Б	В	Г	А	Б	В	Г
7	21,7	47,8	15,7	14,8	19,3	38,6	19,3	22,8
8	10,4	58,8	3	27,8	15,8	40	29,3	14,9
9	9,6	27	11,2	52,2	5,3	50	7	37,7
10	9,6	30,4	20,9	39,1	6,1	33,3	16,7	43,9
11	53	25,2	2,7	19,1	66,7	22,8	6,1	4,4
12	25,2	30,4	3,5	40,9	43,9	35,1	2,6	18,4
13	15,7	53,9	14,7	15,7	18,4	44,7	3,6	33,3
14	6,1	18,3	23,4	52,2	8,8	36	31,5	23,7
15	26,1	40,9	21,7	11,3	36,9	34,2	14	14,9
16	30,9	59,6	3,4	6,1	36	58,8	1,8	3,4
17	7	30,4	53	9,6	2,6	39,5	50	7,9
18	26,1	4,3	41,8	27,8	41,2	14,9	15,8	28,1
19	17,4	31,3	42,6	8,7	33,3	23,7	38,6	4,4
20	29,6	52,2	7	11,2	33,3	52,6	4,4	9,7

У цілому, обдаровані підлітки мають наступні характеристики здатності до самопізнання. Вони вважають, що:

1. Пізнання себе – це складна, але цікава робота.
2. Коли мене щось неприємно вражає у діях інших, мене захоплює пошук сенсу та причини таких дій;
3. Людину треба оцінювати у першу чергу за мотивами дій та почуттів;
4. Якщо людина не хоче мати чіткі життєві цілі і через це часто не може досягти успіху як у матеріальних запитаннях, так і у кар'єрному зростанні, на мою думку, це затримки у розвитку творчої особистості;
5. Найцікавіше вивчати внутрішній світ власної особистості;
6. Мотиви своїх вчинків я цілком усвідомлюю частіше вже після здійснення вчинку;
7. Помилки у пізнанні себе намагаюся усунути, використовуючи наявні можливості;

8. Дізнатися щось нове про себе — це не тільки цікаво, але й завжди корисно;
9. Самопізнання – це ціль і сенс життя;
10. Процес самопізнання завжди допомагає, якщо навчитися правильно діяти;
11. Вивчення рефлекторної діяльності мозку допомагає мені краще зрозуміти людську психіку;
12. Даючи об'єктивну характеристику знайомій людині, надаю перевагу описати, як вона на мене вплинула;
13. Я намагаюся краще пізнати себе, тому що кожне знання корисне і може знадобитися у житті;
14. Результати психологічного тестування є одним із варіантів спрощеного уявлення про особистість;
15. Якщо я бачу людину, яка впевнена у своїй доброті та чуйності до людей, то припускаю, що вона може помилятися, але в основному виявляється правою;
16. Якщо людина має силу волі, то вона багато чого досягне;
17. Якщо людина постійно бореться зі своїми недоліками, то вона розвивається як особистість;
18. У пізнанні себе та інших я надаю перевагу власній інтуїції;
19. Коли неприємні переживання з приводу невдачі або якихось подій у минулому посилюються, я найчастіше вирішую все ж таки розібратися до кінця у тому, що сталося, щоб у майбутньому знати, як треба поводитися;
20. Людина, яка занадто сварить себе за низький учинок, швидше за все, має совість, і прагне стати кращою.

**Зведена таблиця результатів (за модою)  
опитувальника О. І. Красилю**

Шкали	Підлітки	
	Обдаровані учні	Звичайні учні
Шкала 1	4(Г)	1(А)
Шкала 2	3(В)	2(Б)
Шкала 3	2(В)	2(Б)
Шкала 4	3(В)	3(В)
Шкала 5	3(В)	3(А)
Шкала 6	3(В)	3(В)
Шкала 7	2(Б)	2(Б)
Шкала 8	2(Б)	2(Б)
Шкала 9	4(Г)	2(Б)
Шкала 10	4(Г)	4(Г)
Шкала 11	1(А)	1(А)
Шкала 12	4(Г)	1(А)
Шкала 13	2(Б)	2(Б)
Шкала 14	4(Г)	2(Б)
Шкала 15	2(Б)	1(А)
Шкала 16	2(Б)	2(Б)
Шкала 17	3(В)	3(В)
Шкала 18	3(В)	1(А)
Шкала 19	3(В)	3(В)
Шкала 20	2(Б)	3(В)

Отримані результати носять скоріше схематичний характер, що дає орієнтовну оцінку вимірюваних характеристик.

Одним із завдань нашого дослідження було виявлення залежності здатності до самопізнання від приналежності до групи обдарованих чи звичайних підлітків. Розбіжності у проявах досліджуваного психологічного феномену заслуговує окремого обговорення (див. табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Розбіжності у зв'язку характеристик здатності до самопізнання підлітків**

Шкали	Підлітки
	обдаровані та звичайні
Шкала 1	
Шкала 2	
Шкала 3	
Шкала 4	
Шкала 5	
Шкала 6	
Шкала 7	
Шкала 8	0,001
Шкала 9	
Шкала 10	
Шкала 11	0,011
Шкала 12	
Шкала 13	
Шкала 14	
Шкала 15	
Шкала 16	0,008
Шкала 17	
Шкала 18	
Шкала 19	0,026
Шкала 20	

У результаті вивчення здатності до самопізнання підлітків у залежності від приналежності до групи обдарованих чи звичайних підлітків були отримані кількісні розбіжності за такими шкалами: 8. Дізнатися щось нове про себе — це не тільки цікаво, але й завжди корисно (58,8 % «обдарованих» і 40,0 % «звичайних підлітків»); 11. Вивчення рефлекторної діяльності мозку допомагає мені краще зрозуміти людську психіку (53,0 % і 66,7 %); 16. Якщо людина має силу волі, то вона багато чого досягне (59,6 % і 58,8 %); 19. Коли неприємні переживання з приводу невдачі або якихось подій у минулому посилюються, я найчастіше вирішую все ж таки розібратися до кінця у тому, що сталося, щоб у майбутньому знати, як треба поводитися (42,6 % і 38,6 %).

Якісні відмінності можна спостерігати за такими шкалами: 1. «Пізнання себе» для обдарованих підлітків є «складною, але цікавою роботою», а для звичайних підлітків – «розвагою»; 2. Коли обдарованого підлітка щось неприємно вражає у діях інших, його «захоплює пошук сенсу та причини таких дій», а звичайний учень «висловлює обурення або намагається вмовити людину не вчиняти так»; 3. На думку обдарованих підлітків, людину треба оцінювати «у першу чергу за мотивами дій та почуттями», а звичайні підлітки вважають, що її треба оцінювати «за результатами дій, але з урахуванням мотивів поведінки»; 5. Для обдарованих підлітків «найцікавіше вивчати внутрішній світ власної особистості», а для звичайних – незвичайні явища природи та парапсихологію; 9. Самопізнання для обдарованих підлітків – це «ціль і сенс життя», а для звичайних учнів – «засіб досягнення професійних та життєвих цілей»; 12. Даючи об'єктивну характеристику знайомій людині, обдаровані підлітки надають перевагу тому, щоб «описати, як вона на них вплинула», а звичайні підлітки це роблять «доволі легко»; 14. «Результати психологічного тестування» є для обдарованих учнів «одним з варіантів спрощеного уявлення про особистість», а для звичайних учнів – «авторитетним діагнозом особистості»; 18. «У пізнанні себе та інших» обдаровані підлітки надають перевагу «власній інтуїції», а звичайні підлітки – «вірять тільки власним очам і фактам»; 20. «Людина, яка занадто сварить себе за низький учинок, швидше за все, має совість, і прагне стати кращою» для обдарованих підлітків, звичайні підлітки схильні вважати, що така людина «переживає радість і гордість від усвідомлення своєї здатності перемагати у собі зло».

Звідси випливає, що у самопізнанні обдаровані підлітки надають перевагу власній думці та інтуїції, а звичайні підлітки повинні пересвідчитися у правильності інформації, отримати відповідні факти для того, щоб пізнати себе та інших.

Для зручності подальшого аналізу було виділено п'ять груп досліджуваних у відповідності до здатності пізнавати себе. Кількісний розподіл досліджуваних за цими групами представлено у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

**Розподіл підлітків на групи за здатністю до самопізнання (у %)**

Групи	Підлітки	
	Обдаровані	Звичайні
<b>1</b>	3,33	20,00
<b>2</b>	6,67	5,71
<b>3</b>	23,33	54,29
<b>4</b>	50,00	14,76
<b>5</b>	16,67	5,24

Тепер пропонуємо розглянути змістову сторону здатності до самопізнання. Запропонована таблиця чітко показує, що серед обдарованих підлітків переважають ті, хто відноситься до 4-ї групи. Вони схильні до вивчення психології. Їм важко зважитися на якусь практичну дію, тому що часто їх долає сумнів. Однак вони досягають високих результатів у спогляданні свого внутрішнього світу та в інтуїтивному розумінні суті людської психіки, її складності й суперечливості. Чутливість та уміння помічати найтонші рухи душі можуть поєднуватися у них з грубими помилками, конфліктами і практичним невмінням будувати комфортні взаємини з оточуючими.

Серед звичайних підлітків переважають ті, які відносяться до 3-ї групи. Вони характеризуються здатністю до систематичної роботи по самопізнанню, яку можуть успішно сполучати із практичними справами. Досить зріло і відповідально намагаються ставитися до свого життя і усього, що з ними відбувається. Однак такі учні довіряють словам і авторитетам більше, ніж почуттям. Знання про себе у них відірвані від власних дій [89].

Таким чином, можна зробити висновок, що переважна більшість обдарованих та звичайних підлітків здатні до систематичної роботи з

самопізнання. Обдаровані підлітки відрізняються від звичайних тим, що досягають успіху у пізнанні власного внутрішнього світу та у інтуїтивному розумінні суті людської психіки.

Ставлення до себе, свого минулого, теперішнього і майбутнього обдарованих та звичайних підлітків досліджувалося за допомогою методики «Семантичний диференціал» Ч. Осгуда.

У таблиці 2.13 представлені зведені результати оцінки підлітками наступних понять: «Я-минуле», «Я-теперішнє», «Я-майбутнє», «Я-рефлексивне».

Таблиця 2.13

#### Результати оцінки понять підлітками за методикою СД Ч. Осгуда

№ шкали СД	Я - минуле		Я - теперішнє		Я - майбутнє		Я - рефлексивне	
	Обд.уч.	Зв.уч.	Обд.уч.	Зв.уч.	Обд.уч.	Зв.уч.	Обд.уч.	Зв.уч.
1	5,58	5,79	5,32	5,71	5,63	6,32	5,56	5,18
2	3,60	3,81	4,25	4,09	3,80	3,43	4,16	4,38
3	4,66	5,01	4,93	5,49	5,93	6,40	5,31	5,17
4	4,78	5,42	5,35	5,60	6,11	6,43	5,47	5,27
5	4,97	5,45	5,29	5,82	6,17	6,57	5,53	5,63
6	3,55	3,69	4,71	4,89	5,51	5,58	4,49	5,22
7	5,41	5,50	5,42	5,79	5,63	6,10	5,62	5,39
8	5,91	6,22	5,46	6,17	5,93	6,56	6,02	5,44
9	4,43	5,07	5,17	5,54	6,17	6,49	5,55	5,46
10	5,77	5,91	5,51	5,93	5,62	6,24	5,85	5,54
11	3,63	3,73	4,07	3,93	4,17	4,08	3,79	4,29
12	3,17	3,77	3,61	3,68	4,87	4,15	3,82	4,29
13	5,65	5,78	4,95	5,82	5,77	6,48	5,95	5,82
14	4,73	5,47	5,23	5,68	6,11	6,45	5,56	5,45
15	5,30	5,73	5,35	5,92	6,06	6,61	5,74	5,38
О	5,51	5,83	5,41	5,85	5,82	6,39	5,72	5,36
С	3,69	4,08	4,44	4,55	5,09	4,45	4,50	4,84
А	4,67	4,92	4,93	5,26	5,47	5,79	5,06	5,12
Е	5,22	5,69	5,18	5,80	5,98	6,51	5,75	5,55

Ці результати дають деяке узагальнене уявлення про ступінь виразності величин за кожною із шкал по всій групі досліджуваних. Хочемо зазначити, що середні значення майже всіх параметрів досліджуваних понять у

обдарованих учнів нижчі, ніж у звичайних учнів. Цей факт поки що не має однозначного пояснення.

З цієї ж таблиці видно, що між значеннями трактуваннями понять, що розподіляються за шкалами існують значні статистичні розбіжності. Поняття «Я-минуле», «Я-теперішнє», «Я-майбутнє», «Я-рефлексивне» оцінюються обдарованими учнями та звичайними учнями по-різному. Цікавим є той факт, що стосовно поняття «Я-рефлексивне» (очима інших) статистично значущих розбіжностей простежується мало. «Я-очима інших» оцінюється підлітками приблизно однаково.

У часовій динаміці «Я-образу» підлітків, можна прослідкувати наступні тенденції. Оцінка суб'єктивного теперішнього вища ніж оцінка минулого і нижча оцінки майбутнього. На нашу думку, такі суб'єктивні тенденції можна віднести до норми, оскільки вони відповідають гармонійному протіканню життя, тому що в ідеалі людина повинна жити переважно теперішнім і майбутнім, ніж минулим.

За результати опитування у одному часовому напрямку зростають «швидкість», «краса», «активність» (шкали 3, 4, 5), оцінка себе «більший», «тепліший», «сильніший», «нестримніший», «твердіший», «сміливіший», «приємніший» (шкали 6, 7, 9, 11, 12, 14, 15). Оцінка себе у теперішньому часі «менш приваблива», «важча» (буття ускладнюється, від минулого до теперішнього, хоч у майбутньому стає значно легшим), «брудніша», менш «добра», менш «радісна» (шкали 1, 2, 8, 10, 13), ніж у минулому, майбутньому і навіть очима інших.

Виходячи із факторної інтерпретації отриманих результатів (оцінка, сила, активність, емоційність), які розташовані у нижній частині таблиці, можна відзначити наступне. За всіма факторами «Я-майбутнє» вище інших понять. Отже, у цілому обдаровані підлітки схильні оцінювати себе і своє життя позитивно.

З літератури відомо, що прийняття свого минулого, а також наявність планів і цілей на власне майбутнє сприяє більш високому рівню



задоволеності власним життям і самим собою. Якщо порівнювати три періоди життя (минуле, теперішнє, майбутнє), то необхідно відзначити, що своє минуле обдаровані підлітки характеризують у термінах оцінки та емоційності, теперішнє – у термінах більшої сили і активності, а майбутнє – у термінах емоційності, більшої активності і сили [215].

На нашу думку, значущі відмінності між поняттями «Я-минуле», «Я-теперішнє», «Я-майбутнє», «Я-рефлексивне» можуть свідчити про нестійкість «образу-Я».

Для дослідження факторної структури отриманих семантичних даних застосовувався один із варіантів факторного аналізу.

Результати факторного аналізу шкал семантичного диференціала за виділеними факторами обдарованих підлітків представлені у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

**Факторний аналіз шкал СД за результатами тестування обдарованих підлітків**

Шк СД	Я-минуле				Я-теперішнє						Я-майбутнє				Я-рефлексивне			
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
1	75				70					45	64	46		-43	44			68
2	-65									-79				61				-74
3		67							91		84						50	52
4			68				65					74			86			
5		75				55			65		72					47	72	
6			73			45		62					52			60		
7			42	-59	68						54	67			64			
8	68						84				50	48			70			
9			44	59		91							86			86		
10	65			-48	82						59	41		42	72			
11		69						80						77			67	
12				70	-51			48					47	47		68		
13		76								64		63						84
14			52			87							89		48	59		
15	62		45		61		43					76			80			
О	52	-69			92						84				92			
С		82				89						98				91		
А	76					70					83				45	72		
Е	86				77						85				75	49		

У таблиці представлені факторні навантаження шкал семантичного диференціалу. Цифри означають факторну вагу кожної змінної, де для зручності сприймання опущений попередній нуль (наприклад, замість 0,68 пишемо 68). Порожні клітинки означають малі факторні навантаження або значення, що менші ніж 0,40. Вони є неістотними для інтерпретації. Фактори впорядковані за зменшенням значимості внеску фактора у загальну факторну модель. Психологічний зміст узагальнення закономірностей, що містяться у виділених факторах, може бути інтерпретований наступним чином:

Фактор 1. Цей фактор двополюсний, при оцінці минулого, у нього включені: «хорошість» (0,75), «чистота» (0,68), «доброта» (0,65), «приємність» (0,62). Він вважається полюсом «легкості». Йому протиставляється полюс «тяжкості» (-0,65).

У оцінці «Я-теперішнього» представлені: «доброта» (0,82), «хорошість» (0,70), «теплота» (0,68), «приємність» (0,61) і негативно представлена «теплота» (-0,51), тобто як полюс «холодності».

У оцінці «Я-майбутнього» найсильніше представлені: «швидкість» (0,84), «активність» (0,72), «хорошість» (0,64), «доброта» (0,59), «теплота» (0,54), «чистота» (0,50).

У оцінці «Я-рефлексивного» понад усе оцінюється «краса» (0,86), «приємність» (0,80), «доброта» (0,72), «чистота» (0,70), «теплота» (0,64), «сміливість» (0,48), «хорошість» (0,44).

Виходячи зі складу перших факторів, у досліджуваній вибірці переважають ті обдаровані підлітки, для яких минуле є більш «хорошим» ніж теперішнє, і тим більше майбутнє, «холоднішим», більш «легким», менш «добрим» ніж теперішнє. Перший фактор суб'єктивної оцінки майбутнього найбільш близький до оцінки «Я-рефлексивне».

Фактор 2. У структурі цих факторів також є відмінності. Минуле оцінюється як «радісне» (0,76), «активне» (0,75), «нестримне» (0,69), «швидке» (0,67). Теперішнє, «силою» (0,91), «сміливістю» (0,87), «активністю» (0,55), «величиною» (0,45). Майбутнє оцінюється

«приємністю» (0,76), «красою» (0,74), «теплотою» (0,67), «радістю» (0,63), «чистотою» (0,48), «хорошістю» (0,46), «доброотою» (0,41). «Я-рефлексивне» оцінюється «силою» (0,86), «твердістю» (0,68), «величиною» (0,60), «сміливістю» (0,59), «активністю» (0,47). Другий фактор моделі «Я-рефлексивне» близький до оцінки «Я-теперішнє». Тут теж представлена «сила», до теперішнього збільшується «активність» і зменшується «величина».

Фактор 3. Будова третіх факторів свідчить, що найпотужнішим за складом змінних є минуле. При оцінці минулого перевага надається таким характеристикам: «величина» (0,73), «краса» (0,68), «сміливість» (0,52), «приємність» (0,45), «сила» (0,44), «теплота» (0,42). Майбутнє оцінюється «сильнішим» (0,86) і «сміливішим» (0,86), ніж минуле.

4-й фактор «Я-минулого», «Я-майбутнього» і «Я-рефлексивного» є двополюсним. У побудові четвертих факторів майбутнє оцінюється обдарованими підлітками як «погане» (-0,43 й 0,68), «жорстоке» (-0,42), «важке» на відміну від рефлексивного. Минуле оцінюється як «холодне» (-0,58), більш «жорстоке» (-0,48) і «тверде» (0,70) на відміну від майбутнього. Четверта модель майбутнього близька до оцінки минулого.

Фактори 5 та 6 представлені тільки факторною моделлю теперішнього. У п'ятому факторі провідними шкалами є «швидкість» (0,91) і «активність» (0,65). У шостому – «легкість» (-0,79), «радісність» (0,64) «хорошість» (0,45).

Таким чином, у семантичній інтерпретації обдарованими підлітками «образів-Я» минулого, теперішнього, майбутнього та рефлексивного є суттєві розходження. Загальна тенденція полягає у завищенні оцінок «Я-майбутнього» та «Я-рефлексивного» за позитивними полюсами шкал. Для того, щоб узагальнити отримані результати, розглянемо подібність і відмінності у структурі семантичних просторів та «образів-Я».

Для узагальненого порівняння виявлених факторних структур, основні результати проведеного аналізу представляємо у таблиці 2.15.

Отже, у цій таблиці наведені номери факторів, у яких кожна шкала має максимальне значення для певної групи досліджуваних. Ці величини дозволяють отримати інформацію про динаміку досліджуваних структур.

Таблиця 2.15

### Факторні ієрархії основних змінних за групами підлітків

Шк СД	Я-минуле		Я-теперішнє		Я-майбутнє		Я-рефлексивне	
	Обд.	Зв.уч.	Обд.уч	Зв.уч.	Обд.уч	Зв.уч.	Обд.уч	Зв.уч.
1	1	1	1	1	1	1	4	1
2	1	4	6	3	4	2	4	4
3	2	2	5	3	1	1	4	2
4	3	2	3	1	2	1	1	2
5	2	2	5	3	1	1	3	2
6	3	3	4	5	3	3	2	3
7	4	1	1	2	2	2	1	1
8	1	1	3	1	1	1	1	1
9	4	2	2	4	3	3	2	3
10	1	1	1	2	1	1	1	1
11	2	4	4	2	4	2	3	4
12	4	3	1	2	4	2	3	4
13	2	1	6	5	2	1	3	2
14	3	2	2	4	3	1	2	3
15	1	1	4	1	2	1	1	1

Найбільш значущими шкалами під час оцінки досліджуваними періодів життя були: «гарний – поганий» (шкала 1), «чистий – брудний» (шкала 8), «добрий – жорстокий» (шкала 10), «приємний – противний» (шкала 15). Але при оцінці «Я-рефлексивного» на перший план виходили шкали: «красивий – некрасивий» (шкала 4), «теплий – холодний» (шкала 7).

Хочемо зазначити, що факторні структури іноді складаються всупереч кількісним тенденціям та середнім значенням (див. табл. 2.13).

Так, у обдарованих підлітків показники шкал семантичного диференціала «Я-теперішнє» (шкали 1, 7, 9, 10, 14) нижчі, ніж у звичайних учнів.

Заслужує уваги і той факт, що практично у всіх групах досліджуваних не включаються до складу першого фактору наступні шкали: «Я-минуле» (шкали 4, 3, 5, 9, 14); «Я-теперішнє» (шкали 2, 11, 13); «Я-майбутнє» (шкали 6, 9, 11, 12); «Я-рефлексивне» (шкали 2, 5, 13). Це свідчить про другорядність цих шкал при оцінюванні.

Розглядаючи семантичні параметри (див. табл. 2.16) очевидно, що результати дослідження обдарованих учнів і звичайних учнів відрізняються.

На нашу думку, варто звернути увагу на той факт, що показники семантичних параметрів (оцінка, сила, активність, емоційність) для обдарованих учнів під час оцінювання «Я-минулого» та «Я-рефлексивного» не є провідними, вони надають суб'єктивну значущість «Я-майбутньому» та меншою мірою «Я-теперішньому».

Таблиця 2.16

**Факторні ієрархії основних змінних за групами підлітків**

		Підлітки	
		Обдар.	Звич.
<b>Я - майбутнє</b>	Оцінка	1	4
	Сила	2	1
	Активність	1	3
	Емоційність	1	4
<b>Я - теперішнє</b>	Оцінка	1	2
	Сила	2	1
	Активність	3	3
	Емоційність	5	2
<b>Я - минуле</b>	Оцінка	4	5
	Сила	2	1
	Активність	5	3
	Емоційність	5	5
<b>Я - рефлексивне</b>	Оцінка	4	2
	Сила	2	1
	Активність	3	3
	Емоційність	4	2

Показники прийняття свого минулого і наявність планів на майбутнє сприяють більш високому рівню задоволеності власним життям і самим собою [157, 145–159].

В той же час простежується *когнітивний стиль досліджуваних*, обдаровані підлітки вибирають когнітивно більш складні конструкції, що свідчить про їх когнітивну складність на відміну від звичайних підлітків. Ці дані співпадають з результатами самоописів обдарованих підлітків, у яких вони теж використовували більш складні конструкції.

Як ми вже зазначали вище, однією з важливих характеристик самопізнання, від якої багато у чому залежить регулятивна функція самосвідомості, є рефлексивність. Для дослідження рівня розвитку рефлексивності, ми використали методику діагностики рефлексивності А. В. Карпова.

Результати представлено у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

**Зведена таблиця результатів методики діагностики рефлексивності А. В. Карпова (у %)**

Стени	Обдаровані підлітки	Звичайні підлітки
від 7 стенів	30,0	17,6
від 4 до 7 стенів	53,3	42,9
менше 4-х стенів	16,7	39,5

Таким чином, обдаровані підлітки переважно мають середній рівень (53,3 %) розвитку рефлексивності, хоч різниця у кількості підлітків, які мають середній і високий рівень (30,0 %) розвитку рефлексивності незначна. Можна зробити висновок, що у них добре розвинені такі процеси самопізнання як самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз і, як результат, самоосмислення. Можна також припустити, що вони мають більш об'єктивні знання про себе, ніж звичайні підлітки, оскільки у звичайних

підлітків середній рівень розвитку рефлексивності (42,9 %) з домінуванням низького (39,5 %) над високим (17,6 %).

Для підтвердження зроблених висновків і отримання додаткової інформації щодо ціннісних орієнтацій обдарованих підлітків, ми застосували тест «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтєва.

Зведені середні значення показників смисложиттєвих орієнтацій для різних груп підлітків представлені у таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

### Зведені значення показників тесту СЖО для різних груп підлітків

Шкали СЖО	Підлітки	
	Обд.уч.	Зв.уч.
1	5,14	5,04
2	5,06	5,32
3	5,83	5,82
4	5,56	5,69
5	4,46	4,47
6	5,09	5,15
7	4,1	4,39
8	4,7	4,8
9	5,48	5,42
10	5,12	5,11
11	4,06	3,74
12	3,9	3,32
13	5,13	5,71
14	6,01	5,73
15	5,33	5,55
16	4,5	3,88
17	5,15	4,22
18	5,2	5,2
19	5,31	5,46
20	4,87	5,98
<b>Цілі</b>	24,35	21,01
<b>Процес</b>	22,78	43,34
<b>Результат</b>	17,11	16,83
<b>Локус контролю - Я</b>	13,27	9,93
<b>Локус контролю - життя</b>	22,49	8,89

Статистично значущі відмінності (статистично не значущі твердження і шкали тесту не вказані) за приналежністю до групи обдарованих чи звичайних підлітків, представлені у таблиці 2.19.

Таблиця 2.19

### Відмінності у зв'язку для різних груп досліджуваних за тестом СЖО

№ шк	Твердження СЖО	Обдар /зв. підлітки
1	Звичайно я сповнений енергії / мені нудно	
7	Моє життя склалося саме так, як я мріяв / зовсім не так, як я мріяв	
11	Якби я міг вибирати, то прожив би життя ще раз так само, як живу зараз / побудував своє життя зовсім інакше	0,008
12	Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості / часто приводить мене у розгубленість і занепокоєння	0,018
13	Я людина дуже обов'язкова / зовсім не обов'язкова	0,002
16	У житті я знайшов своє покликання / ще не знайшов свого покликання і ясних цілей	0,014
17	Мої життєві погляди цілком визначилися / ще не визначилися	
19	Моє життя у моїх руках, і я сам керую ним / не підвладне мені, і воно керується зовнішніми подіями	
20	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення / суцільні неприємності і переживання	

Середні показники обдарованих підлітків і підлітків взагалі, не повністю відповідають нормам, запропонованим Д.О. Леонтєвим.

Обдаровані підлітки характеризується більш високим рівнем усвідомленості життя. У них більш виражені життєві цілі, що сприяє формуванню свідомої позиції у житті. Однак своє теперішнє життя вони сприймають не таким цікавим, менш емоційно насиченим і наповненим змістом. Як обдаровані, так і звичайні підлітки не повністю задоволені своїм минулим життям, оскільки вони набрали низькі бали за шкалою



«результативність життя», а це свідчить про певну незадоволеність минулим життям, що підтверджується результатами, отриманими за допомогою методики «Семантичний диференціал».

Спільним для групи обдарованих і звичайних підлітків є також впевненість у тому, що людина може контролювати своє життя. Обдаровані підлітки мають уявлення про себе як про особистість, що здатна будувати власне життя у відповідності до своїх цілей, тобто мають інтернальний локус контролю. Деяко занижені показники за шкалою «локус контролю – життя» у звичайних підлітків.

Слід зазначити, що обдаровані підлітки віддають перевагу таким твердженням: «я думаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за власним бажанням (шкала 14), «у житті я маю дуже чіткі цілі й наміри» (шкала 3), «моє життя представляється мені цілком осмисленим і цілеспрямованим» (шкала 4), «моє життя наповнене цікавими справами» (шкала 9), «я можу назвати себе цілеспрямованою людиною» (шкала 15), «я людина дуже обов'язкова» (шкала 13).

Після факторного аналізу результатів тесту, ми отримали реальну факторну структуру СЖО. У таблиці 2.20 представлені зведені результати факторного аналізу результатів тестування обдарованих підлітків.

Таблиця 2.20

### Факторний аналіз результатів тесту СЖО обдарованих підлітків

№	Обдаровані підлітки	1ф	2ф	3ф	4ф	5ф	6ф
1	Зазвичай я сповнений енергії / мені нудно					80	
2	Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим / зовсім спокійним і рутинним			76			
3	У житті я маю дуже чіткі цілі і наміри / не маю певних цілей і намірів		78				
4	Моє життя представляється мені цілком осмисленим і цілеспрямованим / украй безглуздим і безцільним	61					
5	Кожен день здається мені завжди новим і несхожим на інші / зовсім схожим на всі інші			73			
6	Коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв займатися / постараюся не обтяжувати себе ніякими турботами			62			

## продовження таблиці 2.20

№	Обдаровані підлітки	1ф	2ф	3ф	4ф	5ф	6ф
7	Моє життя склалося саме так, як я мріяв / зовсім не так, як я мріяв	74					
8	Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановане у житті / не домігся успіхів у здійсненні своїх планів	77					
9	Моє життя наповнене цікавими справами / порожне і нецікаве					64	
10	Якби мені довелося підводити сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим / не мало змісту	74					
11	Якби я міг вибирати, то прожив би життя ще раз так, як живу зараз / побудував би своє життя зовсім інакше	62				43	
12	Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості / часто призводить до розгубленості й занепокоєння			-54		52	
13	Я людина дуже обов'язкова / зовсім не обов'язкова						-65
14	Я думаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за власним бажанням / не має змоги вибирати через вплив природних здібностей і обставин				74		
15	Я можу назвати себе цілеспрямованою людиною / не можу назвати себе цілеспрямованою людиною		66			43	
16	У житті я знайшов своє покликання / ще не знайшов свого покликання і чітких цілей	43	69				
17	Мої життєві погляди цілком визначилися / ще не визначилися		48				69
18	Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі у житті / навряд чи здатний знайти покликання і цікаві цілі у житті		80				
19	Моє життя у моїх руках, і я сам керую ним / не підвладне мені, і воно керується зовнішніми подіями				79		
20	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення / суцільні неприємності і переживання				69		

Таким чином, було виділено шість факторів, що пояснюють 66,6 % загальної дисперсії.

Перший фактор представлений шістьма твердженнями, ключовими є наступні пари протилежних тверджень:

0,77 – «я здійснив багато чого з того, що було мною заплановане у житті / не домігся успіхів у здійсненні своїх планів»;

0,74 – «якби мені довелося підводити сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмислене / не мало змісту»;

0,70 – «моє життя склалося саме так, як я мріяв / зовсім не так, як я мріяв»;

0,62 – «якби я міг вибирати, то прожив би життя ще раз так само, як живу зараз / побудував би своє життя зовсім інакше»;

0,61 – «моє життя представляється мені цілком осмисленим і цілеспрямованим / украй безглуздим і безцільним».

Цей фактор може бути названий «Результативність життя або задоволеність самореалізацією».

Другий фактор:

0,80 – «я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі у житті / я навряд чи здатний знайти покликання і цікаві цілі у житті»;

0,78 – «у житті я маю дуже чіткі цілі і наміри / не маю певних цілей і намірів»;

0,69 – «у житті я знайшов своє покликання / ще не знайшов свого покликання і чітких цілей»;

0,66 – «я можу назвати себе цілеспрямованою людиною / не можу назвати себе цілеспрямованою людиною»;

0,48 – «мої життєві погляди цілком визначилися / ще не визначилися».

Цей фактор можна назвати «Самовизначення мети у житті».

Третій фактор є двополюсним і представлений наступними твердженнями:

0,76 – «життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим / зовсім спокійним і рутинним»;

0,73 – «кожен день здається мені завжди новим і не схожим на інші / зовсім схожим на всі інші»;

-0,54 – «коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості / часто приводить мене у розгубленість і занепокоєння».

Цей фактор може бути інтерпретований як протиставлення «Процес життя або інтереси та емоційна насиченість життям – керованість життям».

Четвертий фактор виражений наступними твердженнями:

0,79 – «моє життя у моїх руках, і я сам керую ним / не підвладне мені, і воно керується зовнішніми подіями»;

0,74 – «я думаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за власним бажанням / не має змоги вибирати через вплив природних здібностей і обставин»;

0,69 – «мої повсякденні справи приносять мені задоволення / суцільні неприємності і переживання».

Даний фактор може бути названий «Локус контролю – життя або керованість життям».

П'ятий фактор представлений наступними твердженнями:

0,80 – «зазвичай я сповнений енергії / мені нудно»;

0,64 – «моє життя наповнене цікавими справами / порожнє і нецікаве»;

0,52 – «коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння й розгубленості / часто призводить до розгубленості й занепокоєння»;

0,43 – «якби я міг вибирати, то я б прожив життя ще раз так само, як живу зараз / побудував би своє життя зовсім інакше»;

0,43 – «я можу назвати себе цілеспрямованою людиною / не можу назвати себе цілеспрямованою людиною».

П'ятий фактор називається «Локус контролю – Я».

Шостий фактор є двополюсним, представлений тільки двома твердженнями:

0,69 – «мої життєві погляди цілком визначилися / ще не визначилися»;

-0,65 – «я людина дуже обов'язкова / зовсім необов'язкова».

Цей фактор досить складно інтерпретувати. У дослідженні Д.О. Леонтєва судження «я людина дуже обов'язкова / зовсім необов'язкова» із твердженням «коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв займатися / постараюся не обтяжувати себе ніякими турботами» утворюють окремий фактор [83]. У нашому дослідженні це пов'язано з іншим твердженням. Даний фактор може бути названий «Відповідальність за виконання покладених обов'язків».

Отримана модель певним чином відрізняється за складом факторів та їхнього місця у структурі від відомих факторів тесту СЖО. Представлена факторна модель несе у собі певну специфіку досліджуваних – обдарованих підлітків.

Домінуючим виявився фактор «результативність життя або задоволеність самореалізацією», а не «самовизначення (мети у житті)», тобто орієнтація на майбутнє. Можливо, це вказує на те, що для багатьох досліджуваних ще залишилися невизначеними протиріччя підліткового етапу, і вони намагаються самовизначитися, все це може бути показником критичного моменту самовизначення. Слід зазначити, що у обдарованих підлітків конфліктний особистісний зміст більш виражений, тому що «Я» доповнюється новими змістами. За отриманими даними різні смисложиттєві орієнтації мало диференціюються, можливо, це пов'язано з недостатньою сформованістю значеннєвої сфери досліджуваних.

Для узагальненого зіставлення виявлених факторних структур у залежності від приналежності до групи обдарованих чи звичайних підлітків, ми представили порівняльний аналіз факторних ієрархій основних змінних у таблиці 2.21.

Аналіз показав, що факторні структури складаються у деяких випадках всупереч кількісним тенденціям, отриманим при розгляді відповідних середніх значень (див. табл. 2.18).

Так у обдарованих показники нижчі, ніж у звичайних підлітків за наступними твердженнями: «моє життя представляється мені цілком

осмисленим і цілеспрямованим / моє життя представляється мені вкрай безглуздим і безцільним» (шкала 4), «моє життя склалося саме так як я мріяв / моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв (шкала 7), «я здійснив багато чого з того, що було мною заплановане у житті / я не домогся успіхів у здійсненні своїх життєвих планів (шкала 8).

Таблиця 2.21

### Факторні ієрархії основних змінних тесту СЖО

№	Шкали СЖО	Підлітки		
		Узаг.	Обдар.	Зв.уч.
1	Зазвичай мені дуже нудно / Зазвичай я сповнений енергії	6	5	6
2	Життя здається мені завжди хвилюючим і захоплюючим / Життя здається мені зовсім спокійним і рутинним	3	3	7
3	У житті я не маю певних цілей і намірів / У житті я маю дуже ясні цілі і наміри	2	2	5
4	Моє життя представляється мені вкрай безглуздим і безцільним / Моє життя представляється мені цілком осмисленим і цілеспрямованим	4	1	5
5	Кожен день здається мені завжди новим і не схожим на інші / Кожен день мені здається зовсім схожим на всі інші	3	3	1
6	Коли я піду на пенсію, я займуся цікавими речами, якими завжди мріяв займатися / Коли я піду на пенсію, я постараюся не обтяжувати себе ніякими турботами		3	8
7	Моє життя склалося саме так, як я мріяв / Моє життя склалося зовсім не так, як я мріяв	1	1	3
8	Я не домогся успіхів у здійсненні своїх життєвих планів / Я здійснив багато чого з того, що було мною заплановане у житті	1	1	3
9	Моє життя порожнє і нецікаве/ Моє життя наповнене цікавими справами	3	5	6
10	Якщо мені б довелося сьогодні підбивати підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим / Якби мені довелося сьогодні підбивати підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не мало сенсу	1	1	1
11	Якби я міг вибирати, то побудував би своє життя зовсім інакше/ Якби я міг вибирати, то я б прожив життя ще раз так само, як живу зараз	1	1	1
12	Коли я дивлюся на навколишній світ, він часто приводить мене до розгубленості і занепокоєння / Коли я дивлюся на навколишній світ, він зовсім не викликає у мене занепокоєння і розгубленості	6	3	7

## продовження таблиці 2.21

№	Шкали СЖО	Підлітки		
		Узаг.	Обдар.	Зв.уч.
13	Я людина дуже обов'язкова / Я людина зовсім необов'язкова	4	6	3
14	Я думаю, що людина має можливість здійснити свій життєвий вибір за власним бажанням / Я думаю, що людина не має змоги вибирати через вплив природних здібностей і обставин	5	4	4
15	Я можу назвати себе цілеспрямованою людиною / Я не можу назвати себе цілеспрямованою людиною	4	2	5
16	У житті я ще не знайшов свого покликання і ясних цілей / У житті я знайшов своє покликання	2	2	2
17	Мої життєві погляди ще не визначилися / Мої життєві погляди цілком визначилися	2	6	2
18	Я вважаю, що мені вдалося знайти покликання і цікаві цілі у житті / Я навряд чи здатен знайти покликання і цікаві цілі у житті	2	2	2
19	Моє життя у моїх руках, і я сам керую нею / Моє життя не підвладне мені, і воно керується зовнішніми подіями	5	4	4
20	Мої повсякденні справи приносять мені задоволення / Мої повсякденні справи приносять мені суцільні неприємності і переживання	5	4	1

Аналіз даних таблиці показує, що більш високі показники мають обдаровані підлітки за такими шкалами: «якби мені довелося підводити сьогодні підсумок мого життя, то я б сказав, що воно було цілком осмисленим / якби мені довелося сьогодні підбивати підсумок мого життя, то я б сказав, що воно не мало змісту» (шкала 10), «якби я міг вибирати, то побудував би своє життя зовсім інакше / якби я міг вибирати, то я б прожив життя ще раз так само, як живу зараз» (шкала 11). У факторних моделях, ці показники відносяться до першого фактору, що свідчить про те, що розглянуті показники є найбільш значимими для цієї групи випробуваних.

Отже, отримані нами результати підтверджують, що смисложиттєві орієнтації досліджуваних розрізняються у залежності від приналежності до групи обдарованих чи звичайних підлітків.

Поглибити знання про особливості самопізнання обдарованих підлітків дозволяє опитувальник «Оцінка самопізнання» М. Лешінські та Л. Кеїс, націлений на самоусвідомлення. За результатом опитування ми мали можливість дізнатися, наскільки добре знають себе підлітки.

Результати представлено у таблиці 2.22.

Таблиця 2.22

**Зведена таблиця результатів опитування «Оцінка самопізнання»  
(у % від загальної кількості виборів)**

Бали	Підлітки	
	Обдаровані учні	Звичайні учні
<b>113 – 150</b>	10,0	5,7
<b>75 – 112</b>	70,0	44,8
<b>38 – 74</b>	13,3	25,2
<b>0 – 37</b>	6,7	24,3

За результатами опитування можемо зробити висновок, що як серед обдарованих, так і серед звичайних підлітків (але з різним ступенем виразності) переважають ті, хто можуть відчувати, що знають себе не так добре, як би їм хотілося. Почуваються впевненіше і безпечніше у певних сферах життя, ніж інші. Вони хочуть мати чітке бачення власного життя і конкретні цілі, щоб досягти своєї мети. Їм властива деяка нерішучість через відсутність чіткого бачення свого майбутнього. Це співпадає з результатами за тестом СЖО, де домінуючим виявився фактор «результативність життя або задоволеність самореалізацією», а не «самовизначення (мети у житті)», тобто орієнтація на майбутнє. Підлітки прагнуть змін і отримання нового досвіду. Отримавши таку характеристику, слід врахувати визначені нами сфери самопізнання підлітків, у яких вони добре пізнали себе, а потім приступити до подальшого розвитку менш усвідомлених сфер, що було враховано при розробці формувального експерименту.



Узагальнивши теоретичний досвід дослідників та зіставивши його з результатами проведеного експериментального дослідження, ми виділили ще один психологічний механізм самопізнання саме обдарованих підлітків – механізм диференційованості.

Механізм диференційованості пов'язаний з високими інтелектуальними здібностями обдарованих підлітків та визначається різнобічністю їх поглядів, складністю й багатомірністю сприйняття ними себе.

## ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

- За результатами експериментального дослідження психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків, було встановлено, що простежується неоднорідність розвитку самопізнання підлітків у зв'язку з різним рівнем розвитку їх інтелекту та здібностей або приналежності до групи обдарованих чи «звичайних» учнів. Найбільш інтенсивно самопізнання розвинене у інтелектуально обдарованих підлітків з середнім та високим показником сформованості загальних творчих здібностей.
- Результати проведення методики самоопису підтверджують існуючу у психології точку зору про те, що у старшому підлітковому віці (на межі із юнацьким віком) інтерес до «тілесного-Я» (організм) падає, на відміну від більш ранніх етапів онтогенезу. Далі відбувається зсув до рівня соціального індивіда (зовнішній прояв «Я», що має соціальну природу) у залежності від впливу підлітків на інших та сприйняття їх іншими. Існує певна вікова специфіка розвитку рівнів самопізнання: від сьомого до дев'ятого класу зростає кількість висловлювань третього рівня (особистість) самопізнання і, навпаки, знижується кількість висловлювань першого та другого рівнів. Виявляються певні розбіжності у залежності від приналежності підлітків до групи обдарованих чи звичайних учнів: більш інтенсивно самопізнання у обдарованих учнів проявляється на особистісному рівні, а у звичайних учнів – на рівні соціального індивіда.
- Актуальними сферами розвитку самопізнання обдарованих підлітків є: «власні приховані якості, здібності та можливості», «пізнання свого таланту», «пізнання своїх життєвих цілей,

майбутнього», «особистісно-характерологічні особливості», «емоційно-вольова сфера».

- У ході дослідно-експериментальної роботи встановлено психологічні особливості самопізнання в обдарованих підлітків. Вони вживають більше слів з різними відтінками для самоопису; часто занурені у споглядання свого внутрішнього світу; надають перевагу власній думці та інтуїції; чутливі до оточення; несхильні до конформізму; заглиблюються у філософські проблеми; часто мають суперечливі погляди; характерною для них є потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини. Самопізнання обдарованих підлітків характеризується більш високим, на відміну від звичайних підлітків, рівнем рефлексивності, когнітивної складності, перспективності та диференційованості. Однак, для усвідомлення власних здібностей, обдаровані підлітки потребують певної розвивальної роботи, яка включає побудову життєвих перспектив.
- Поняття «Я-минуле», «Я-теперішнє», «Я-майбутнє», «Я-рефлексивне» оцінюються обдарованими учнями та звичайними учнями по-різному. Оцінка суб'єктивного теперішнього у обдарованих підлітків вища ніж оцінка минулого і нижча оцінки майбутнього. У цілому обдаровані підлітки схильні оцінювати себе і своє життя позитивно.
- Рівень самоусвідомлення обдарованих та звичайних підлітків за опитувальником «Оцінка самопізнання» мало відрізняється. Вони у більшості випадків відчують, що знають себе не так добре, як би їм хотілося. Їм властива деяка нерішучість через відсутність чіткого бачення свого майбутнього. Що співпадає з результатами за тестом СЖО, де домінуючим виявився фактор «результативність життя або задоволеність самореалізацією», а не «самовизначення (мети у

житті)», тобто орієнтація на майбутнє. Підлітки прагнуть змін і отримання нового досвіду.

Отже, обдаровані підлітки орієнтовані на пізнання своїх здібностей, життєвих цілей, розуміння себе, вони готові до змін. Вважають процес самопізнання досить складним, але налаштовані пізнати себе та свої здібності. Один з основних механізмів, що відрізняє самопізнання обдарованих підлітків від звичайних – механізм диференційованості.

Для розробки формувальної частини експерименту на основі теоретичного аналізу та результатів констатувального експерименту було виокремлено такі критерії розвитку самопізнання обдарованих підлітків, враховуючи які можна структуровано підійти до побудови розвивальних занять саме для обдарованих підлітків:

- за спрямованістю самопізнання – пізнання власних прихованих якостей та здібностей, бажання оцінити себе зі сторони, пізнання свого таланту, пізнання своїх життєвих цілей, майбутнього;
- за часовими особливостями – орієнтація на теперішнє (процес), спрямованість у майбутнє (цілі);
- за когнітивною структурою – когнітивна складність;
- за локусом контролю – інтернальний локус контролю;
- за рівневою структурою – особистісний рівень;
- за здібністю до самопізнання – нерішучість, розвинена інтуїція, чутливість;
- за розвитком рефлексивності – середній рівень;
- за рівнем самоусвідомлення – знають себе не досить добре.

Зміст розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Плаксенкова І. О. Система комп'ютерного тестування здатності до окремих видів інтелектуальної діяльності / О. Ю. Буров, В. В. Русова, І. О. Плаксенкова, М. А. Перцев, С. О. Галкін // Матеріали ІV

- Міжнародної науково-практичної конференції [«Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави»], (Алушта, 21 – 25 вересня 2011 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України. – Ч.1. – 2011. – 330 с. – С. 12–17.
2. Plaksenkova I. Optimization of Gifted and Talented Students' Activity: Cognitive and Organizational View / I. Plaksenkova, O. Burov, V. Kamyshyn, M. Pertsev // *Advances in Social and Organizational Factors* / edited by Peter Vink. – CRC Press, 2012. – P. 329–335.
  3. Плаксенкова І. О. Діагностика інтелектуальних якостей обдарованих підлітків: результати та прогноз / О. Ю. Буров, Н. Д. Вінник, І. О. Плаксенкова, М. А. Перцев, Ю. М. Черняк // *Освіта та розвиток обдарованої особистості : щомісячний науково-методичний журнал*. – № 1(8)/01/2013. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2013. – С. 48–52.

## РОЗДІЛ 3

### РОЗВИТОК САМОПІЗНАННЯ ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

#### 3.1 Програма розвитку самопізнання обдарованих підлітків

З наукової літератури відомо, що часто обдарованість втрачається під час переходу від дитинства до дорослості, але, якщо у підлітковому віці, долаючи наслідки підліткової кризи (невпевненості у собі, своїх силах), здійснювати підтримку розвитку обдарованості шляхом розвитку самопізнання, то є всі шанси виплекати істинну обдарованість.

Як зазначає О. П. Сергєєнкова: «Особистість жива, зі своєю неповторною зовнішністю і смаком, але з низьким рівнем рефлексії, тобто з несформованими навичками самопізнання, намагається втілити образ ідеалу без аналізу: що я собою являю, а чого, власне, я хочу й що потрібно тільки мені? Вона сліпо копіює заданий образ..., не усвідомлюючи, що успіх – це творче досягнення окремої особистості, це втілення прагнень в життя... Це не життя за шаблонами, а навпаки, ламання їх та утвердження своєї, суто особистісної моделі існування» [150, 149–150].

З іншого боку, саме обдаровані підлітки часто не знають своїх сильних сторін, не впевнені у власних здібностях та у собі, мають суперечливу самооцінку, що теж вимагає розвивального впливу.

Цілеспрямована й систематична робота з розвитку самопізнання обдарованих підлітків можлива лише за умови створення та поетапної реалізації спеціально розроблених програм навчання, виховання і розвитку обдарованих учнів. Одним із кроків до такої роботи є проведення спеціальних занять, які допомагають розвинути в учнів навички самопізнання, адже саме у підлітковому віці відбувається становлення особистості дитини. Здійснювати цей процес слід у таких формах діяльності

як тренінги або розвивальні заняття, ігри та вправи. За допомогою ігор та вправ школяр легше сприймає та засвоює навчальний матеріал.

Ми погоджуємося з думкою І. І. Чеснокової про те, що процес самопізнання у підлітковому віці ще не завершений [189]. Поряд із цим, сам процес самопізнання характеризується динамічністю, він проявляється у безперервному русі від одного знання про себе до іншого і у подальшому розширюється, поглиблюється. Людське існування набуває осмисленої мети лише тоді, коли породжується смисл «Я – пізнаваного», коли воно стає зрозумілим для суб'єкта. Як результат, людина здійснюватиме правомірний вибір напрямку подальшого розвитку, формуватиме належні цілі у житті, буде мати можливість досягти самоактуалізації [158, 114].

У ідеалі розвиток обдарованих підлітків варто співвідносити з моделлю обдарованості, де розкриваються її структурно-змістові компоненти. Так, на думку О. Є. Антонової, модель «Обдарованість» охоплює такі компоненти:

1. Психофізіологічні властивості: наявність природних задатків до активного і цілісного світосприйняття; розвиненість форм чуттєвого сприйняття; прагнення до власної емоційної незалежності (емансипації), усвідомлення власної природно-соціальної цінності; інтуїтивність;

2. Інтелектуальні здібності: пізнавальний інтерес; інформаційна ерудиція; високий рівень інтелектуального розвитку; нестандартність мислення; здатність до абстрагування; діалектичне бачення;

3. Творчий (креативний) потенціал: оригінальність у вирішенні навчально-пізнавальних завдань; ініціативність; цілеспрямованість у виборі професійних видів діяльності; неординарність підходів; інтенсивність розумової праці;

4. Світоглядні цінності: високий рівень свідомості й культури; ініціативно-активна відповідальність; активність; високий рівень морально-естетичної рефлексії, самоаналізу та самоконтролю; розвинені соціальні, державно-правові, економічні, політичні, екологічні, громадські, організаційні, гуманістичні, родинні, моральні, естетичні якості [7].

Варто пам'ятати, що пізнаючи себе, ми робимо відкриття не тільки з позитивного боку, але й виявляємо свої негативні сторони. Це допомагає вести цілеспрямовану роботу над собою для подолання власних недоліків. Таким чином, самопізнання необхідне обдарованим підліткам для формування об'єктивної самооцінки і на її основі – адекватних домагань у житті. Адже, якщо підліток претендує на більше, ніж має право за своїми можливостями і здібностями, то має місце завищена самооцінка; а якщо він невпевнений у собі, хоча за своїми даними цілком може впоратися з дорученою справою, то має місце занижена самооцінка. І те, й інше негативно впливає на його розвиток, оскільки у людей із завищеною самооцінкою розвивається зарозумілість, хворобливе самолюбство, образливість, почуття недооціненості і т. ін. При заниженій самооцінці виявляється невпевненість у собі, страх, бажання уникати справ, які здаються складними. Основне у самопізнанні – це пошук свого істинного «Я». Шукати себе означає постійно пізнавати своє «Я».

Враховуючи отримані у дисертаційній роботі емпіричні дані, нами були сформовані практично-орієнтовані завдання, вирішення яких ми здійснювали у процесі формувального експерименту.

Основними завданнями є:

- представлення програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків;
- опис запитів з проблем самопізнання;
- методичні рекомендації з розвитку самопізнання обдарованих підлітків.

Слід зазначити, що розвиток самопізнання обдарованих підлітків повинен супроводжуватися психокорекційною роботою з боку педагогів-психологів навчальних закладів.

Психолого-педагогічна література з проблем методики організації самопізнання особистості тяжіє або до психотерапевтичної тематики (Р. Бернс,



К. Роджерс), або стосується самопізнання у контексті вирішення задач самовиховання (А. Я. Арет, Н. Е. Ведернікова, О. Г. Ковальов та багато ін.). Останнім часом з'явилася велика кількість різних збірників з тестами та методиками самопізнання (Г. Ю. Айзенк, О. І. Красило, І. Ю. Матюгін, О. І. Мотков, О. С. Прутченков та ін.), які відображають підвищений інтерес суспільства до цієї тематики. Проте вся ця література недостатньо повно розкриває особливості педагогічної діяльності з проблем організації умов для забезпечення процесу самопізнання обдарованих підлітків у школі.

Сучасна масова школа фактично не вирішує задачу допомоги дітям, а особливо обдарованим дітям у самопізнанні. Школярам пропонуються знання про навколишній світ, їх навчають пізнавати цей світ. Пізнання учнем самого себе у переважній більшості випадків не розглядається як задача навчання та виховання. Проте без здібностей до самопізнання молоді люди виявляються не готовими здійснювати самостійний вибір, моральне, громадянське, професійне, та життєве самовизначення. Обдарованим дітям, у свою чергу, іноді важко реалізувати власну обдарованість.

Важливо відмітити, що включенню у зміст освіти процесів самопізнання заважає нерозуміння гуманістичної специфіки педагогічної роботи з категорією «само» (саморозвиток, самовизначення, самопізнання та ін.), адже ця специфіка полягає у тому, що процеси становлення індивідуальності ініціюються та регулюються внутрішніми механізмами, а не лише зовнішніми нормативами. Тому педагогічні технології, орієнтовані на реалізацію гуманістичних ідей саморозвитку, не можуть будуватися на методах впливу, що пов'язані з поняттями «управління», «керівництво» та подібними до них [96; 97].

На думку Г. О. Балла, активне розповсюдження та впровадження у теорію та практику ідей гуманізації навчання та виховання дозволяє вченим та практикам говорити про розвиток особистості як саморозвиток, де особистість є суб'єктом не тільки навчання, особистої життєдіяльності, але й суб'єктом саморозвитку. «Гуманізація освіти, відповідно, – зазначає Г. О. Балл, – має передбачати надання тому хто навчається, по-перше, достатнього обсягу

зовнішньої свободи і, по-друге, дієвої допомоги у здобутті внутрішньої особистісної свободи» [9, 1].

У основу розробленої нами програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків було покладено ідеї, представлені нижче.

На нашу думку, одним із завдань розвитку самопізнання є формування пізнавальної самостійності, конструюючи ми розглядаємо як інтегративну властивість особистості, яка пов'язана з її здатністю та прагненням виконувати цілеспрямовану самостійну пізнавальну діяльність. Причому така здатність забезпечується наявністю необхідних психічних можливостей (знань, способів і прийомів дій), прагнення – наявністю необхідних внутрішніх спонук (відповідних мотивів).

Ми виходили з того, що мотивація до самопізнавальної діяльності у обдарованих підлітків висока, оскільки проблема виявлення своїх справжніх інтересів усвідомлюється ними як найактуальніша (Л. О. Регуш) [137]. Тож для того, щоб розвивальні заняття були для них цікавими і корисними, ми включили у них декілька вправ, які дозволять обдарованим підліткам виявити свої справжні інтереси.

Отже, вправи і завдання вибиралися нами з розрахунку на забезпечення підлітків знаннями, способами і прийомами самопізнавальної діяльності.

Нам імпонує думка С. К. Гуськової, яка стверджує, що для формування у обдарованих підлітків способів самопізнання, корисними будуть ігри та вправи на підвищення їх самооцінки. У випадку негативного сприйняття підлітками себе, їм важко переживати протилежні почуття до інших. Проблема полягає у тому, що, порівнюючи себе з іншими, підлітки концентруються тільки на тому, у чому вони не досягли успіху. Перш за все, кожному потрібно зрозуміти, що він унікальний. Потрібно допомогти обдарованим підліткам уникати фіксації на порівнянні себе з іншими, оскільки це не призведе до позитивних змін [40].

Для обдарованих підлітків, як відомо, велику цінність має оцінка з боку оточуючих, що ми теж врахували у своїй розробці. У основі правильних

прогнозів очікуваної оцінки з боку оточуючих лежить не тільки розуміння, знання інших людей, але і всебічне знання себе. Процес самопізнання – один з активних процесів підліткового віку, актуальний для обдарованих підлітків, але далеко не завершений. У самооцінках старшокласників чітко проявляється залежність правильності оцінки себе від змісту діяльності [46, 81].

Ми вважаємо, що недостатня сформованість у дитинстві життєвих смислів надалі ускладнює переживання підліткового віку, коли природний максималізм може посилювати вплив зовнішніх життєвих труднощів, а невиявлені обдарування не дозволяють підлітку досягти самоактуалізації. Тому частина розвивальних занять спрямована саме на виявлення прихованої обдарованості.

Вченими встановлено, що цілеспрямовано саморозвитком і самопізнанням може займатися тільки психологічно зріла особистість, яка чітко знає, що їй потрібно у житті. А для того, щоб стати психологічно зрілою особистістю, треба обов'язково займатися цілеспрямованим самовихованням, бути суб'єктом не лише своєї життєдіяльності, а й саморозвитку, що більшою мірою притаманне саме обдарованим підліткам. Не зважаючи на це, ми вважаємо за необхідне, зосередити увагу досліджуваних на цілеспрямованому самовихованні.

Як ми вже зазначали, обдарованого підлітка часто хвилює він сам у своєму фізичному і духовному втіленні. «Які мої здібності?» та «Яким я можу предстати перед іншими?» – актуальне для нього запитання. Т. В. Снегірьова у своєму дослідженні структури «Я» відзначає, що для підлітків характерною є потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, яка припускає істотну перебудову особистості, спрямовану на те, щоб виробити власну нову ідентичність і спробувати знову відповісти на запитання «Хто Я?» і «Який Я?» [157, 145–159]. Розуміючи це, ми включили у наш курс домашні завдання, які стимулюють обдарованих підлітків займати внутрішню позицію дорослої людини.

Не залишили поза увагою і духовну сторону особистості обдарованого підлітка, адже, як відомо, у нього існує потреба у поглибленні знань про себе, осмисленні духовного світу людини. Духовне детерміноване орієнтацією пізнання людини та її діяльності на вищі цінності, що ґрунтуються на ідеалі людини як конкретно-історичної єдності індивідуально-неповторного та універсально-загального. Ступінь оволодіння цими цінностями є критерієм і показником духовності (М. В. Савчин).

Отже, оскільки самопізнання є умовою і засобом саморозвитку, самовиховання, то робота над самовдосконаленням вимагає знання своїх сильних і слабких сторін.

За результатами констатувального експерименту, ми встановили, що серед актуальних для обдарованих підлітків сфер самопізнання, виділяються такі: «власні якості, здібності та можливості», «пізнання свого таланту», «пізнання своїх життєвих цілей, майбутнього», «особистісно-характерологічні особливості», «емоційно-вольова сфера». Ці сфери і потребують уваги у процесі розвитку самопізнання.

Для того, щоб спонукати інтерес обдарованих підлітків до себе, своїх здібностей та свого майбутнього, розвивати інтерес та прагнення до процесу самопізнання, ми вирішили включити у програму роботу з попередньо проведеними діагностичними методиками. Така робота дозволяє розвивати інтерес до інтроспективного аналізу, розвивати рефлексивний компонент своєї особистості. Крім того, якщо виходити із запропонованої О. М. Леонтьєвим схеми взаємозв'язку між діяльністю та потребою: потреба → діяльність → потреба [81, 192], – то зародженню потреби у самопізнанні буде передувати якась інша діяльність, можливо схожа на діяльність самопізнання за змістом і формою. Ми припускаємо, що це може бути розширення знань підлітків про внутрішній світ та здібності видатних людей, які залишили в історії людства значний спадок і, які мають усі основні риси особистості, що самоактуалізується і самовдосконалюється.

Так, завданням для обдарованих підлітків, перед першою зустріччю на розвивальних заняттях, було підготувати цікаву біографію видатної особистості, яка їх вражає або особистості, яка є для них ідеалом чи взірцем щасливої та успішної людини. Даючи таке завдання, ми виходили з того, що на основі механізму соціального порівняння і пізнання себе через іншого, буде відбуватися перенесення пізнавального інтересу до особливостей особистості цих видатних постатей на пізнавальний інтерес до себе і своїх особистісних якостей.

Г. С. Абрамова називає цей процес «отриманням психологічної інформації, тобто інформації про зміни у внутрішньому світі школяра, що пов'язана із засвоєнням ним суспільно значущих засобів і способів організації активності» [1, 6].

Достатньо багато уваги було приділено розвитку рефлексії як одного з базових способів самопізнання (вправи, ігри, тренінг).

Отже, розроблена нами програма «Розвиток самопізнання обдарованих підлітків» містить теоретичний, діагностичний та тренінговий матеріал. Програма може бути використана як факультативний курс, а також у рамках навчальних занять. Вона розрахована на 16 занять (по 45–60 хв.).

Мета програми: організація розвивальних занять з самопізнання для обдарованих підлітків.

Завдання курсу:

1. Актуалізувати інтерес обдарованих підлітків до себе та своїх здібностей, розвиваючи інтерес та прагнення до самопізнання;
2. Сприяти свідомому ставленню обдарованих підлітків до себе;
3. Виховати у них потребу в самопізнанні та саморозвитку;
4. Дати можливість обдарованому підлітку отримати знання про самого себе і про способи отримання цих знань.

Нами застосовувались фронтальні та індивідуальні форми роботи.

Із фронтальних методів ми застосували: міні-лекції та бесіди, вправи та ігри.

Використали наступні індивідуальні методи: індивідуальний пошук інформації, результати самоописів, тестів, заповнення бланків для виконання тренінгових завдань.

### ***Програма «Розвиток самопізнання обдарованих підлітків»***

Перед тим як розпочати перше розвивальне заняття обдарованим підліткам було запропоновано заповнити ліву частину карти самопізнання, представленої на рисунку 3.1.

Що нового я хотів/ла б дізнатися? <hr/> <hr/> <hr/>	Що нового я дізнався/лась? <hr/> <hr/> <hr/>
Що нового я хотів/ла б дізнатися про себе?	Що нового я дізнався/лася про себе?
Де б я міг/могла і хотів/ла б проявити свою обдарованість?	Де мені вдалося проявити свою обдарованість?

Рис. 3.1 Карта самопізнання «Чого хотілося б і що збулося?»

У теоретичній частині *першого заняття* пропонується обговорити поняття «самопізнання», розкрити значення самопізнання у житті людини. Далі пропонується вправа «Презентація біографії видатної особистості». Особливість цієї презентації у тому, що обдарований підліток повинен доповідати про життя видатної особистості від першої особи (ніби все, про

що він розказуватиме, відбувалося з ним). А слухачам ставиться завдання ставити запитання доповідачеві. Заслуховується презентація 3-х, 4-х осіб.

Таким чином, розширюються знання обдарованих підлітків про шляхи і способи самовдосконалення, накопичені людством, пробуджується інтерес до досвіду самопізнання та самоактуалізації відомих людей.

На *другому занятті* пропонується міні-лекція «Внутрішній світ людини і можливості його пізнання». Продовжується виконання вправи «Презентація біографії видатної особистості», заслуховується ще частина доповідей.

На *третьому занятті* пропонується лекція «Для чого потрібно знати свої здібності?». Продовжується виконання вправи «Презентація біографії видатної особистості», заслуховується решта доповідей.

На *четвертому занятті* проводиться лекція «Поняття про загальні і спеціальні здібності». Далі пропонується обговорити результати самоопису, учням пропонується пригадати: «Що для них значить пізнати себе?».

*П'яте заняття* теж присвячене обговоренню результатів попереднього тестування за допомогою комп'ютерної системи тестування для оцінювання придатності дітей до окремих видів інтелектуальної діяльності та методики визначення загальних творчих здібностей людини (модернізованої канд. психол. н., проф.. М. С. Янцуром) з подальшим їх обговоренням.

На *шостому занятті*, взявши за основу вправи Н. С. Лейтеса з метою психодіагностики та психокорекції [130, 102–103], ми запропонували підліткам тренінгові вправи «Пошук скарбів» та «Спогад», які мають безпосереднє відношення до виявлення «прихованої» обдарованості (див. додаток Ж).

*Сьоме заняття* будувалося з метою формування у школярів-підлітків способів самопізнання. Лозунг заняття: «Все, до чого я прагну і ким хочу бути – я в змозі реалізувати». Корисними для цього, як підкреслює С. К. Гуськова, будуть ігри та вправи на підвищення самооцінки підлітків [40].

На початку заняття, щоб підлітки включилися у тренінгову діяльність, ми запропонували їм гру «Свіжі і хороші новини», де вони мали можливість коротко розповісти, що хорошого з ними відбувалося останнім часом, що їх захоплювало. По завершенню ми перейшли до тематичної гори «Блокнот самоствердження», яка включає вправу «Автопортрет».

*Восьме заняття* було спрямоване на продовження підвищення самооцінки обдарованих підлітків. Їм було запропоновано вправу «Картки, які підвищують самооцінку» (див. додаток З) та вправу «Чарівний стілець» (див. додаток И), за допомогою якої яскраво висвітлюються усі позитивні сторони особистості обдарованого підлітка. Отже, це заняття сприяє розвитку відсутніх або погано розвинених якостей і усвідомленню того, що кожен з нас може розвинути ті якості, яких йому не вистачає, якщо тільки захоче цього.

На *дев'ятому занятті* ми продовжили вправу «Чарівний стілець», оскільки кількість дітей не дозволяє провести її за одне заняття.

У кінці заняття підліткам було запропоновано виконати домашнє завдання, яке являє собою вправу «Як створити свій день» (див. додаток И).

*Десяте заняття* було завершальним для вправи «Чарівний стілець», тож кожен з учнів побував на місці того, чиї позитивні сторони висвітлювалися колективом. Після чого підводилися підсумки виконаного домашнього завдання.

С. К. Гуськова пропонує також ряд вправ та ігор для формування у школярів способів самопізнання, саморефлексії та самовдосконалення [40, 28–37]. Деякі з яких ми використали на наступних розвивальних заняттях.

*Одинадцятьте заняття* було присвячене грі «Презентація світу», яка виступає допоміжним фактором переведення предметного сприйняття реальності у цілісне її сприйняття (див. додаток І).

*З дванадцятого по чотирнадцяте заняття* обдарованим підліткам було запропоновано методику культивування групової рефлексії під час



вирішення творчих задач, яка носить назву «Творчий рефлексивно-груповий тренінг» [109], розроблена М. І. Найдьоновим.

Цьому тренінгу було відведено три заняття, оскільки він спрямований на розвиток рефлексії як базового способу самопізнання.

Загальною метою рефлексивного творчого тренінгу є актуалізація і розвиток у його учасників можливості опанування практикою творчого вирішення проблеми, а також розвиток можливості усвідомлення предметних, особистісних, комунікативних труднощів як творчих задач і знаходження для їх вирішення адекватних підстав і смислових опор (як у складі групи, так і самотійно), що є дуже актуальним саме для обдарованих підлітків.

На *п'ятнадцятому занятті* обдарованим підліткам було запропоновано гру «Відкрита кафедра». Вона сприяє самоусвідомленню обдарованого підлітка через усвідомлення світу у собі та себе у цьому світі, зв'язку власного «Я» із всезагальним життям; потребує певних духовних зусиль (див. додаток І).

*Шістнадцяте заняття* присвячувалося грі «Мова натхнення» (див. додаток І). Основною її метою є зміна безвідповідальної форми мислення на відповідальну – як засіб переходу від відчуття «Я – жертва», до почуття власної переваги. Для роздумів також пропонувалися твердження: «Я – джерело власних почуттів», «Те, що ми відчуваємо, залежить від нас», «Від очікувань до намірів», «Намагатися – не означає робити», «Сутність і поведінка», «З майбутнього у теперішнє», «Від “якщо” до “коли”».

На завершення обдарованим підліткам було запропоновано знову заповнити карту самопізнання, представлену на рисунку 3.1, але вже праву її частину. Це допомогло нам зрозуміти, чи виправдалися сподівання підлітків у самопізнавальній діяльності і чи змогли вони свідомо проявити власну обдарованість.

Після проведення розвивальних занять, ми здійснили повторну діагностику самопізнання обдарованих підлітків за допомогою

опитувальника «Оцінка самопізнання», щоб дізнатися чи змінився рівень самоусвідомлення підлітків та методики діагностики рефлексивності А. В. Карпова. Оскільки, впливаючи на розвивальних заняттях на розвиток рефлексивності, ми розраховували на те, що з розвитком рефлексивності обдаровані підлітки будуть краще усвідомлювати свої здібності і зможуть актуалізувати власну обдарованість.

### 3.2 Аналіз ефективності програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків

Для встановлення ефективності формувального експерименту було проведене повторне тестування обдарованих підлітків у експериментальній та контрольній групах і порівняння результатів необхідних методик первинної діагностики, проведеної до формувального експерименту, із результатами вторинної діагностики, що відбулася після його проведення. Як ми вже зазначали, формувальний експеримент було проведено у експериментальній групі, яка нараховувала 30 обдарованих підлітків. Для перевірки ефективності отриманих результатів нами було створено контрольну групу з такою ж кількістю обдарованих підлітків.

Кількість розвивальних занять за розробленою програмою «Розвиток самопізнання обдарованих підлітків» – 16.

Перед першим розвивальним заняттям, ми запропонували обдарованим підліткам заповнити ліву частину карти самопізнання «Що хотілося б і що збулося?» (див. рис. 3.1), де вони мали відповісти на такі запитання:

- Що нового я хотів/ла б дізнатися?
- Що нового я хотів/ла б дізнатися про себе?
- Де б я міг/могла і хотів/ла б проявити свою обдарованість?

Особливо цікавими видалися відповіді на перше запитання, хоч не можемо сказати, що відповіді на всі інші запитання не заслуговують уваги. Тож, у відповідях обдарованих підлітків на запитання «Що нового я хотів/ла б дізнатися?» часто прослідковуються глобальні проблеми або запитання, на які наука ще не отримала відповідей. Наприклад, чи є життя після смерті?, чи можна встановити власні парапсихологічні здібності?, як подорожувати у часі? і т. ін. Були і тематичні відповіді, наприклад, бажання дізнатися про свої організаторські здібності, про те, як залишатися собою, як дізнатися більше про власні здібності і т. ін. У відповідях на запитання «Що нового я

хотів/ла б дізнатися про себе?», часто звучали бажання дізнатися більше про власну особистість, про те, на що здатен підліток або чого він вартий, чи є він творчою особистістю, які має сильні сторони і т. ін. Відповідаючи на запитання «Де б я міг/могла і хотів/ла б проявити свою обдарованість?», обдаровані підлітки часто не знали, що відповісти. Лише деякі з них відповідали впевнено, що, на нашу думку, пов'язано з тим, що впевненість підлітків залежить від їх визначеності стосовно власних здібностей і можливості реалізовувати їх у навчанні, творчості, спорті і т. ін.

Ми намагалися враховувати відповіді на запропоновані запитання у побудові подальших розвивальних занять.

Корисним, на наш погляд, виявилось обговорення поняття «самопізнання» у теоретичній частині першого заняття. Підлітки спільними зусиллями склали для себе уявлення про те, що таке самопізнавальна діяльність, навіщо вона потрібна. Прийшли до висновку, що самопізнання має величезне значення у житті людини, адже, як зазначила учениця 9-го класу Тетяна П., «не знаючи себе, не можливо знайти своє місце у житті».

Як ми вже зазначали у попередньому параграфі, перед початком курсу розвивальних занять, обдарованим підліткам було запропоноване завдання підготувати цікаву біографію видатної особистості, яка їх вражає або особистості, яка є для них ідеалом чи взірцем щасливої та успішної людини. Даючи таке завдання, ми виходили з того, що на основі механізму соціального порівняння і пізнання себе через іншого, у обдарованих підлітків буде відбуватися перенесення пізнавального інтересу до особливостей особистості цих видатних постатей на пізнавальний інтерес до себе і своїх особистісних якостей.

До цієї справи «Презентація біографії видатної особистості» переважна більшість підлітків поставилася відповідально і підготувала її до першого розвивального заняття. Решта дітей, які не виконали домашнього завдання з різних причин, все ж таки виконали його на наступне заняття. Велику цікавість до цієї діяльності, на нашу думку, викликало те, що підлітки

доповідали про життя видатної особистості від першої особи (ніби все, про що вони розказували, відбувалося з ними). Ми спостерігали захоплення у їхніх очах та блискуче виконання вибраних ролей, оскільки відчувати себе тим, кого ти поважаєш і вважаєш ідеалом, є чудовим варіантом підвищення самооцінки і відкриття власних можливостей. Ми вважаємо, що складніше справлялися з завданням інтроверти та підлітки із заниженою самооцінкою. Але ці аспекти ми не розглядали у своєму дисертаційному дослідженні і вважаємо за необхідне врахувати це у подальших дослідженнях.

Узагальнюючи результати виконання вправи «Презентація біографії видатної особистості», хочемо зазначити, що ця діяльність посприяла розширенню знання обдарованих підлітків про шляхи і способи самовдосконалення, накопичені людством, пробудила їх інтерес до досвіду самопізнання та самоактуалізації відомих людей, відбулася актуалізація «ідеального-Я» підлітка.

За результатами міні-лекції другого розвивального заняття «Внутрішній світ людини і можливості його пізнання», можемо сказати, що обдаровані підлітки ставили багато слухних запитань і в цілому зацікавилися проблемою. Як підсумок, у гімназії «Оболонь» учні висловили бажання запросити шкільного психолога для проведення системного тестування типу темпераменту, психотипу і взагалі висловили цікавість до дослідження свого внутрішнього світу.

Далі ми продовжили виконання вправи «Презентація біографії видатної особистості» та заслухали решту доповідей. Слід зазначити, що обдаровані учні часто ставили запитання доповідачеві, виходячи зі своєї ролі (у відповідності до видатної постаті, яку вони вибрали для себе при виконанні цього завдання). Такий вид діяльності значно захопив підлітків і деякі з них навіть виходили з кабінету, продовжуючи відчувати себе власним ідеалом.

Допомогти обдарованим підліткам усвідомити, для чого потрібно знати про власні здібності, ми допомогли завдяки лекції «Для чого потрібно знати свої здібності?». У процесі обговорення лекції у СШ № 277 виникла

суперечка між учнями з приводу того, що деякі з них впевнені, що знання власних здібностей не наближає людину до обдарованості, інші ж мали протилежне бачення. Ми у цій ситуації вирішили поділити групу на 2 команди, щоб вони мали можливість обдумати усі аргументи для підтвердження своєї позиції і спробувати переконати протилежну команду. Урешті-решт, більше переконливих аргументів виявилось у групі, яка вважала, що необхідно знати свої здібності, щоб розгледіти власну обдарованість.

Після цього ми запропонували підліткам обговорити результати самоописів, їм пропонувалося пригадати: «Що для них значить пізнати себе?». Хочемо зазначити, що такого роду рефлексія допомогла обдарованим підліткам усвідомити різницю між тим, що вони розуміли під самопізнанням до розвивальних занять, лекцій і що вони зрозуміли для себе на цьому етапі. Для деяких з них відкриттям було те, що вони не задумувалися, пишучи, що зацікавлені у пізнанні своїх життєвих цілей, майбутнього, власного характеру і т. ін.

Уточнити, які бувають здібності і допомогти підліткам зрозуміти, що кожен з них має або загальну, або спеціальну обдарованість, ми змогли на четвертому занятті завдяки лекції та обговоренню на тему: «Поняття про загальні і спеціальні здібності».

Для підкріплення результатів обговорення, ми запропонували підліткам ознайомитися з висновками виконаних ними тестів комп'ютерної системи тестування оцінки придатності дітей до окремих видів інтелектуальної діяльності та методики визначення загальних творчих здібностей людини (модернізованої М. С. Янцуром) для того, щоб вони побачили, що кожен з них має високий рівень інтелектуальних та творчих здібностей.

Подальше виконання обдарованими підлітками вправ «Пошук скарбів» та «Спогад» Н. С. Лейтеса допомогло нам наблизитися до розкриття їх можливої «прихованої» обдарованості. Під час виконання вправи «Пошук скарбів», ми запропонували учням самим вибрати собі ролі «мудреця»,

«великого математика», «поета» та «капітана». По можливості ми пропонували кожному спробувати свої сили. Так, всіх вразив Олег Д., який чудово справився з роллю великого математика і одночасно намагався виконувати роль капітана.

На нашу думку, всім підліткам дуже сподобалася вправа «Спогад», де їм спочатку пояснюється, що всі люди у своєму житті створюють щось нове: нову гру, нову пісню або вірш, казку. Далі обдарованим підліткам пропонується пригадати і розповісти про те нове, що вони зробили, і про те, які почуття це викликало у них і у оточуючих. Це було дуже корисно, оскільки часто у дитячих спогадах радість, пов'язана з першими кроками у творчості, затьмарюється негативними емоціями, викликаними негативним чи байдужим ставленням дорослих (покараннями за зіпсовані фарбами речі, за безлад, байдужими чи навіть принизливими оцінками самих робіт). Отже, те, що для дитини представляється цінним, не знаходить очікуваного відгуку від близьких їй людей. Людина певною мірою починає відчувати себе чужою серед своїх. Невміло рятуючись від травмуючих ситуацій, підліток може явно чи приховано, свідомо чи несвідомо почати приховувати свою обдарованість. Не менш небезпечним є протилежне явище, коли усі спроби творчої активності дитини батьки оголошують «геніальними» [130]. Тож, за допомогою цієї вправи, кожен підліток мав можливість бути почутим і отримати некритичну оцінку результатів власної творчості.

Як ми вже зазначали, сьоме заняття будувалося з метою формування у обдарованих підлітків способів самопізнання. Лозунг заняття: «Все, до чого я прагну і ким хочу бути – я в змозі реалізувати». Корисними для цього, як підкреслює С. К. Гуськова, є ігри та вправи на підвищення самооцінки підлітків [40].

На початку заняття, щоб підлітки включилися у тренінгову діяльність, ми запропонували їм гру «Свіжі і хороші новини», де вони мали можливість коротко розповісти, що хорошого з ними відбувалося останнім часом, що їх захоплювало. Виконуючи цю вправу, підлітки часто звертали нашу увагу на

те, що це є не найлегшим завданням: пригадувати саме хороші новини. Але ми всі разом прийшли до висновку, що, поміркувавши трошки, можна пригадати, що хорошого відбувалося з кожним і, що кожного захоплювало. Навіть вирішили, що це було б гарною звичкою: кожного дня обговорювати такі новини. По завершенню ми перейшли до тематичної гри: «Блокнот самоствердження», яка включає вправу «Автопортрет».

Для проведення гри «Блокнот самоствердження» ми кожному учневі видали блокнот. Їх завданням було написати на окремих листочках приємні самооцінки. За бажанням учні могли розмістити там малюнки, написи тощо. Отже, спосіб оформлення був довільним. Для оформлення обкладинки блокноту, ми попросили підлітків написати своє ім'я на лицьовій стороні обкладинки та намалювати символ, що виражає їх особистість. Це могла бути квітка, дерево і т. ін. або свій власний портрет. По завершенню створення таких блокнотів, ми отримали оригінальні зразки оформлення і цікавим було те, що мало де прослідковувалося копіювання ідей товариша. Кожен намагався виразити свою індивідуальність. Далі для підвищення самооцінки кожного з учасників, ми попросили їх написати позитивні відгуки на обкладинках своїх товаришів, попередньо встановивши кількість таких відгуків (щоб не виділяти окремих учнів як більш успішних учасників гри).

Для закріплення підвищення самооцінки підлітків за допомогою попередньої гри, ми запропонували їм вправу «Автопортрет». Учні повинні були відповісти на запитання «Чому я заслуговую на повагу?» творчим способом, а саме: намалювати сонце, у центрі сонячного кола намалювати свій портрет (або просто написати власне ім'я). Потім уздовж променів написати всі свої переваги, все хороше, що вони знають про себе. Виконавши цю вправу, обдаровані підлітки вже могли впевнено сказати про свої переваги. Але, як відомо, знання своїх переваг не виключає наявність недоліків.

Отже, щоб попрацювати з власними недоліками, ми на наступному занятті запропонували обдарованим підліткам вправу «Картки, які



підвищують самооцінку». Переглядаючи всі написані ними у попередній вправі власні переваги, підлітки повинні були написати на картках, що їх не влаштовує у собі і знайти спосіб прийняття себе такими, якими вони є.

Вправа «Чарівний стілець» допомогла нам висвітлити позитивні сторони особистості кожного обдарованого підлітка. На «чарівний стілець» запрошувався один із учасників вправи. Перед цим підлітки ознайомилися з правилами її виконання, де основним правилом було те, що жоден недолік «чарівний стілець» не «висвітлює», зате всі позитивні сторони особистості яскраво представлені для очей присутніх [40, 8–9]. Тож, присутні гучно оголошували переваги кожного учасника. Деякі труднощі виникли під час пошуку переваг замкнених учасників, оскільки вони мало з ким спілкувалися. Ця вправа посприяла розвитку впевненості у собі, усвідомлення себе як носія достоїнств, пом'якшила психологічний клімат у групі і, як підсумок, переорієнтувала увагу обдарованих підлітків з «недоліків» на «переваги».

У кінці заняття підліткам було запропоновано виконати домашнє завдання, яке являє собою вправу «Як створити свій день». Ми вибрали саме цю вправу для домашнього завдання, оскільки вона є невеликим психотренінгом, де учням пропонується скласти план вправ на ранок – те, з чого потрібно починати свій день. Наведемо стадії ранкової вправи:

1. Концентрація. На цій стадії необхідно зосередити увагу на своєму внутрішньому стані. Визначити, чи що-небудь непокоїть тебе, який ти маєш настрій, самопочуття.

2. Занурення у стан найбільш сильного енергетичного підйому (необхідно представити ідеальний образ себе і відчутти себе цією людиною. Це допомагає школяреві завжди бути позитивно налаштованим і впевненим у собі).

3. Постановка конкретних цілей, які потрібно досягти сьогодні у школі, вдома чи на груповому занятті, у спілкуванні з однолітками і т. ін., тобто у розумовій, фізичній, соціальній і духовній сферах життя.

4. Подяка. Школяр відчуває себе щасливим, тому що у нього була можливість проаналізувати свій майбутній день [40, 29–30].

Така вправа дозволяє підлітку більш ґрунтовно, продумано і серйозно ставитися до свого життя. Вона також вчить плануванню, аналізу, зосередженості і уважності у своїй діяльності.

Для продовження формування у школярів способів самопізнання, саморефлексії та самовдосконалення на одинадцятому, п'ятнадцятому та шістнадцятому розвивальних заняттях було використано деякі вправи та ігри, запропоновані С. К. Гуськовою. З дванадцятого по чотирнадцяте заняття було проведено «Творчий рефлексивно-груповий тренінг» М. І. Найдьонова.

Одинадцяте заняття ми розпочали з підведення підсумків виконаного домашнього завдання. Можемо сказати, що підліткам найбільше сподобалися перші дві стадії вправи «Як створити свій день». Ми отримали позитивні відгуки про вплив цієї вправи на перебіг подій подальшого дня. Учні підтвердили, що ця вправа допомогла їм бути більш організованими та зосередженими на визначених планах.

Основною метою проведених ігор та вправ: «Презентація світу», «Відкрита кафедра» та «Мова натхнення» є зміна безвідповідальної форми мислення на відповідальну – як засіб переходу від відчуття «Я – жертва», до почуття власної переваги. Для роздумів також пропонувалися твердження: «Я – джерело власних почуттів», «Те, що ми відчуваємо, залежить від нас», «Від очікувань до намірів», «Намагатися – не означає робити», «Сутність і поведінка», «З майбутнього у теперішнє», «Від «якщо» до «коли».

Для організації духовного зусилля кожного школяра у момент діяльності, ми використали гру «Презентація світу». Ми вказали підліткам на книгу і запропонували описати роль цього предмета у житті людини, навіщо він людству, яку роль виконує у реалізації прагнень людини до щастя, які відносини несе у собі, коли він включений у повсякденне існування. Ми погоджуємося з автором гри у тому, що такого роду інтелектуально-емоційне зусилля висвітлює для школяра духовну цінність матеріального предмета,

зміщує межі духовного і матеріального, розвиває здатність до одухотворення, а у кінцевому рахунку підіймає підлітка над ситуацією, допомагає йому знайти свою особистісну сутність – стати суб'єктом відносин, звільняючись від рече-предметної залежності [40]. Так, висловитися з цього приводу могли всі бажаючі.

Проведена нами гра «Відкрита кафедра» теж вимагає певних духовних зусиль. Це один із способів вивести підлітка на рівень «усвідомлення себе у світі, світу у собі, змісту і суті життя, зв'язку свого «Я» із всезагальним життям. На відкриту кафедру ми запрошували підлітків, які не приймали участі у попередній грі. Вони виходили туди у ролі громадянина світу, людини, жителя Землі. Завданням було говорити про свої суспільні інтереси, особисту заклопотаність всім, що відбувається у світі так, ніби їм надали можливість говорити з усім людством. Ми вибрали цю гру, тому що вона імпонує підлітку, відповідає його потребі в активному перетворенні життя, його романтичним мріям про зведення палаців, його гострому бажанню втручатися у реальність, сприяти її зміні. Отже, підлітки із захопленням розповідали про своє бачення світу та суспільні інтереси.

Вказані вище твердження для роздумів представлені у вправі «Мова натхнення», яку ми запропонували підліткам, розуміючи, що великою мірою наші реакції на дійсність відображаються у мові. Слова служать нам дня того, щоб розрізнити складові нашого світу. На наше сприйняття реальності значно впливає семантика. У цій вправі представлені різні види підтримки, які допомагають учням досягати успіху; конкретні слова та фрази допомагають підліткам контролювати себе і здійснювати необхідні кроки на шляху до досягнення бажаного результату. Нові перспективи та можливості інтерпретації різних фраз та речень підвищують у школярів рівень самостійності та відповідальності за власне життя [40].

Для проведення цієї гри ми роздали підліткам листочки з прикладами, які показують, як мова може бути використана для зміни безвідповідальної форми мислення на відповідальну – як засіб переходу від відчуття, що ти

жертва, до почуття власної переваги. Це робиться завдяки співставленню двох варіантів реакції на події, твердження, де чітко простежується більш конструктивний із них. Таким чином, підлітки мали можливість усвідомити цю різницю і зрозуміти, що часто те, що відбувається з нами, залежить тільки від нас.

Спрямований на розвиток рефлексії «Творчий рефлексивно-груповий тренінг» М. І. Найдьонова дуже сподобався обдарованим підліткам, оскільки вони були зацікавлені творчими задачами, представленими для розгляду.

Теоретичною основою тренінгу є такі положення:

1) ефективність творчого процесу забезпечується здатністю суб'єкта адекватно актуалізувати різнорівневі шари наявного досвіду, розпізнавати його обмеженість і, відповідно, переосмислювати предметні, особистісні, комунікативно-кооперативні стереотипи, створюючи інновації, у результаті яких формується новий досвід;

2) основним психологічним феноменом, що заважає творчості, є конфліктність – неконтрольований стан переживання особистістю своєї неадекватності, яка часто призводить до відмови від творчості (до регресу) у ситуації, що потребує творчого вирішення;

3) механізмом творчості є переосмислення стереотипів і подолання конфліктності, що забезпечується рефлексією, яка звільняє пізнання, включаючи суб'єкта у конструктивне розуміння вимог проблемної ситуації, і реалізує це розуміння у продукті творчості (М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова).

На завершення обдарованим підліткам було запропоновано знову заповнити карту самопізнання, представлену на рисунку 3.1, але вже праву її частину. Це допомогло нам зрозуміти, чи виправдалися сподівання підлітків у самопізнавальній діяльності і чи змогли вони свідомо проявити власну обдарованість. Хочемо відмітити, що на запитання «Що нового я дізнався/лась?», були написані досить розгорнуті відповіді і підлітки переважно були вражені запропонованою для роздумів інформацією та

пізнавальними іграми. Відповідаючи на запитання «Що нового я дізнався/лася про себе?», обдаровані підлітки переважно вказували на свої можливості та здібності. Нам імпонували відповіді підлітків на запитання «Де мені вдалося проявити свою обдарованість?», коли вони вказували, що їм вдалося проявити свою обдарованість не лише на розвивальних заняттях, але й у компанії з друзями, у родині.

По завершенню проведення розвивальних занять було проведено повторну діагностику самопізнання у контрольній та експериментальній групах.

Завдяки цій діагностиці, було встановлено, що після проведення розвивальних занять у обдарованих підлітків з експериментальної групи підвищився рівень самоусвідомлення. Нижче представлена динаміка показників опитувальника «Оцінка самопізнання» М. Лешінскі та Л. Кеїс у результаті проведення формувального експерименту.

Таблиця 3.1

#### Динаміка показників рівня самоусвідомлення (у %)

Бали	Обдаровані підлітки			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
<b>113 – 150</b>	10,0	3,3	16,7	16,7
<b>75 – 112</b>	70,0	30,0	60,0	56,6
<b>38 – 74</b>	13,3	43,3	13,3	16,7
<b>0 – 37</b>	6,7	23,4	10,0	10,0

Отже, порівнюючи результати попереднього і повторного тестування обдарованих підлітків з експериментальної групи, ми бачимо, що відбулися певні зрушення у рівні їх самоусвідомлення, а результати тестування обдарованих підлітків з контрольної групи не мають суттєвих змін. Отримані результати свідчать про те, що серед обдарованих підлітків експериментальної групи на 30% зросла кількість тих, хто у цілому знає себе

досить добре, але може сумніватися з приводу деяких аспектів самопізнання. Їм варто розвивати ті сфери, у яких вони менш впевнені, і працювати над побудовою чітких цілей на майбутнє. Зросла також кількість обдарованих підлітків, які дуже добре знають себе, впевнені у своїх здібностях, мають свідоме ставлення до себе.

Одержані зміни в експериментальній групі є статистично значущими за критерієм  $\chi^2$  Пірсона ( $p \leq 0,01$ ).

Після проведення повторного тестування рівня розвитку рефлексивності за допомогою методики діагностики рефлексивності А. В. Карпова, було також виявлено певні зрушення у експериментальній групі. Результати представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

### Динаміка показників рівня розвитку рефлексивності (у %)

Стени	Обдаровані підлітки			
	Експериментальна група		Контрольна група	
	I зріз	II зріз	I зріз	II зріз
<b>від 7 стенів</b>	30,0	56,7	36,7	43,3
<b>від 4 до 7 стенів</b>	53,3	33,3	43,3	40,0
<b>менше 4-х стенів</b>	16,7	10,0	20,0	16,7

Кількість обдарованих підлітків в експериментальній групі з високим рівнем розвитку рефлексивності зросла на 26,7%. Це означає, що поглибилося осмислення обдарованим підлітком власного досвіду, знань про себе, свої здібності, що сприяє саморозвитку та самовдосконаленню особистості. Відбулися також невеличкі зрушення у бік підвищення розвитку рефлексивності обдарованих підлітків у контрольній групі, але вони не суттєві та не мають статистичної значущості.

Результати попереднього і повторного тестування в експериментальній групі мають достовірні відмінності за критерієм  $\chi^2$  Пірсона ( $p \leq 0,01$ ).

Як засвідчує повторне тестування обдарованих підлітків експериментальної групи та порівняння його результатів з даними контрольної групи, в обдарованих підлітків, які приймали участь у розвивальних заняттях, підвищився інтерес до себе та своїх здібностей, зріс рівень самоусвідомлення, рефлексивності саме завдяки застосуванню розробленої програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків.

Результати формувального експерименту вказують на здатність переважної більшості обдарованих підлітків до систематичної роботи з самопізнання, до розкриття власного когнітивного потенціалу. Після розвивальних занять обдаровані підлітки починають усвідомлювати свої внутрішні спонукання, прагнення, джерела власної активності.

Експериментальне доведення ефективності розробленої програми та статистично вірогідне підвищення рівня розвитку рефлексивності та самоусвідомлення у обдарованих підлітків експериментальної групи вказує на можливість і необхідність впровадження програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків у роботу шкільних психологів та педагогів.

### 3.3 Методичні рекомендації з розвитку самопізнання обдарованих підлітків

Як відомо, ефективна виховна робота можлива тоді, коли сам вихованець працює над собою. Для успішного педагогічного керівництва та психологічної допомоги обдарованому підлітку потрібно уміло стимулювати переважно внутрішню активність зростаючої особистості до власного розвитку та самовдосконалення [178]. Учні починають займатися саморозвитком лише тоді, коли починають усвідомлювати свої дії та вчинки, коли у них виробляється здатність до самооцінки, оцінки своїх особистісних якостей та здібностей.

Працюючи з обдарованими підлітками, варто ставити перед собою завдання навчити їх свідомому ставленню до себе, виховати у них самостійність, потребу у самопізнанні та саморозвитку, оскільки самопізнання обдарованими підлітками своєї особистості та власних здібностей є важливою умовою реалізації їх інтелектуального потенціалу [40].

Запит на таку психокорекційну роботу формують як власне підлітки, так і дорослі (педагоги, батьки, представники адміністрації школи). Причини запитів найчастіше пов'язані з недостатньою компетентністю у питаннях пізнання себе та власної обдарованості. Їх зміст, як правило, пов'язаний з наданням допомоги у дослідженні особистісно-характерологічної, емоційно-вольової сфер особистості та питань, пов'язаних із професійним та особистісним самовизначенням, а також проблемою усвідомлення власної обдарованості підлітками з високим інтелектуальним потенціалом та високим рівнем розвитку здібностей.

Серед типових проблем обдарованих підлітків, які вимагають уваги психологів та педагогів, найбільш поширеними є проблеми розвитку самосвідомості, особистісного розвитку, неадекватний рівень домагань,



несформованість життєвих планів, недостатнє знання своїх здібностей та можливостей, прагнення соціального схвалення тощо. Очевидним є те, що більшість цих проблем пов'язані з недостатнім пізнанням себе.

Досвід роботи з обдарованими підлітками засвідчує, що поряд з перерахованими проблемами спостерігається незнання обдарованими підлітками способів застосування власних здібностей, вони не знають, як досягти самоактуалізації власної обдарованості. Для обдарованих підлітків виявилось проблемним зіставити належним чином свої можливості та прагнення.

Перед обдарованими підлітками постає також проблема психологічної готовності до дорослого життя. Як відомо, вона припускає наявність розвинених здібностей і усвідомлених потреб самореалізації. Ці якості утворюють психологічну базу для самовизначення підлітка.

### ***Психологічні особливості розвитку самопізнання обдарованих підлітків та їх врахування у роботі педагогів і психологів***

Перед тим, як перейти безпосередньо до рекомендацій, зупинимось на тому, які психологічні особливості розвитку самопізнання характерні для обдарованих підлітків.

Виходячи з того, що випереджальний розвиток пізнання – провідна ознака у визначенні обдарованості, рекомендуємо такий перелік психологічних особливостей пізнавальної діяльності обдарованих дітей:

1) наявність «сензитивних» періодів, коли діти здатні виконувати декілька вправ одночасно;

2) надзвичайну допитливість, необхідність активно досліджувати навколишній світ;

3) розвинену пам'ять, що ґрунтується на ранньому розвитку мовлення й абстрактному мисленні; обдаровану дитину відрізняє здатність

класифікувати та категоризувати інформацію та досвід, уміння широко використовувати набуті знання;

4) багатий словниковий запас, що відкриває шлях до побудови складних синтаксичних конструкцій; для обдарованих характерним є вигадкування нових слів, які повинні виражати їхні власні поняття та позначати вигадані події;

5) обдаровані діти легко опановують пізнавальну невизначеність, при цьому труднощі не примушують їх зупинятися;

6) обдарованим дітям притаманні підвищена концентрація уваги, наполегливість у досягненні результатів, заглибленість у завдання [167].

Вищезазначені особливості пізнавальної діяльності варто враховувати при побудові тренінгових занять з розвитку самопізнання обдарованих підлітків.

Учителю та психологу варто також пам'ятати про психологічні характеристики обдарованих підлітків, які є основою їхньої поведінки. Врахування цих характеристик допоможе вчителям та психологам розуміти причини поведінки та вчинків підлітків. Таким чином, вони зможуть будувати взаємодію з обдарованими підлітками так, щоб уникати конфліктні ситуації. Обдаровані підлітки мають такі психологічні особливості:

- нудяться під час виконання рутинних завдань;
- виражають невдоволення при зміні цікавих тем або видів діяльності;
- надмірно критичні до себе та інших, не терплять невдачу, перфекціоністи;
- висловлюють незгоду з іншими, сперечаються з вчителями;
- жартують або веселяться у моменти, які дорослі вважають недоречними для цього;
- емоційно чутливі та співчутливі, іноді навіть можуть злитися чи плакати, коли щось відбувається не так або здається їм несправедливим;
- ігнорують деталі, починають працювати недбало;

- чинять опір авторитарному стилю керівництва, нонконформісти, уперті;
- домінують або відмовляються від навчальних ситуацій, які передбачають групову взаємодію;
- чутливі до навколишніх стимулів, таких як світло або звуки [207, 5].

Вищезазначена поведінка обдарованих учнів у звичайному освітньому середовищі вважається нормою, якщо причиною такої поведінки є дійсно обдарованість.

За результатами проведеного нами дослідження з використанням методики самоопису, виявлено такі психологічні особливості самопізнання в обдарованих підлітків: вони вживають більше слів з різними відтінками; мають сумніви щодо своїх здібностей; досягають високих результатів у спогляданні свого внутрішнього світу; надають перевагу власній думці та інтуїції; чутливі до оточення; несхильні до конформізму; заглиблюються у філософські проблеми; часто мають суперечливі погляди; характерною для них є потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини.

Найважливішою характеристикою особистості підлітків з проявами обдарованості є особлива система цінностей, тобто система особистісних пріоритетів, вирішальне місце в якій займає діяльність, що відповідає змісту обдарованості. Особливий характер у обдарованих дітей має самооцінка. Вона відрізняється суперечливістю, нестабільністю. Обдаровані підлітки часто відзначаються внутрішнім локусом контролю.

Самопізнання обдарованих підлітків характеризується більш високим, на відміну від звичайних підлітків, рівнем рефлексивності, когнітивної складності, перспективності та диференційованості. Однак для досягнення самоактуалізації власних здібностей вони потребують розвивальної роботи з усвідомлення власних здібностей та побудови життєвих перспектив.

***Методика застосування вправ і проведення ігор, спрямованих на підвищення у обдарованих підлітків самооцінки, виявлення прихованої обдарованості***

Для конструктивного розвитку самопізнання обдарованих підлітків, корисними будуть ігри та вправи на підвищення їх самооцінки.

З метою розвитку самооцінки, що є складовою самопізнання, доцільно використовувати такі вправи:

- «Картки, що підвищують самооцінку» (дає можливість підліткам визнати те, що їм у собі подобається і що їх у собі не влаштовує для того, щоб прийняти себе такими, які вони є);
- «Картки з приємними висловлюваннями» (для того, щоб допомогти учням у самоствердженні);
- «Мої слабкості» (допомагає розібратися у собі);
- «Інтерв'ю з трьох запитань» (дозволяє учасникам багато чого дізнатися про своїх сусідів, а також підвищує самооцінку при знайомстві один з одним);
- «Чарівний стілець» (яскраво висвітлюються усі позитивні сторони особистості обдарованого підлітка);
- «Веселе слово» (допомагає розвеселити один одного);
- «Якби мої ноги могли говорити» (творча письмова вправа, що сприяє прагненню підлітків думати і писати про самих себе).

Ефективним для розвитку самооцінки є також використання таких ігор:

- «Запам'ятай ім'я» (для створення групової єдності);
- «Познайомся зі своїм сусідом» (допомагає дітям більше дізнатися один про одного);
- «Свіжі та гарні новини» (формує загальну обізнаність, орієнтує на позитивне сприйняття навколишнього світу);

- «Те, що я люблю робити» (формує групову єдність та підвищує особисту самооцінку);
- «Блокнот самоствердження» (містить позитивні самооцінки підлітків, які вони дають собі упродовж тривалого часу);
- «Особисті папери» (розвиває самосвідомість обдарованого підлітка, сприяє створенню доброзичливої атмосфери та допомагає дітям більше дізнатися про себе та інших) [40, 8–10].

Ці вправи та ігри викликають у дітей нові відчуття, що сприяють формуванню почуття гордості та доброти до себе, впливають на зростання самооцінки підлітків і допомагають сформувати у класі почуття єдності.

Окремі ігри та вправи, а саме: гра «Блокнот самоствердження» (включає вправу «Автопортрет») та вправи: «Чарівний стілець», «Картки, що підвищують самооцінку», – представлені у додатку З та додатку И.

У обдарованих дітей самооцінка та соціальна впевненість часто бувають нижчі, ніж у їхніх «звичайних» однолітків. Особливості самооцінки та характер її змін відіграє важливу роль у психічному розвитку обдарованості дитини. Відзначаються також різкі зміни в самооцінці обдарованих дітей у відповідь на найменші невдачі (Н. С. Лейтес).

Як відомо, недостатня сформованість у дитинстві життєвих смислів надалі ускладнює переживання підліткового віку, коли природний максималізм може посилювати вплив зовнішніх життєвих труднощів, а невиявлені обдарування не дозволяють підлітку досягти самоактуалізації. У зв'язку з цим частину розвивальних занять потрібно спрямувати саме на виявлення прихованої обдарованості.

Для розвитку особистості обдарованих підлітків, які пізнають себе, важливо допомогти їм дізнатися про власну обдарованість. У цьому допоможе низка ігор і вправ, розроблених Н. С. Лейтесом. Система ігор і вправ підбирається залежно від індивідуальних особливостей дітей, а також від конкретних цілей діагностики, корекції, розвитку та навчання.

Рекомендуємо такі ігри та вправи, які мають безпосереднє відношення до виявлення «прихованої» обдарованості: «Ролі», «Придумай казку», «Пошук скарбів», «Дві феї», «Спогад» [130, 98–104].

Вищезазначені ігри та вправи розраховані на молодших школярів, але ми рекомендуємо використовувати адаптовані до психологічних особливостей підліткового віку ігри та вправи, що представлені у додатку Ж.

Ефективним методом стимуляції обдарованих підлітків до самопізнання є вправа «Як створити свій день» (див. додаток И), що може бути домашнім завданням, а також ведення щоденника із зазначенням переліку необхідних справ на кожен день, які варто зробити для саморозвитку, тощо.

Вищенаведені ігри та вправи сприяють розвитку відсутніх або погано розвинених якостей особистості обдарованого підлітка і усвідомленню того, що кожен з нас відповідальний за те, що з нами відбувається. Використовувати ці ігри можна у будь-якій послідовності, залежно від особливостей конкретного колективу, та проявляти творчість в організації роботи з урахуванням складу конкретної групи, інтересів, схильностей та особливостей дітей.

***Методика проведення ігор і застосування вправ, що формують у обдарованих підлітків способи самопізнання, саморефлексії та самовдосконалення***

Психолог або педагог повинен нагадувати обдарованим підліткам, що у процесі самопізнання за свої почуття, емоції та настрої відповідальні лише ми самі та для того, щоб навчитися володіти собою, ми повинні повністю нести відповідальність за своє життя, за те, що відбувається поза і всередині нас.

Важливо, щоб обдаровані підлітки визначили для себе ті сфери життя, в яких вони відчують себе невпевнено, з метою роботи над собою. Учень повинен розуміти, що саме він є джерелом власних думок, почуттів і

поведінки. С. К. Гуськова пропонує низку вправ та ігор для формування у школярів способів самопізнання, саморефлексії та самовдосконалення [40, 28–37]. Допомагають у цьому такі ігри:

- «Презентація світу» (виступає допоміжним фактором переведення предметного сприйняття реальності у цілісне її сприйняття);
- «Публічна лекція» (долучає кожного учня до самоосвіти, формування умінь сприймати лекційний матеріал і правильно поводитися на публічному виступі);
- «Відкрита кафедра» (сприяє самоусвідомленню обдарованого підлітка через усвідомлення світу у собі та себе у цьому світі, зв'язку власного «Я» із всезагальним життям; потребує певних духовних зусиль).

Ефективний вплив на формування у школярів способів самопізнання, саморефлексії та самовдосконалення мають такі вправи:

- «Знаходячи наставника» (передбачає постановку цілей для самовдосконалення);
- «Як створити свій день» (є невеликим психотренінгом);
- «Внутрішня посмішка» (спрямована на підвищення свого настрою, допомагає позитивно налаштуватися на самосприйняття);
- «Мотиваційна підтримка» (метою є підвищення рівня впевненості у собі та бажання якомога активніше приймати участь у процесі самопізнання);
- «Директивна підтримка» (необхідна тоді, коли підліток прагне досягти успіху та поставив перед собою мету, якої хоче досягти);
- «Мова натхнення» (представлені різні види підтримки, що допомагають підліткам досягти успіху; конкретні слова і фрази допоможуть учням контролювати себе та робити необхідні кроки для досягнення бажаного результату);
- «Повинен / Обираю» (метою є допомогти підліткам усвідомити, що все, що вони роблять у житті, залежить від їхнього власного вибору);

- «Подбай про себе» (допоможе обдарованим підліткам розпізнавати причини почуття себе нещасними; представлено способи, за допомогою яких вони можуть покращити ставлення до себе);
- «Скарбничка образ» (представлено спосіб подолання образ та зменшення інтенсивності конкретної образи);
- «Я лякаю себе, уявляючи ...» (метою є усвідомлення того, що почуття страху переважно базується на негативних стереотипах, які сформувалися у нашій свідомості; надання підліткам можливості, не дивлячись на їхні страхи, зазирнути під маску та подивитися на себе справжніх).

Для обдарованих підлітків рекомендуються такі ігри та вправи: «Презентація світу», «Відкрита кафедра», «Мова натхнення» (див. додаток І). Основною їх метою є зміна неусвідомлюваних форм мислення на усвідомлювані – як засіб переходу від відчуття «Я – жертва» до почуття впевненості у собі. Для роздумів також пропонуються твердження: «Я – джерело власних почуттів», «Те, що ми відчуваємо, залежить від нас», «Від очікувань до намірів», «Намагатися – не означає робити», «Сутність та поведінка», «З майбутнього у теперішнє», «Від “якщо” до “коли”».

Рекомендуємо приділити більше уваги розвитку рефлексії як базового механізму самопізнання. Сприятливою для розвитку рефлексії є методика культивування групової рефлексії під час вирішення творчих задач, що має назву «Творчий рефлексивно-груповий тренінг» [109, 137–139].

Теоретичною основою методики є такі положення:

1) ефективність творчого процесу забезпечується здатністю суб'єкта адекватно актуалізувати різнорівневі шари наявного досвіду, розпізнавати його обмеженість і, відповідно, переосмислювати предметні, особистісні, комунікативно-кооперативні стереотипи, створюючи інновації, у результаті яких формується новий досвід;



2) основним психологічним феноменом, що заважає творчості, є конфліктність – неконтрольований стан переживання особистістю своєї неадекватності, яка часто призводить до відмови від творчості (до регресу) у ситуації, що потребує творчого вирішення;

3) механізмом творчості є переосмислення стереотипів і подолання конфліктності, що забезпечується рефлексією, яка звільняє пізнання, включаючи суб'єкта у конструктивне розуміння вимог проблемної ситуації, і реалізує це розуміння у продукті творчості (М. І. Найд'юнов, Л. А. Найд'юнова).

Загальною метою рефлексивного творчого тренінгу є актуалізація та розвиток у його учасників можливості опанування практикою творчого вирішення проблеми, а також розвиток можливості усвідомлення предметних, особистісних, комунікативних труднощів як творчих задач і знаходження для їх вирішення адекватних підстав і смислових опор (як у складі групи, так і самотійно), що є дуже актуальним саме для обдарованих підлітків.

Використовуючи розвивальні вправи та ігри залежно від особливостей конкретного колективу і проявляючи творчість в організації роботи з урахуванням складу конкретної групи, інтересів, схильностей та особливостей підлітків, можливість впливу на розвиток самопізнання та розкриття їхньої обдарованості зростає.

***Рекомендації психологам і педагогам щодо розвитку самопізнання  
обдарованих підлітків***

До найбільш важливих сфер самопізнання обдарованих підлітків належать такі: «власні якості, здібності та можливості», «пізнання свого таланту», «пізнання своїх життєвих цілей, майбутнього», «особистісно-характерологічні особливості», «емоційно-вольова сфера». Ці сфери і

потребують особливої уваги психологів і педагогів у процесі розвитку самопізнання обдарованих підлітків.

Допомога психолога та педагога у розвитку самопізнання обдарованих підлітків полягає у наданні учню необхідної інформації про його індивідуально-особистісні особливості та створенні можливостей для самопізнання на спеціально організованих розвивальних заняттях або тренінгах. Ефективним методом роботи педагога-психолога в умовах загальноосвітніх шкіл і гімназій є також просвітницька робота, що здійснюється шляхом читання лекцій з проблематики самопізнання.

Рекомендуємо враховувати психологічні особливості самопізнання обдарованих підлітків, які виявляються у таких сферах актуального та потенційного знання про себе:

- 1) очевидні знання, відкрите «Я», вільне самовизначення: те, що відомо людині про себе і те, що відомо про неї іншим;
- 2) невідомі сфери, закрите «Я» або «сліпа область»: те, що невідомо людині про себе, але відомо іншим про неї;
- 3) приховані сфери, приховане «Я» або те, чого уникають: знання, які людина має про себе, а інші цього про неї не знають;
- 4) невідомі сфери прихованого «Я»: те, що невідомо людині про себе і невідомо про неї іншим [208].

Працюючи з усіма сферами самопізнання, психолог має можливість сприяти більш глибокому пізнанню обдарованими підлітками себе.

Провідним завданням розвитку самопізнання є формування пізнавальної самостійності. Одним із шляхів спонукання підлітків до саморозвитку є формування у них моральних ідеалів, ідеалів високої людської досконалості, які вони прагнуть наслідувати. Також варто звертати увагу школярів на ті недоліки у їхньому характері, поведінці, які заважають їм мати повагу у колективі і які потрібно подолати у процесі саморозвитку. Обдаровані підлітки часто просять вчителів пояснити їм: «Як дізнатися про особливості власного характеру?»; «Чим пояснити слабкість характеру деяких дуже

талановитих і розумних людей?»; «Як звільнитися від поганих звичок?» тощо.

Істотним чинником спонукання підлітків до самовдосконалення є організація інтелектуальних, культурно-дозвіллевих та інших змагань, де створюється безліч ситуацій для конкуренції, що дозволяє виявити власні організаторські здібності, художні, естетичні, інтелектуальні вміння та навички, недоліки у своєму розвитку у порівнянні з іншими [178].

Педагогу та психологу також варто пам'ятати, що не всі обдаровані підлітки знають, що таке конструктивне самопізнання та як розвиток самопізнання може допомогти їм розкрити власні здібності.

Вищезазначене варто враховувати при побудові розвивальних занять або тренінгів.

Рекомендуємо орієнтуватися на запропоновану О. М. Леонтьєвим схему взаємозв'язку між діяльністю та потребою (потреба → діяльність → потреба), з якої випливає, що зародженню потреби у самопізнанні буде передувати якась інша діяльність, можливо, схожа на діяльність самопізнання за змістом і формою. Пропонуємо використати цю схему для розширення знань підлітків про внутрішній світ та здібності видатних людей, які залишили в історії людства значний спадок і які мають усі основні риси особистості, що самоактуалізується та самовдосконалюється. Корисним виявляється спонукання обдарованих підлітків до самопізнання через яскраві факти з життя людей науки, мистецтва та бізнесу, підкреслюючи важливість самовдосконалення особистості. Ефективним методом роботи з яскравими фактами життя видатних людей є пропозиція підготувати доповідь від першої особи про цікаві біографічні дані з життя постатей-ідеалів для кожного з підлітків.

Варто не забувати про користь колективної роботи. Важливо дати можливість обдарованим підліткам обговорювати питання самопізнання, почуті факти з біографії і взагалі процес їхньої самопізнавальної діяльності.

Для обдарованих підлітків велике значення має оцінка з боку оточуючих, що теж варто враховувати на розвивальних заняттях, даючи можливість підліткам висловлювати власну думку та оцінювати досягнення одне одного.

Як ми вже зазначали, обдарованого підлітка часто хвилює він сам у своєму фізичному та духовному втіленні. «Які мої здібності?» та «Яким я можу постати перед іншими?» – актуальні для нього питання. Оскільки самопізнання є умовою та засобом саморозвитку, самовиховання, то робота над самовдосконаленням вимагає знання своїх сильних і слабких сторін.

Для обдарованих підлітків характерною є потреба зайняти внутрішню позицію дорослої людини, що припускає істотну перебудову особистості, спрямовану на те, щоб виробити власну нову ідентичність та спробувати знову відповісти на питання «Хто Я?» і «Який Я?» [157, 145–159].

Важливо не залишити поза увагою і духовну сторону особистості обдарованих підлітків, адже вони мають потребу у поглибленні знань про себе, осмисленні духовного світу людини [146].

Деякі психологи для покращення самопізнання та спонукання підлітків до самовдосконалення рекомендують давати «завдання самому собі», записувати їх на окремих листочках і закривати в окремих конвертах. Ці завдання повинні містити інформацію про те, над чим планує працювати підліток, яку якість він хоче у себе сформувати, які методи буде використовувати. Конверти віддаються психологу або педагогу. Відкриваються вони через визначений колективом проміжок часу і група обговорює, якою мірою певному підлітку вдалося виконати поставлене перед собою завдання.

Отже, організація діяльності з розвитку самопізнання обдарованих підлітків шляхом проведення розвивальних занять або тренінгів, сприятиме досягненню самоактуалізації обдарованості підлітків.

*Рекомендації обдарованим підліткам щодо цілеспрямованої  
самопізнавальної діяльності*

Для ефективного самостійного розвитку пізнання, спрямованого на себе та на своє внутрішнє «Я», високоефективними для обдарованих підлітків є методи саморозвитку та самовиховання. Обдарованим підліткам рекомендується зосередити увагу на цілеспрямованій самопізнавальній діяльності. Пропонуємо дотримуватися таких рекомендацій:

- вважати дійсно позитивними лише ті позитивні якості особистості, що проявляються постійно, у всіх видах діяльності та за будь-яких умов, навіть несприятливих;
- вважати негативними лише ті якості, які, проявляючись у поведінці, постійно викликають гостру критику оточуючих, їх обурення, нетерпимість і одночасно принижують вашу честь і будять совість;
- вести облік добрих справ, помилок і навмисних негативних дій: добрі справи – це позитивні якості людини; помилки – відсутність життєвого досвіду; аморальні, негативні вчинки – результат негативних якостей;
- для того, щоб оцінити своє «я», треба порівнювати себе з іншими, але не з тими, хто гірше, а з тими, хто краще за вас; щоб стати кращою людиною – порівнюйте себе з ідеалом, з еталоном розуму, моральності, волі; хто орієнтується у самостереженні на гірших і каже: «Я краще!» – вже стає гіршим;
- випробовувати себе у труднощах, долати їх: саме у боротьбі з труднощами проявляються наші недоліки та виявляються гідні риси; смілива людина сама йде на подолання труднощів, не чекаючи, поки життя поставить їх, хто вміє долати труднощі, здолає і свої недоліки;
- ставити собі «відмінно», якщо позитивні якості проявляються завжди і у всіх видах діяльності; «добре» – якщо проявляються переважно у головних видах діяльності; «задовільно» – за наявності сприятливих

умов і вимог ззовні; «незадовільно» – якщо частіше проявляються негативні якості, тобто не працьовитість, а лінь, чи не чесність, а брехливість тощо [70].

При самоаналізі рекомендуємо обдарованим підліткам оцінювати себе зі сторони своїх друзів і недругів. Варто запитувати у друзів, за що вас люблять, а за що ні. При цьому важливо враховувати, хто поруч, за що і як ця людина може вихвалити або критикувати. Варто аналізувати критику у свою адресу. Зауваження однієї людини повинно спонукати задуматися над своєю поведінкою, вчинками; зауваження двох людей – сприяти аналізу власних дій, пошуку своїх недоліків, а якщо зауваження висловлюють три-чотири гідних людини – варто визнати свої слабкості та працювати над самовдосконаленням.

Розвитку самопізнання сприяє складання підлітками плану роботи над собою, який розроблено О. І. Кочетовим у книзі «Організація самовиховання школярів» [71]. План представлено на рисунку 3.2.

<p><u>1-й етап.</u> Визнач суспільну мету і сенс свого життя.</p> <p><b>Мій моральний Ідеал.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Девіз життя.</li> <li>2. Кінцева мета моїх прагнень і діяльності.</li> <li>3. Що люблю в людях і що ненавиджу.</li> <li>4. Духовні цінності людини.</li> </ol>	<p><u>2-й етап.</u> Пізнай самого себе.</p> <p><b>Якою людиною я є.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мої переваги.</li> <li>2. Мої недоліки.</li> <li>3. Мої інтереси і захоплення.</li> <li>4. Мета мого життя.</li> <li>5. Ставлення до навчання.</li> <li>6. Ставлення до праці.</li> <li>7. Ставлення до людей.</li> <li>8. Об'єктивна самооцінка.</li> </ol>	<p><u>3-й етап.</u> Визнач програму самовиховання.</p> <p><b>Якою людиною я повинен/на стати.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вимоги до мене батьків і вчителів.</li> <li>2. Вимоги до мене товаришів, колективу.</li> <li>3. Вимоги до себе з позиції ідеалу і об'єктивної самооцінки.</li> <li>4. Програма самовиховання.</li> </ol>
---	--	--

Рис. 3.2 Як працювати над собою

## продовження рисунку 3.2

<p><u>4-й етап.</u> Створити свій спосіб життя.</p> <p><b>Режим.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розпорядок дня.</li> <li>2. Дбайливе ставлення до часу.</li> <li>3. Гігієна праці і відпочинку.</li> <li>4. Правила життя.</li> </ol>	<p><u>5-й етап.</u> Тренуй себе, виробляй необхідні якості, знання, уміння, навички.</p> <p><b>Тренування, вправи.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самообов'язок.</li> <li>2. Завдання самому собі на день, тиждень, місяць.</li> <li>3. Самопереконавання.</li> <li>4. Самопримус.</li> <li>5. Самовладання.</li> <li>6. Самонаказ.</li> </ol>	<p><u>6-й етап.</u> Оціни результати роботи над собою, постав нові завдання самовиховання.</p> <p><b>Самоконтроль.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самоаналіз і самооцінка роботи над собою.</li> <li>2. Самозаохочення або самопокарання.</li> <li>3. Удосконалення програми самовиховання.</li> </ol>
--	---	---

Отже, розроблені методичні рекомендації допоможуть психологам та педагогам у конструктивній роботі з розвитку самопізнання обдарованих підлітків. Обдаровані підлітки, у свою чергу, мають можливість дізнатися про способи ефективного самопізнання та засоби сприяння цьому процесу. Для організації тренінгів з розвитку самопізнання обдарованих підлітків представлено ігри, вправи та завдання, що стимулюють процес пізнання себе та власних здібностей.

## ВИСНОВКИ ДО III РОЗДІЛУ

- Розроблена програма «Розвиток самопізнання обдарованих підлітків» містить теоретичний, діагностичний та тренінговий матеріал. Програма може бути використана як факультативний курс, а також у рамках навчальних занять. Вона розрахована на 16 занять по 45–60 хв.
- Було застосовано фронтальні та індивідуальні форми роботи. Із фронтальних методів було застосовано такі: міні-лекції та бесіди, вправи, ігри та тренінгові завдання. Використано такі індивідуальні методи: індивідуальний пошук інформації, результати самоописів, заповнення бланків для виконання тренінгових завдань.
- За результатами проведення розвивальних занять, отримуючи зворотній зв'язок завдяки заповненню досліджуваними карти самопізнання, було отримано такі відповіді: на запитання «Що нового я дізнався/лась?» були написані досить розгорнуті відповіді і підлітки переважно були вражені запропонованою для роздумів інформацією на міні-лекціях та пізнавальними іграми; відповідаючи на запитання «Що нового я дізнався/лася про себе?», обдаровані підлітки переважно вказували на свої можливості та здібності. Нам імпонували відповіді підлітків на запитання «Де мені вдалося проявити свою обдарованість?», коли вони вказували, що їм вдалося проявити свою обдарованість не лише на розвивальних заняттях, але й у компанії з друзями, у родині.
- Повторна діагностика самопізнання у контрольній та експериментальній групах вказує на те, що після проведення розвивальних занять у обдарованих підлітків експериментальної групи підвищився рівень самоусвідомлення: серед обдарованих підлітків стало на 30 % більше тих, хто у цілому знає себе досить добре, але



може сумніватися з приводу деяких аспектів самопізнання. Їм варто розвивати ті сфери, у яких вони менш впевнені і працювати над побудовою чітких цілей на майбутнє. Зросла також кількість обдарованих підлітків, які дуже добре знають себе, впевнені у своїх здібностях, мають свідоме ставлення до себе. Одержані результати є статистично значущими за критерієм  $\chi^2$  Пірсона ( $p < 0,01$ ).

- Повторне тестування рівня розвитку рефлексивності теж показує зрушення у експериментальній групі: кількість обдарованих підлітків з високим рівнем розвитку рефлексивності зросла на 26,7 %, що є достовірним результатом за критерієм  $\chi^2$  Пірсона ( $p < 0,01$ ). Це означає, що поглибилося осмислення обдарованим підлітком власного досвіду, знань про себе, свої здібності, що сприяє саморозвитку та самовдосконаленню особистості. Відбулися також невеличкі зрушення у бік підвищення розвитку рефлексивності обдарованих підлітків у контрольній групі, але вони не мають статистичної значущості. Отже, на розвивальних заняттях з розвитку самопізнання було виконано завдання курсу. У обдарованих підлітків підвищився інтерес до себе та своїх здібностей.
- Розробляючи методичні рекомендації, основні акценти було зроблено на тому, що ефективна виховна робота можлива тоді, коли сам вихованець працює над собою. Одним із шляхів спонукання підлітків до саморозвитку є формування у них моральних ідеалів, які вони прагнуть наслідувати. Для самовдосконалення було запропоновано використовувати план «Як працювати над собою». Для організації тренінгів з розвитку самопізнання, було запропоновано ігри, вправи та тренінгові завдання на підвищення самооцінки, формування у школярів способів самопізнання, саморефлексії, самовдосконалення, виявлення прихованої обдарованості.

Зміст розділу відображено у наступних публікаціях:

1. Plaksenkova I. The psychological and language training for young scientists taking part in ICYS (International Conference of Young Scientists) / N. Polikhun, I. Plaksenkova [Електронний ресурс] // Materials of the 3rd annual International Conference on Education and New Learning Technologies. – Barcelona (Spain). – 4th – 6th of July. – 2011. – Режим доступу до тез: <http://library.iated.org/view/POLIKHUN2011PSY>
2. Якимова І. О. Програма розвитку самопізнання обдарованих підлітків / І. О. Якимова // // Edukacja, wychowanie, praca socjalna (ukrainсько-polskie refleksje teoretyczne). – Rzeszow, 2013. – S. 86–91.
3. Якимова И. А. Тренинг развития самопознания одаренных подростков / И. А. Якимова // Материалы международной заочной научно-практической конференции [«Педагогика и психология: проблемы и решения»], (Новосибирск, 29 апреля 2013 г.). – Новосибирск: Изд. «СибАК». – 2013. – 176 с. – С. 163–168.
4. Якимова І. О. Розвиток рефлексивних умінь обдарованих підлітків на шляху до самопізнання / І. О. Якимова // Освіта та розвиток обдарованої особистості : щомісячний науково-методичний журнал. – № 7(14)/07/2013. – К.: Інститут обдарованої дитини. – 2013. – С. 61–63.
5. Якимова І. О. Розвиток самопізнання обдарованих підлітків (рекомендації для психологів та педагогів) / І. О. Якимова // Навчання і виховання обдарованої дитини : теорія та практика : Збірник наукових праць. – № 2 (11). – 2013 / І. С. Волощук (головний редактор) та інші. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. – 192 с. – С. 111–117.
6. Якимова І. О. Психологічні особливості розвитку самопізнання обдарованих підлітків : Методичні рекомендації / І. О. Якимова. – К. : Інститут обдарованої дитини. – 2014. – 24 с.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і запропоновано новий погляд на наукову проблему розвитку самопізнання в обдарованих підлітків, що виявляється у розкритті сутності і особливостей цього феномена, побудові його теоретичної моделі, визначенні психологічних особливостей та рівнів його розвитку, розробці і апробації програми розвитку самопізнання обдарованих підлітків з метою сприяння усвідомленню ними своїх здібностей.

1. Визначено базові поняття і основні теоретичні підходи дослідження проблеми психологічних особливостей самопізнання обдарованих підлітків. «Самопізнання» трактується як основа існування та прояву свідомості, спрямованої на власне «Я», пізнання себе. «Розвиток самопізнання» розглядається як стихійний процес кількісних та якісних змін і як процес цілеспрямованого впливу на самопізнання. «Обдарованість» визначається як неповторна за поєднанням і особливостями розвитку система високих інтелектуальних і творчих здібностей людини та мотивації до пізнання, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній діяльності. «Самопізнання обдарованих підлітків» – це процес пізнання ними своїх сутнісних особливостей (свого «Я», власної діяльності, внутрішнього психічного змісту), що характеризується послідовністю дій для досягнення мети, а саме: відкриття себе, виявлення своїх якостей та можливостей і тих природних задатків, які шляхом самовиховання можуть бути перетворені в обдарування. З позиції особистісного підходу розвиток самопізнання вимагає створення комфортних умов для ефективного набуття кожним підлітком свого власного досвіду, прояву ініціативи, творчості тощо. У гуманістичному підході самопізнання спрямоване на актуалізацію внутрішнього потенціалу особистості з метою досягнення нею вищого рівня усвідомленості й свободи. Екзистенційний підхід акцентує увагу на залежності самопізнання

особистості від суто людського прагнення знайти сенс життя. Самопізнання стає можливим лише тоді, коли особистість водночас є і суб'єктом, і об'єктом пізнання, а сензитивним періодом для такої діяльності виступає період підліткового віку. Воно формується і розвивається, починаючи з пізнання інших людей через усвідомлення цього процесу до пізнання самого себе. Серед основних способів самопізнання виокремлюються такі: самооцінка, самосприйняття, самоспостереження, самоаналіз, рефлексія. Виявлено, що найважливішими психологічними механізмами самопізнання є: перенесення, ідентифікація, інтеріоризація, вибірковість (селективність), виокремлено механізм самопізнання саме обдарованих підлітків – диференційованість, що пов'язаний з високими інтелектуальними здібностями обдарованих підлітків та визначається різнобічністю їх поглядів, складністю й багатомірністю сприйняття ними себе.

Самопізнання має рівневу структуру. Один із варіантів поділу на рівні розвитку самопізнання було використано для експериментального дослідження: перший рівень (біологічний індивід) – пізнання себе через різноманітні форми співставлення себе з іншими людьми («Я – інший»); другий рівень (соціальний індивід) передбачає наявність певною мірою сформованих уявлень про своє «Я» (аутокомунікація «Я – Я»); третій рівень (особистість) характеризується осмисленням великої кількості одиничних конкретних «образів-Я» (внутрішня комунікація «Я – Я»; «Я – ідеальне Я»).

Визначено, що найважливішою особливістю особистості обдарованого підлітка, який пізнає себе, є швидкий розвиток самосвідомості завдяки спрямованості пізнання на себе та інших, особлива система цінностей, суперечлива (нестабільна) самооцінка. Обдаровані підлітки переважно мають внутрішній локус контролю, несхильні до конформізму, заглиблюються у філософські проблеми, характерною для них є внутрішня потреба зайняти позицію дорослої людини. Найактуальнішою проблемою обдарованих підлітків є виявлення своїх справжніх інтересів.

2. Розроблено модель розвитку самопізнання обдарованого підлітка, фундаментальною психологічною особливістю якого є суперечності між інтерперсональним та інтраперсональним вимірами здобуття ним знань про себе та свої можливості, що виступають рушійною силою цього процесу. Психологічні особливості розвитку самопізнання обдарованого підлітка в рамках інтерперсонального виміру породжуються такими соціально-психологічними явищами як: оцінка підлітка (його поведінки, здібностей тощо) з боку значущих людей; апробація ним власних здібностей у спілкуванні, навчанні, експериментальній активності. Перехід на інтраперсональний вимір відбувається завдяки появі орієнтації підлітка на власне «Я» та розвитку інтелектуальних, творчих здібностей; підвищенню рефлексивності та самопізнання; появі знань про свої можливості, здібності, що спричиняє усвідомлене прагнення до самореалізації. Суперечлива самооцінка сприяє підвищенню мотивації до самопізнання та визначає високий рівень домагань та життєвих цілей. Зворотній перехід відбувається тоді, коли обдарований підліток повертається до апробації власних здібностей і знань, орієнтуючись на соціокультурні стандарти ефективності індивіда.

3. Експериментально встановлено психологічні особливості самопізнання в обдарованих та звичайних підлітків. Прослідковуються відмінності у розвитку самопізнання у залежності від рівня розвитку інтелекту та здібностей обдарованих та звичайних підлітків. Найбільш інтенсивно самопізнання розвинене в інтелектуально обдарованих підлітків з середніми та високими показниками сформованості загальних творчих здібностей.

Визначено психологічні особливості самопізнання обдарованих підлітків за такими критеріями: за спрямованістю самопізнання – пізнання власних прихованих якостей та здібностей, бажання оцінити себе зі сторони, пізнання свого таланту, пізнання своїх життєвих цілей, майбутнього; за часовими особливостями – орієнтація на теперішнє, спрямованість у

майбутнє; за когнітивною структурою – когнітивна складність; за локусом контролю – інтернальний локус контролю; за рівневою структурою – особистісний рівень; за здатністю до самопізнання – нерішучість, розвинена інтуїція, чутливість; за розвитком рефлексивності – середній рівень; за рівнем самоусвідомлення – знають себе не досить добре.

4. Розроблено та апробовано програму розвитку самопізнання обдарованих підлітків. Мета програми полягає в організації розвивальних занять з самопізнання для обдарованих підлітків. Програма складається з міні-лекцій, вправ, ігор та завдань, які спрямовані на підвищення в обдарованих підлітків самооцінки, виявлення прихованої обдарованості, формування способів самопізнання, саморефлексії, самовдосконалення.

Впровадження програми розвитку самопізнання у навчально-виховний процес дало позитивну динаміку, яка засвідчила підвищення рівня самоусвідомлення та рефлексивності обдарованих підлітків експериментальної групи. Підвищилася активність самопізнання обдарованих підлітків, рівень усвідомлення себе та власних здібностей, що призводить до реалізації обдарованості.

5. Розроблено методичні рекомендації для психологів і педагогів щодо супроводу самопізнання обдарованих підлітків та для самих обдарованих підлітків з розвитку їх самопізнання. Акцентується увага на ефективності самовиховання й пропонуються способи сприяння цьому процесу. Для організації тренінгів з розвитку самопізнання обдарованих підлітків представлено ігри, вправи та завдання, що стимулюють пізнання себе та власних здібностей.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, зокрема подальшого науково-психологічного вивчення потребують питання особливостей розвитку самопізнання обдарованих дітей на інших етапах онтогенезу, врахування гендерних аспектів у розвитку самопізнання тощо.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Теория взаимодействия и опыт ее применения в психологическом консультировании: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук / Г. С. Абрамова. – Минск, 1996. – 27 с.
2. Аверін М. Витоки методу самоорганізації особистості / М. Аверін // Відкритий урок. – 2010. – № 9. – С. 20–23.
3. Аверин В. А. Психология детей и подростков / В. А. Аверин. – СПб., 1998. – С. 304–311.
4. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння / А. М. Алексюк. – К.: Радянська школа, 1980. – 248 с.
5. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самоосознания / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. тр. – Т. 2. – М., 1980. – 287 с.
6. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія / О. Є. Антонова. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
7. Антонова О. Є. Обдарованість: сутність, структура, перспективи розвитку / О. Є. Антонова; За ред. С. Д. Максименко та Р. О. Семенової // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості: Збірник наукових праць. – Т. 6. – Вип. 3. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 48–51.
8. Архипова С. П. Основи акмелогії: Навч. посібн. / Авт.-укл. С. П. Архипова. – 2-е вид. випр. та допов. – Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 128 с.
9. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С. 1–7.

10. Белинская Е. П. Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений / Е. П. Белинская // Вестн. Моск. ун-та. – 1997. – № 4. – С. 25–31. – (Серия 14: «Психология»).
11. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наукове видання / І. Д. Бех // Виховання особистості: У 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 344 с.
12. Бігун Н. І. Формування позитивного самоствавлення як засіб профілактики депресивних станів у обдарованих підлітків / Н. І. Бігун // Матеріали звітної наукової конференції за результатами роботи Інституту обдарованої дитини АПН України у 2011 році. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 21–27.
13. Бігун Н. І. Теоретичні проблеми виявлення депресивних розладів у обдарованих підлітків / Н. І. Бігун // Матеріали міжнародного конгресу «Інноваційні концепції та технології виявлення обдарованості: світовий досвід». – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 22–23.
14. Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологічна діагностика інтелекту й особистості / В. М. Блейхер, Л. Ф. Бурлачук. – К.: Вища школа, 1978. – 141 с.
15. Боброва Е. М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педагогического вуза: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. М. Боброва. – М., 1989. – 23 с.
16. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 208 с.
17. Богпомочева О. А. Особенности образа мира у одаренных подростков / О. А. Богпомочева // Психолог. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 5–22.



18. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб.: Речь, 2003. – 440 с.
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
20. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: Монографія / М. Й. Боришевський. – 2-е вид., пер., доп. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
21. Боришевский М. Й. Психологічні особливості самосвідомості підлітка / М. Й. Боришевський. – К.: Вища школа, 1980. – 167 с.
22. Боришевський М. Й. Теоретичні запитання самосвідомості особистості / М. Й. Боришевський // Психологічні особливості самосвідомості підлітків. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5–38.
23. Боровицина Л. Н. К вопросу о развитии «образа Я» подростка / Л. Н. Боровицына // Материалы Всерос. научно-практ. конференции «Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технологии, эксперимент». – Курск, 2001. – С. 15–17.
24. Буева Л. Н. Социальная среда и сознание личности / Л. Н. Буева. – М.: МГУ, 1968. – 286 с.
25. Буров О. Ю., Русова В. В., Плаксенкова І. О. Система комп'ютерного тестування здатності до окремих видів інтелектуальної діяльності / О. Ю. Буров, В. В. Русова, І. О. Плаксенкова, М. А. Перцев, С. О. Галкін // Матеріали ІV Міжнародної науково-практичної конференції «Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави», (Алушта, 21–25 вересня 2011 р.). – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України. – Ч. 1. – 2011. – 330 с.
26. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период? / Ш. Бюлер // Педология юности. – М.–Л., 1931. – С. 17–23.
27. Васильева О. С. Самосознание как способ раскрытия одаренности / О. С. Васильева // Матеріали науково-практичного семінару

- «Психологічні особливості діагностування обдарованих дітей та підлітків» (Київ, 20 березня 2012 р.). – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – С. 142.
28. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості: [монографія] / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, І. І. Карабаєва та ін.; За ред. Р. О. Семенової. – К., 2008.
29. Вітковська О. І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості / О. І. Вітковська // Психологія та педагогіка. – К., 1998. – № 3. – С. 171–179.
30. Волощук І. С. Морально-естетичний аспект виявлення інтелектуально обдарованих дітей та розвитку в них творчих задатків / І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 2–27.
31. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
32. Выготский Л. С. Педология подростка: Собрание починений: В 6 т. / Л. С. Выготский; Под ред. Д. Б. Эльконина. – Т. 4. – Детская психология. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6–242.
33. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 498 с.
34. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка: Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппернштер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – 368 с.
35. Гершунский Б. С. Философия образования в XXI веке (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
36. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок: Психология, диагностика, педагогика / Ю. З. Гильбух. – К., 1992. – 83 с.
37. Гошовський Я. О. Психолого-педагогічні основи ресоціалізації депривованих підлітків: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра

- психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Я. Гошовський // Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 36 с.
38. Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Я. О. Гошовський. – К., 1995. – 177 с.
39. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л. Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 14–20.
40. Гуськова С. К. Формирование у школьников-подростков способов самопознания: игры, упражнения: Методические разработки / С. К. Гуськова. – М.: МГПУ, 2000. – 38 с.
41. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия как один из механизмов самоосознания / Н. И. Гуткина // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1989. – С. 84–95.
42. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
43. Демиденко М. В. Социально-личностная рефлексия как средство социализации в старшем школьном возрасте / М. В. Демиденко // Психолог в школе. – 2000. – № 3–4. – С. 99–110.
44. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Наука, 1994. – 399 с.
45. Дубровский Д. И. Психологические явления и мозг / Д. И. Дубровский. – М.: Наука, 1971. – 366 с.
46. Еремеев Б. А. Отношение школьников к сверстникам и сверстницам / Б. А. Еремеев; Под ред. Л. А. Регуш // Наш проблемный подросток. – СПб.: Речь, 1999. – С. 81.

47. Ермолова Т. В. Временной аспект образа себя у старших дошкольников / Т. В. Ермолова, И. С. Коломогорцева // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 47–58.
48. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л.В. Занков. – 3-е изд., доп. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
49. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооцінки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5–14.
50. Захарук Т. В. Самопізнання та самовдосконалення: корекційно-тренінгова програма: формування позитивної Я-концепції підлітків з девіантною поведінкою / Т. В. Захарук. – Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Фдьковича. – Чернівці: Рута, 2007. – 72 с.
51. Зеличенко А. И. Психология духовности / А. И. Зеличенко. – М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. – 400 с. – С. 36.
52. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб., 2009. – 448 с.
53. Інтелектуальні здібності дитини / Упоряд. С. Д. Максименко. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 96 с.
54. Казанський А. П. Вчення Аристотеля про значення досвіду при пізнанні / А. П. Казанський. – Одеса, 1891. – 420 с.
55. Карнеева О. А. Психологические особенности развития самопознания учащихся билингвальных классов: Дисс. на соискан. уч. степени канд. психол. наук: 19.00.13 – психология развития, акмеологія / О. А. Карнеева. – Астрахань, 2006. – С. 32.
56. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее діагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – Т. 24. – 2003. – № 5. – С. 45–57.
57. Киричук О. В. Психологія суб'єктної активності особистості / О. В. Киричук. – К., 1993. – 227 с.
58. Клапаред Э. Как определять умственные способности школьников / Под ред. Л. Г. Ольшанского. – Л.: Сеятель, 1927. – 258 с.

59. Ковальчук Ю. М., Бігун Н. І. Підліткова депресія: криза особистісних здібностей: Монографія / Ю. М. Ковальчук, Н. І. Бігун. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2010. – 211 с.
60. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самоосознание / И. С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
61. Кон И. С. Какими они себя видят / И. С. Кон. – М.: Знание, 1975. – 93 с.
62. Кондратьев М. Ю. Особенности психосоциального развития подростков / М. Ю. Кондратьев // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 69–78.
63. Копнин П. В. Диалектика как логика и теория познания / П. В. Копнин. – М., 1973.
64. Корнев М. Н. Основні чинники неадекватності самопізнання людини / М. Н. Корнев, О. С. Костромицька; Київський університет імені Тараса Шевченка // Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Вип. 7. – К., 1999. – С. 45–48. – (Серія: «Соціологія. Психологія. Педагогіка»).
65. Корнеева Л. Интерактивные методы обучения / Л. Корнеева // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 105–108.
66. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий / Б. И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
67. Косаревская Т. Е. Психосемантический подход к исследованию индивидуального сознания: Методические рекомендации / Т. Е. Косаревская, Р. Р. Кутькина. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2009. – 61 с.
68. Костюк Г. С. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1976. – 271 с.
69. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К.: Знання, 1963. – 80 с.

70. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. – Минск: Высшая школа, 1985. – 256 с.
71. Кочетов А. И. Организация самовоспитания школьников: Кн. для учителя / А. И. Кочетов. – Минск: Нар. Асвета, 1990. – 175 с.
72. Крутецкий В. А. Самосознание / В. А. Крутецкий // Педагогическая энциклопедия. – Т. 3. – М.: Сов. Энциклопедия, 1966. – 768 с.
73. Крэйг Г. Психология развития / Г. Крэйг. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 992 с.: ил. – С. 558–563. – (Серия: «Мастера психологии»).
74. Кудрявцев В. Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 14–30.
75. Кутішенко В. П. Психологічний портрет творчої особистості та критерії її зрілості / В. П. Кутішенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 91–97. – (Серія 12: «Психологічні науки»).
76. Леві В. Л. Нестандартна дитина / В. Л. Леві; Перекл. з рос. – К.: Рад. школа, 1991. – 256 с.
77. Левин К., Дембо Т., Фестингер Л., Сирс Р. Уровень притязаний / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря // Психология личности. – М.: МГУ, 1982. – С. 86–92.
78. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – М., 1997. – 245 с.
79. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
80. Лейтес Н. С. Способности, труд, талант / Н. С. Лейтес. – М.: Знание, 1961. – 32 с.
81. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с. – С. 192.
82. Леонтьев А. Н. Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. – 1979. – № 2. – С. 3–13. – (Сер. 19: «Психология»).

83. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев // Психодиагностическая серия. – 1992. – Вып. 2. – 14 с.
84. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції: Навч.-метод. матеріали для тренінгових занять студ.-психологів / Н. Ф. Литовченко. – 2-е вид., випр. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 72 с.
85. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
86. Лозова О. М. Семантика провідних екзистенціальних цінностей у сучасній свідомості / О. М. Лозова // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – Вип. 37. – № 759. – С. 156–160. – (Серія: «Психологія»).
87. Лозова О. М. Суб'єктивна семантика вчинку: віковий аспект / О. М. Лозова // Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць. – К.: Київський міський пед. ун-т ім. Б. Грінченка, 2006. – С. 43–49. (Серія: «Психологія. Педагогіка»).
88. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження / С. Д. Максименко. – К.: КДІП, 1990. – 240 с.
89. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с. – С. 32.
90. Мангушева Ю. С. Личностные особенности одаренного ребенка / Ю. С. Мангушева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2047.pdf>
91. Маткулиева С. Психологические особенности одаренных детей / С. Маткулиева. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://podelise.ru/docs/33533/index-3241-6.html>
92. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
93. Матяш Н. В. Проектная деятельность школьников / Н. В. Матяш. – М.: Высшая школа, 2000. – 356 с.

94. Медведєва Н. В. Проблема самопізнання у психологічній науці: джерела і розв'язання / Н. В. Медведєва // Пробл. загальної та педагогічної психології. – 2005. – Т. 7. – Вип. 3. – С. 214–218.
95. Мерлин В. С. Самопознание / В. С. Мерлин // Проблемы экспериментальной психологии личности. Учетные записи. – Т. 77. – Вип. 6. – Пермь, 1970. – С. 164–192.
96. Мерцалова Т. А. Основные теоретические подходы к рассмотрению проблемы самопознания и его роли в саморазвитии подростка / Т. А. Мерцалова // Проблемы проектирования образования в работах аспирантов ИПИ РАО за 1994 г. – М., 1995. – С. 153–156.
97. Мерцалова Т. А. Самопознание школьников как педагогическая проблема / Т. А. Мерцалова // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения: Сборник научных трудов Ин-та пед. инновации РАО. – М., 1994. – С. 78–80.
98. Миллер А. Драма одаренного ребенка или поиск собственного Я / А. Миллер. – М.: Академ. проэкт, 2006. – 144 с.
99. Міляєва В. Р. Теоретико-методологічний аналіз детермінант професійного зростання індивіда / В. Р. Міляєва; За ред. С. Д. Максименка // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. XII. – Ч. 7. – К., 2010. – 516 с. – С. 308–315.
100. Міляєва В. Р. Формування компетентності саморозвитку особистості як основа підготовки майбутнього фахівця / В. Р. Міляєва, Ю. В. Бреус; За ред. С. Д. Максименка // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. XIII. – Ч. 7. – К., 2011. – 300 с. – С. 120–128.
101. Мириманова М. С. О роли рефлексии в развитии личности / М. С. Мириманова // Материалы I Всероссийской научной конференции по психологии Российского психологического общества «Психология сегодня». – М., 1996. – Т. 2. – Вип. 2. – С. 84–85.



102. Михайлова Е. И. Осознание, мотивировка и поведенческие компоненты проявления ответственности на этапе перехода в юношеский возраст / Е. И. Михайлова // Мир психологии. – 1996. – № 2. – С. 164–170.
103. Михалкович Н. В. Духовность человека: педагогика развития / Н. В. Михалкович [и др.]; Под ред. Н. В. Михалковича. – М.: Тесей, 2006. – 400 с.
104. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
105. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 85–95.
106. Мудрик А. В. Психология старшеклассника / А. В. Мудрик. – М., 1986. – 280 с.
107. Музика О. Л. Цінності обдарованої особистості / О. Л. Музика // Обдарована дитина. – 1998. – № 4. – С. 6–10.
108. Муравьева К. В., Шильштейн Е. С. О ролевом компоненте Я-концепции / К. В. Муравьева, Е. С. Шильштейн // Вестн. Моск. ун-та. – 2000. – № 1. – С. 29–35. – (Серия 14: «Психология»).
109. Найденов М. И. К проблеме формирования стратегий и групповой рефлексии / М. И. Найденов // Научно-техническое творчество: Проблемы эврилогии: тез. докл. Республиканской конференции. – Рига, 1987. – С. 137–139.
110. Одаренные дети / Общ. ред. Г. В. Бумеранской и В. М. Слуцкого; Предисл. В. М. Слуцкого; Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
111. Осгуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по эстетике и смежным проблемам / Под ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова // Семиотика и искусствометрия. – М., 1972.

112. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И. Канрова, Ф. Петрова и др. – М.: Сов. Энцикл., 1966. – Т. 3. – С. 186–188.
113. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 207 с.
114. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: Монографія / О. В. Петрунько. – 2-е вид. – Ніжин: ТОВ «Вид-во “Аспект-Поліграф”», 2011. – 480 с.
115. Петрунько О. В. Інтернет як технологія соціалізації дітей і молоді / О. В. Петрунько // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1. – С. 85–95.
116. Пилипенко Л. Соціальна рефлексія як складова життєвого самовизначення сучасної молоді / Л. Пилипенко; За ред. С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського та ін. // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 258–269.
117. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
118. Плаксенкова І. О. Проектування душевно-духовного розвитку обдарованого учня / І. О. Плаксенкова // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічне проектування та його місце в системі навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу», (Харків, 23–24 березня 2010 р.). – ТОВ «Інформаційні системи», 2010. – С. 143.
119. Платонов К. К. Проблемы сознания / К. К. Платонов // Материалы симпозиума. – М., 1966. – 256 с.
120. Побірченко Н. А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07

- «Педагогічна та вікова психологія» / Н. А. Побірченко // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2000. – 39 с.
121. Побірченко Н. А. Формула успіху: Профільне навчання: теорія і практика / Н. А. Побірченко (ред. кол.) // Матеріали Другої наукової сесії педагогічного колективу гімназії «Діалог» м. Києва. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2005. – 95 с.
122. Подшивайлова Л. І. Обдарованість як індивідуальна та соціальна проблема / Л. І. Подшивайлова; За ред. В. О. Моляко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології»: У 12 т. – Т. 12. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 134–141.
123. Подшивайлова Л. І. Психологічне забезпечення розвитку обдарованої дитини (із практичного досвіду) / Л. І. Подшивайлова; За ред. В. О. Моляко // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології»: У 12 т. – Т. 12. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 317–322.
124. Поливанова К. Н. Кризисы психического развития: соотношение взрослого и детского действия. Педагогика и психология возрастных кризисов / К.Н.Поливанова // Сборник научных статей по материалам 7-й научн.-практ.конф. (апр. 2000 г.). – Красноярск: КГУ, 2000. – 227 с.
125. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 61–69.
126. Помиткін Е. О. Консультативна діяльність практичного психолога на основі духовно-особистісного підходу / Е. О. Помиткін // Актуальні проблеми практичної психології: Збірник наукових праць. – Херсон, ПП Вишемирський В. С., 2012. – С. 382–389.

127. Практикум по психологи / Под ред. А. Н. Леонтьева, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1972.
128. Протасеня В. Ф. Происхождение сознания и его особенности / В. Ф. Протасеня. – Минск, 1959. – 310 с.
129. Психологічний інструментарій визначення рівня розвитку обдарованої особистості: Методичні рекомендації / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, І. І. Карабаєва та ін.; За ред. Р. О. Семенової. – Житомир, 2008.
130. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
131. Радчук Г. К. Смыслоутворення як чинник аксіогенезу особистості в процесі освіти / Г. К. Радчук; За ред. С. Д. Максименка // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: Збірник наукових праць. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т. X. – Вип. 16. – С. 437–447.
132. Радчук Г. К. Феноменологічна рефлексія особистості в контексті розвивального освітнього середовища / Г. К. Радчук // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки (Спеціальний випуск). – 2008. – С. 188–192.
133. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении / Т. В. Разина; Под ред. М. М. Кашапова // Психология профессионального педагогического мышления. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – С. 233–282.
134. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб., 2000. – С. 16–46.
135. Ракитов А. И. Историческое познание. Системно-гносеологический поход / А. И. Ракитов. – М., 1982. – 303 с.
136. Раттер М. Помощь трудным детям / М. Раттер. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 432 с. – С. 108–119. – (Серия: «Мир психологии»).

137. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
138. Рибалка В. В. Вітчизняні визначення особистості у контентному та антиномічному висвітленні і персонологічне мислення психолога і педагога в роботі з обдарованістю молоді / В. В. Рибалка // Матеріали науково-практичного семінару «Психолого-педагогічні особливості навчання та виховання інтелектуально обдарованих дітей», (25 жовтня 2012 р., м. Київ). – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2012. – 170 с. – С. 12.
139. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М., 1994. – 478 с.
140. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957.
141. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и ее жизненный путь: Психология личности / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М.: МГУ, 1982. – С. 127–131.
142. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / Отв. ред. Е. В. Шорохова // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255–385.
143. Рукавишникова Н. Г. Профессиональное самопознание студентов педагогического вуза: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.07 / Н. Г. Рукавишникова. – М., 1999. – 204 с.
144. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. – М., 2000. – С. 78.
145. Савицька О. В. Статеві та вікові особливості мотивів вибору професії та мотивів навчання студентської молоді / О. В. Савицька // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 21. – С. 639–646. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl\\_2013\\_21\\_58.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pspl_2013_21_58.pdf)
146. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – 2-е вид., пер., допов. – Івано-Франківськ: Місток НВ, 2010. – 508 с.

147. Семенова Р. О. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості: Монографія / Р. О. Семенова, Д. К. Корольов, М. О. Мельник та ін. – К., 2008. – 144 с.
148. Сенчишак Л. В., Сливінська Т. О. Психолого-педагогічний супровід роботи з обдарованою дитиною / Л. В. Сенчишак, Т. О. Сливінська. – Миколаїв, 2008. – 76 с.
149. Сергеєнкова О. П. Проблеми загальної та педагогічної психології / О. П. Сергеєнкова; За ред. С. Д. Максименка // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К.: ГНОЗІС, 2008. – Т. 10., Ч. 5. – С. 536–550.
150. Сергеєнкова О. П. Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери: Монографія / О. П. Сергеєнкова. – Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2011. – 276 с.
151. Сергеєнкова О. П. Розвивальний самомоніторинг / О. П. Сергеєнкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – 2004. – Додаток до випуску 2. – С. 8–41.
152. Сергеєнкова О. П. Самопізнання: дослідницькі програми для розвитку дітей дошкільного та учнів шкільного віку / О. П. Сергеєнкова. – К.: Науковий світ, 2006. – 66 с.
153. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. – Госполитиздат, 1947. – 504 с.
154. Сивохоп Е. М. Сутність і зміст самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі фізичної підготовки / Е. М. Сивохоп // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Ужгород, 2009. – Вип. 16. – С. 171–174. – (Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»).
155. Смирнов В. М. Психика, душа и сознание – спорные вопросы: Вестник международной академии наук № 2 / В. М. Смирнов. – М., 2010. – С. 18–24.

156. Смолей В. В. Самоменеджмент керівника навчального закладу / В. В. Смолей // Загальна педагогіка: Наукові записки. – 2011. – № 2. – С. 3–7. – (Серія: «Педагогіка»).
157. Снегирева Т. В. Старший школьный возраст / Под ред. И. В. Дубровиной // Рабочая книга школьного психолога. – М.: Просвещение, 1991. – С. 145–159.
158. Соуксу Н. П. Влияние образа мира субъекта на структуру и содержательные характеристики самопознания: Дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологи / Н. П. Соуксу. – Сочи, 2006. – С. 114.
159. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности / Е. Б. Старовойтенко. – К.: Лыбидь, 1992. – 216 с.
160. Степин В. С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
161. Столин В. В. Методы психодиагностики самосознания / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина // Общая психодиагностика. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С. 254–264.
162. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
163. Столяренко Л. Д. Психология юношеского возраста и формирование самоосознания / Л. Д. Столяренко // Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 672 с.
164. Судаков К. В. Субъективные стадии жизнедеятельности / К. В. Судаков // Вопросы философии. – 2008. – С. 115–127.
165. Татенко В. О. Про духовний, душевний, психічний і «Я»–вплив людини на людину / В. О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – Вип. 19 (22). – К., 2008. – 339 с.
166. Татенко В. О. Сучасна психологія про душу, дух і, звичайно, про психіку / В. О. Татенко // Соціальна психологія. Український науковий журнал. – 2008. – № 4 (30). – С. 3–16.

167. Текекс К. Счастливые родители одаренных детей / Под ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого // Одаренные дети. – М.: Прогресс, 1991. – С. 15–141.
168. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. / Б. М. Теплов. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
169. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 245 с.
170. Терляцька Л. Г. Проблема самопізнання в зарубіжній психології / Л. Г. Терляцька // Вісник Київ. Нац. ун-ту. – 2002. – № 12–13. – С. 55–58. – (Серія: «Соціологія. Психологія. Педагогіка»).
171. Терновик Н. А. Психологічні умови розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – С. 76–88.
172. Терновик Н. А. Психологічні умови розвитку підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності / Н. А. Терновик // Матеріали курсу «Світова література». – К., 2006. – 354 с.
173. Титаренко Т. М. Буденний досвід як матеріал особистісного самоосмислювання / Т. М. Титаренко // Психологія. – 2000. – Вип. 1(8). – С. 26–33.
174. Тихенко Л. В., Брацихін В. М. Болонський процес і розвиток творчих здібностей учнів в МАН / Л. В. Тихенко, В. М. Брацихін // Тези доповідей науково-технічної конференції викладачів, співробітників, аспірантів і студентів фізико-технічного факультету. – Суми: Сум ДУ. – 2007. – С. 214–216.
175. Трунов Д. Г. Введение в феноменологию самопознания: Монографія / Д. Г. Трунов // Перм. гос. ун-т. – Пермь, 2008. – 256 с.
176. Туревская Р. А. К вопросу о смысловой организации переживаний в подростковом и юношеском возрасте / Р. А. Туревская // Вестник Моск. Ун-та. – 1990. – № 4. – С. 57–64. – (Серия 14: «Психология»).



177. Тюріна Т. Роль педагога у процесі організації духовного самовдосконалення студентської молоді / Т. Тюріна // Вісник Львів. ун-ту, 2005. – Вип. 19. – Ч. 2. – С. 207–215. – (Серія: «Педагогіка»).
178. Файзуллин Р. Н. Самопознание и саморазвитие учащегося как составная часть целостного педагогического процесса: Дисс. кандидата пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Р. Н. Файзуллин. – Чебоксары, 2003. – С. 135.
179. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве – времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – М., 1997.
180. Фрилінг Р. Християнство та іслам. Духовні боріння людства на шляху до самопізнання / Р. Фрилінг; Пер. з нім. Р. Якимець. – Л.: Свічадо, 2011. – 135 с.
181. Хазратова Н. В. Психологічні особливості переживання громадянської ідентичності в Україні / Н. В. Хазратова // Теоретико-методологічні проблеми аналізу реформаційної політики. – Острог, 2005. – С. 12–18.
182. Чамата П. Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П. Р. Чамата // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – С. 91–109.
183. Чамата П. Р. До запитання про якісні зміни в розвитку самосвідомості дітей / П. Р. Чамата // Наукові записки наук.-досл. ін-ту психології. – К.: Рад. школа, 1959. – Т. 2. – С. 226–229.
184. Чамата П. Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П. Р. Чамата // Проблемы сознания. – М., 1966. – С. 228–239.
185. Чамата П. Р. Самосвідомість / П. Р. Чамата // Психологія. – К., Рад. школа, 1968. – 510 с.
186. Чамата П. Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П. Р. Чамата. – К.: Знання, 1965. – 48 с.

187. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе / И. И. Чеснокова // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 13–16.
188. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
189. Чеснокова И. И. Самосознание личности / И. И. Чеснокова // Теоретические проблемы психологии личности. – М.: Наука, 1974. – С. 209–225.
190. Шадриков В. Д. О содержании понятий «способности» и «одаренности» / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – № 5. – С. 3–11.
191. Шильштейн Е. С. Особенности презентации Я в подростковом возрасте / Е. С. Шильштейн // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 69–78.
192. Шмаргун В. М. Интеллект як інтегральна структура індивідуальності / В. М. Шмаргун // Соціальна психологія. – 2009. – № 6. – С. 136–147.
193. Шмаргун В. М. Сенсомоторні механізми чуттєвого пізнання в структурі індивіда // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. – К.: Ун-т імені Б. Грінченка, 2012. – Вип. 4. – С. 185–196.
194. Шорохова Е. В. Проблема сознания в философии и естествознании / Е. В. Шорохова. – М., 1961. – 281 с.
195. Шорохова Е. В. Проблема «Я» и самоосознание / Е. В. Шорохова // Проблемы сознания. – М., 1966. – С. 217–228.
196. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; Пер. с англ. – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 529 с.
197. Юрченко В. І. Етнопсихологічні чинники формування «Образ-Я» особистості / В. І. Юрченко; Інститут психології і соціальної педагогіки КМПУ імені Б. Д. Грінченка; Московський гуманітарний

- педагогічний інститут // Вісник психології і соціальної педагогіки: Збірник наукових праць. – Вип. 1. – К., М., 2009. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>
198. Юрченко В. І. Формування «Образу-Я»: етнопсихологічний аспект / В. І. Юрченко // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – Т. 3. – С. 93–101.
199. Янцур М. С. Професійна психодіагностика: практикум / М. С. Янцур. – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДПІ, 1995. – 185 с.
200. Allport G. W. The Historical Back ground of Modern Social Psychology. – In; Hand boot of Social psychology. Second edition. Ed. By. G. Lindzey, and E. Aronson. – V.1. Adotison. – Wesley Publ.Co., 1968.
201. Allport G.W. Pattern and growth in personality / G.W. Allport. – New York: Holt, Rinehart and Winston, – 1961.
202. Amthauer R. Intelligenz und Beruf / R. Amthauer // Zatschrift fur experimentale und andewandte Psychology. – 1953. – Bd 1.
203. Frecman J. Gifted Children / J. Frecman,. – Baltimore, MD: University Park Press., 1979.
204. Freud S. Das Lch und das Es, / S. Freud. – Ges Werke. – Vol. 18. – London, 1923.
205. Gertler Brie. Self-knowledge / by Brie Gertler. – p. cm. – (New problems of philosophy), 2011. – 310 pp.
206. Hall G. S. Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthrolology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education / G. S. Hall. – Vol. 1–2. N.Y., Appleton, 1904.
207. Heylighen F. Gifted People and their Problems [Online resource] / Francis Heylighen. – Access mode : <http://pespmc1.vub.ac.be/papers/GiftedProblems.pdf>
208. Johari W. A model for self-awareness, personal development, group development and understanding relationship, 2003 [Online resource] / Johari

- Window. – Access mode :
- [http://www.usc.edu/hsc/ebnet/Cc/awareness/Johari %20windowexplain.pdf](http://www.usc.edu/hsc/ebnet/Cc/awareness/Johari%20windowexplain.pdf)
209. Knowledge of Self: A Collection of Wisdom on the Science of Everything in Life. – Supreme Design Publishing. – July 30, 2009. – 256 pp.
210. Lemos Noah. An Introduction to the Theory of Knowledge / by Noah Lemoth. – Cambridge University Press, 2007. – 232 pp.
211. Leshinsky M., Kase L. Self Knowledge Assessment / Milana Leshinsky, Larina Kase / <http://southlakecounseling.com/blog/wp-content/uploads/2009/10/SelfKnowledgeAssessment.pdf>
212. Lewin K. The dynamic theory of personality / K. Lewin. – New-York. – London, 1935.
213. Maslow A. Motivation and Personality / A. Maslow. – New-York, 1954.
214. Mönks F., Pflüger R. Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective / F. Mönks, R. Pflüger. – Radboud University Nijmegen, 2005 – 170 pp.
215. Renzulli J.S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness / J.S. Renzulli. – New York: Cambridge University Press, 1986. – pp. 53 – 92.
216. Rogers C.R. Client Centered Theraphy / C.R. Rogers. – Boston, 1955. – p. 136.
217. Tannenbaum A.J. Gifted children: psychological and educational perspectives / A.J. Tannenbaum. – Macmillan Publishing Company, 1983. – 527 pp.
218. Torrance E.P. Gifted children in the classroom / E.P. Torrance. – New York: The Macmillan Company, 1965. – 102 pp.
219. Tschemplik Andrea. Knowledge and self-knowledge in Plato's Theaetetus / Andrea Tschemplik. – Lexington Books, 2008. – 183 pp.

Таблиця 1

**Результати встановлення рівня розвитку інтелекту та загальних творчих здібностей підлітків**

№ п/п	Результати встановлення:				
	Рівня розв. загальних тв. здібностей				IQ
	дуже низький	низький	середній	високий	високий
1.		8			
2.		10			
3.			20		75
4.				32	125
5.			17		75
6.			24		80
7.	3				
8.			16		80
9.			25		
10.				29	130
11.				31	110
12.			17		125
13.				30	124
14.			20		75
15.				29	113
16.				26	
17.			24		120
18.		9			
19.		6			110
20.			17		110
21.				30	
22.			20		143
23.				32	
24.			18		116
25.			17		
26.			18		105
27.			20		111
28.		8			
29.			25		
30.	4				
31.			16		117
32.		10			
33.			17		
34.			17		
35.		8			
36.			24		
37.		9			
38.			16		130
39.				27	
40.			20		122

№ п/п	Результати встановлення:				IQ
	Рівня розв. загальних тв. здібностей				
	дуже низький	низький	середній	високий	
41.				31	110
42.			16		85
43.				32	
44.			14		
45.			25		
46.	2				
47.			20		112
48.			25		
49.		9			
50.			17		
51.			20		78
52.			17		
53.			20		120
54.			20		125
55.		8			
56.			24		
57.			20		
58.			20		
59.			14		
60.		9			
61.			18		75
62.			24		
63.			17		
64.		10			
65.			24		
66.		9			
67.		12			
68.			16		
69.			24		
70.		10			
71.			18		
72.			24		
73.			18		
74.		7			
75.			24		
76.	3				
77.			20		
78.			24		
79.				29	125
80.			16		
81.			16		
82.				32	
83.				29	130
84.			20		
85.			18		
86.		11			
87.			16		
88.			13		87
89.	5				
90.			20		

№ п/п	Результати встановлення:				IQ
	Рівня розв. загальних тв. здібностей				
	дуже низький	низький	середній	високий	
91.			25		
92.			18		
93.			24		
94.			17		
95.		8			
96.			16		
97.			18		
98.			20		
99.		11			
100.		9			
101.			18		
102.		9			
103.			20		
104.			16		
105.			20		
106.			18		
107.			17		
108.				29	
109.		8			
110.			20		
111.			25		
112.			20		
113.		6			
114.			16		
115.			24		
116.				30	
117.		6			
118.			16		
119.			18		
120.				31	130
121.		8			
122.			18		
123.			25		
124.	4				
125.			24		
126.				28	
127.			17		
128.			20		
129.		8			
130.			18		
131.			16		
132.		8			
133.			14		
134.		10			
135.			16		
136.		7			
137.			20		
138.		12			
139.			20		
140.				29	

№ п/п	Результати встановлення:				IQ
	Рівня розв. загальних тв. здібностей				
	дуже низький	низький	середній	високий	
141.			20		
142.	1				
143.			18		
144.			20		
145.			18		
146.		6			
147.			25		
148.			15		112
149.			18		
150.				31	
151.			17		
152.			20		
153.			20		
154.				28	
155.			17		
156.		9			
157.			19		
158.			20		
159.		9			
160.			17		
161.		10			
162.		7			
163.			18		
164.		7			
165.			17		
166.		7			
167.			24		
168.				27	
169.			17		
170.		8			
171.	4				
172.		6			
173.		7			
174.			16		
175.			18		
176.			21		103
177.		6			
178.			17		
179.		8			
180.			24		
181.			17		
182.		10			
183.			20		
184.			25		
185.			24		
186.		7			
187.			17		
188.			16		
189.		9			
190.			20		



№ п/п	Результати встановлення:				IQ
	Рівня розв. загальних тв. здібностей				
	дуже низький	низький	середній	високий	
191.			16		
192.			20		
193.			20		
194.		11			
195.			15		117
196.			22		95
197.		12			
198.			14		
199.	2				
200.		12			
201.		9			
202.			20		
203.	3				
204.			18		
205.			20		
206.			16		
207.			20		
208.				29	
209.			17		
210.			16		
211.			16		
212.		7			
213.			17		
214.			18		
215.		10			
216.			25		
217.			17		
218.			20		
219.				28	
220.			24		
221.		11			
222.		8			
223.		8			
224.	3				
225.			20		
226.			17		
227.			24		
228.		9			
229.			19		
230.		12			
231.			24		
232.			17		
233.		6			
234.			25		
235.			18		
236.	5				
237.		7			
238.			20		
239.		10			
240.		11			

**Методика визначення загальних творчих здібностей людини**  
(модернізована канд. психол. н., проф. М.С. Янцуром)

**Інструкція:** уважно прочитайте наведені нижче пункти «Бланку тверджень» і у відповідній клітинці «Бланку відповідей» проставте знак «+» у колонці «Так», якщо твердження співпадає з вашою думкою про себе, або у колонці «Ні» – якщо воно не співпадає. Ніяких додаткових знаків чи записів робити не варто. Вам потрібно дуже уважно прослідкувати за тим, щоб номер твердження і номер клітинки, куди ви записуєте відповідь, співпадали.

**БЛАНК ТВЕРДЖЕНЬ**

1. Як правило, я легко пристосовуюсь до людей, ідей та умов.
2. Мені подобається вирішувати типові, стандартні завдання.
3. Мені здається, що я б із задоволенням створював або конструював нове, ніж покращував би, вдосконалював старе.
4. Зазвичай я обачливий, коли маю справу з колективом.
5. В більшості випадків я дію самостійно, без допомоги і підказки друзів та старших.
6. Ніколи не намагався змінити своє ставлення до себе та свої стосунки з друзями.
7. Дуже часто я утримувався від висування ідей, пропозицій, хоча і мав їх.
8. Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні рішення завдань.
9. Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності.
10. Для мене є характерним прагнення реалізувати одночасно декілька ідей, вирішити декілька проблем.
11. Дуже часто я один вступаю в суперечку з однолітками або старшими.
12. Як правило, я легко погоджуюсь і підкоряюсь колективній думці.
13. У мене часто виникають оригінальні ідеї.
14. Мені подобається виконувати завдання за розробленим планом, схемою, інструкцією.
15. Я завжди охоче розповсюджую, пропагую нові ідеї.
16. Я надаю перевагу виконанню роботи по новому, хоча знаю, що це пов'язано з ризиком бути незрозумілим товаришами, старшими.
17. Зазвичай я працюю без суттєвих змін, відхилень від тих рекомендацій, які дають учителі, батьки.
18. Мені часто доводилось виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями або авторитетами.
19. Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру.
20. Я завжди до кінця відстоюю свою точку зору.

Таблиця 1

### Характеристика людей за рівнем творчого потенціалу

Характерні ознаки людей з «дуже низьким» і «низьким» творчим потенціалом	Характерні ознаки людей з «дуже високим» і «високим» творчим потенціалом
Обачний, методичний, дисциплінований, слухняний.	Мислить нестандартно, підходить до вирішення завдань під несподіваним кутом зору.
Частіше вирішує готові проблеми, ніж шукає їх.	Сам шукає проблеми і шляхи їх розв'язання.
Вирішує проблеми уже апробованими і відомими методами.	Маніпулює різними методами, шукає нові.
Логічний, надійний.	Нелогічний, неподатливий, часто сповнений протиріч.
Досягає мети будь-якою ціною, будь-якими методами, засобами.	У досягненні мети обходиться допустимими засобами.
Здатний до високого степеню точності при виконанні дрібних операцій, шаблонної роботи.	Здатний виконувати шаблонну роботу за короткий час. Швидко передоручає її.
Користується довірою колективу лише у спокійній, стандартній ситуації.	Має тенденцію до керування колективом у невизначених і критичних ситуаціях.
Заперечує розпорядження, норми, лише у тому випадку, коли впевнений у підтримці.	Часто заперечує розпорядження і норми, не звертаючи уваги на існуючі звичаї.
Схильний до сумнівів. Гостро реагує на критику, пристосовується до неї. Легко піддається суспільним поглядам і думці керівництва. Поступливий.	Не схильний до сумнівів; розробляючи ідеї, не вважає за потрібне отримати підтримку керівництва.

## Опросник А.И. Красило «Что значит познать себя?»

**Инструкция:** перед вами опросник. Внимательно прочитайте каждое утверждение и выберите только один из четырех вариантов ответов, с которым вы согласны в большей степени. Если вас ни один из вариантов не удовлетворяет, все равно нужно отдать предпочтение одному из ответов.

### БЛАНК УТВЕРЖДЕНИЙ

**1. Познание себя — это:**

- а) развлечение;
- б) радостное открытие нового;
- в) страдание;
- г) трудная, но интересная работа.

**2. Когда меня что-то неприятно поражает в действиях других, я:**

- а) внутренне осуждаю, но не вмешиваюсь;
- б) высказываю возмущение или пытаюсь убедить человека так не делать;
- в) меня захватывает поиск смысла и причины таких действий;
- г) принимаю человека таким, каков он есть.

**3. Человека надо оценивать:**

- а) по результатам его действий;
- б) по результатам действий, но с учетом мотивов поведения;
- в) в первую очередь по мотивам действий и чувствам;
- г) человека вообще никак не надо оценивать.

**4. Когда человек не хочет иметь четкие жизненные цели и из-за этого часто не может добиться успеха ни в материальных вопросах, ни в продвижении по службе, я считаю, что:**

- а) он просто глуп и непрактичен;
- б) ему не повезло с воспитанием;
- в) это издержки в развитии творческой личности;
- г) человек интенсивно развивается.

**5. Интереснее всего изучать:**

- а) необычные явления природы и парапсихологию;
- б) личность выдающихся людей и гениев;
- в) внутренний мир своей личности;
- г) общие закономерности человеческой психики.

**6. Мотивы своих поступков я вполне осознаю:**

- а) всегда в момент, предшествующий действию;
- б) преимущественно в момент совершения действия;
- в) чаще уже после совершения поступка;
- г) убежден, что мотивы действий человека всегда неосознанны.

**7. Ошибки в познании себя:**

- а) меня редко занимают;
- б) стараюсь устранить, используя представляющиеся возможности;
- в) меня постоянно занимают;
- г) ранее постоянно занимали, а сейчас я использую каждый удобный случай для самоанализа.

**8. Узнать что-то новое о себе — это:**

- а) интересно;
- б) не только интересно, но и всегда полезно;
- в) найти объяснение вопросам, которые занимали меня длительное время;
- г) перестроить свое поведение и личность.

**9. Самопознание — это:**

- а) способ проведения досуга;
- б) средство достижения профессиональных и жизненных целей;
- в) «проклятие» и необходимость для каждого человека;
- г) цель и смысл жизни.

**10. Процесс самопознания:**

- а) не мешает работать и отдыхать;
- б) помогает правильно действовать;
- в) иногда помогает, а иногда вредит, мешает жить;
- г) всегда помогает, если научиться правильно действовать.

**11. Изучение рефлексивной деятельности мозга:**

- а) помогает мне лучше понять человеческую психику;
- б) является необходимым условием и основой познания себя;
- в) вредит самопознанию;
- г) отвлекает от самопознания.

**12. Дать объективную характеристику знакомому человеку для меня:**

- а) довольно легко;
- б) требует дополнительных усилий;
- в) практически никогда не удается;
- г) предпочитаю описать, как он на меня подействовал.

**13. Я стараюсь лучше узнать себя, потому что:**

- а) это интересно;
- б) всякое знание полезно и может пригодиться в жизни;
- в) не могу этим не заниматься;
- г) так я решаю все существенные проблемы.

**14. Результаты психологического тестирования являются:**

- а) «фотографией» на память;
- б) авторитетным диагнозом личности;
- в) первичной гипотезой для изучения человека;
- г) одним из вариантов упрощенного представления о личности.

**15. Если я вижу человека, который уверен в своей доброте и чуткости к людям, значит:**

- а) у него есть для этого достаточные основания;
- б) он может ошибаться, но главным образом оказывается прав;
- в) он постоянно борется со своим равнодушием, высокомерием и жесткостью;
- г) ему свойственны равнодушие и жесткость или же он неизбежно движется в этом направлении.

**16. Если человек имеет силу воли, то он:**

- а) счастливый человек, способный всегда добиться успеха;
- б) добьется многого;
- в) недостаточно интеллектуально развит;
- г) чаще всего догматичен и способен только к однозначным решениям.

**17. Когда человек постоянно борется со своими недостатками, то:**

- а) другие «салятся ему на голову»;
- б) в конце концов, достигает победы;
- в) он развивается как личность;
- г) он не знает, как это делать более эффективно.

**18. В познании себя и других я предпочитаю:**

- а) верить только своим глазам и фактам;
- б) опираться на логику или советы специалистов;
- в) опираться на собственную интуицию;
- г) опираться на психологические идеи, проверенные на личном опыте.

**19. Когда неприятные переживания по поводу неудачи или каких-то событий в прошлом усиливаются, я чаще всего:**

- а) обсуждаю их с друзьями и знакомыми, чтобы получить поддержку и успокоиться;
- б) стараюсь отвлечься, занимаясь любимым делом, слушая музыку и т.п.;
- в) решаю все-таки разобраться до конца в случившемся, чтобы в будущем знать, как надо поступать;
- г) отбрасываю все свои предположения и самооправдания и тем самым успокаиваюсь, думая вернуться к проблеме позже.

**20. Человек, отчаянно ругающий себя за низкий поступок, скорее всего:**

- а) чувствует свою вину и стыдится своего поступка;
- б) имеет совесть и стремится стать лучше;
- в) переживает радость и гордость от осознания своей способности преодолевать в себе зло;
- г) хочет простить себя, чтобы впредь поступать точно так же.

**Групи учнів за здатністю до самопізнання:**

**1 група** (найбільше відповідей а і б) – учні вважають себе людьми практичного складу розуму, думають, що у них немає глибоких психологічних проблем, що вимагають самопізнання, тому майже не мають досвіду самоаналізу. Більшість внутрішніх протиріч представляються їм наслідком зовнішніх причин і конфліктів, тому, поряд з успіхами у практичній діяльності, вони можуть зіштовхнутися з невдачами та розчаруваннями особистого плану.

**2 група** (більше відповідей а ніж б) – учні вважають себе людьми, у яких усе ще попереду. Їм необхідно використовувати свої сильні сторони, оптимізм і безпосередність сприйняття для поглиблення самосвідомості.

**3 група** (більше відповідей б) – учні здатні до систематичної роботи із самопізнання, яку вони успішно можуть поєднувати з практичними справами. Вони мають схильність до педагогічної діяльності, досить зріло і відповідально намагаються ставитися до свого життя і усього, що з ними відбувається. Однак такі учні довіряють словам і авторитетам більше, ніж почуттям. Знання про себе у них відірвані від власних дій.

**4 група** (найбільше відповідей в) – учні схильні до вивчення психології. Їм важко зважитися на якусь практичну дію, тому що часто їх долає сумнів. Однак вони досягають високих результатів у спогляданні свого внутрішнього світу та в інтуїтивному розумінні суті людської психіки, її складності і суперечливості. Чутливість та уміння помічати найтонші рухи душі можуть поєднуватися у них з грубими помилками, конфліктами і практичним невмінням будувати комфортні взаємини з оточуючими.

**5 група** (найбільше відповідей г) – учні переважно вважають себе знавцями «людських душ» і думають, що знають навіть занадто багато про людину взагалі і про себе зокрема [89, 118–119].

### Метод семантичного диференціалу (СД) Ч. Осгуда

Процедура методики СД полягає у тому, що досліджуваний оцінює поняття, яке цікавить дослідника, за низкою біполярних градуальних шкал. Кожна шкала – це відрізок із сімома поділками. При обробці даних цим семи поділкам можуть відповідати оцінки від 1 до 7 або від +3 до -3 (як у нашому дослідженні). Полярності представлені прикметниками, протилежними за змістом. При відборі шкал необхідно враховувати їхню фактичну структуру, брати до уваги їх релевантність, тому що оцінки по «недоречним» шкалам зазвичай бувають нейтральними. Прикметники шкали обов'язково повинні бути антонімами, інакше порушується модель семантичного простору, і математична обробка даних перестає мати сенс. Оскільки характеристики зазвичай даються у формі прикметників, то, як правило, для шкал вибираються саме прикметники, хоча теоретично шкалами можуть бути і інші частини мови.

Оцінка понять за шкалою СД зазвичай проводиться графічним методом. Досліджуваний оцінює запропоноване йому слово за допомогою особливої системи шкал-характеристик (у нашому випадку їх п'ятнадцять, рис. 1), з яких потім виводяться кількісні усереднені оцінки по кожному із чотирьох узагальнених вимірів або факторів: оцінка, сила, активність, емоційність.



продовження додатку Г

### Я-теперішнє

		3	2	1	0	1	2	3	
1	хороший								поганий
2	важкий								легкий
3	швидкий								повільний
4	красивий								некрасивий
5	активний								пасивний
6	великий								маленький
7	теплий								холодний
8	чистий								брудний
9	сильний								слабкий
10	добрий								жорстокий
11	невтримний								спокійний
12	твердий								м'який
13	радісний								сумний
14	сміливий								боязливий
15	приємний								протівний

Рис. 1 Система шкал-характеристик

Таким чином, кожне слово оцінюється як певна крапка у семантичному просторі, що описується системою чотирьох незалежних вимірів.

Експериментатор роздає кожному досліджуваному бланки з п'ятнадцятьма полярними якостями-шкалами. Далі зачитується список із чотирьох слів (понять), а досліджувані записують кожне слово зверху над окремою таблицею.

**Інструкція:** «Кожне записане вами слово потрібно оцінити (у прямому або переносному значенні) по всім п'ятнадцяти якостям, позначеним у таблиці.

Усі ці якості полярні, наприклад: важке або легке, чисте або брудне і т.ін. Кожне слово повинно бути оцінене вами за всіма цими якостями (у прямому або переносному значенні). Давайте слову лише власну суб'єктивну оцінку, проставляючи хрестики у відповідних місцях таблиці. Враховуйте, що кожна якість потрібно ранжувати ще й за ступенем вираженості цієї якості. Якщо слово не викликає у вас ніяких суб'єктивних оцінок за будь-якою шкалою, ставте хрестик у стовпчику під цифрою «нуль», але постарайтеся, щоб таких оцінок було якнайменше» [111; 127].

Для побудови усереднених профілів якостей, властивих досліджуваним у «теперішньому», «минулому», «майбутньому», «очима інших», ми рахували середнє арифметичне. Воно вказане за семи бальною шкалою, що пов'язано із системою оцінювання, прийнятою у методиці семантичного диференціалу.

продовження додатку Г

Усім оцінкам приписувалося кількісне вираження за системою на рисунку 2.

<b>Сильно</b>	<b>Середнь</b>	<b>Слабко</b>	<b>0</b>	<b>Слабко</b>	<b>Середньо</b>	<b>Сильно</b>
3	2	1	0	1	2	3
7 балів	6 балів	5 балів	4 бала	3 бала	2 бала	1 бал

Рис. 2 Кількісне вираження оцінок

Далі, на рисунку 3 представлений бланк підрахунку середніх оцінок за всіма чотирма факторами.

№ п/п	Запропоновані поняття	Середні значення за усіма факторами			
		Оцінка	Сила	Активність	Емоційність
1	<b>Я - минуле</b>				
2	<b>Я - теперішнє</b>				
3	<b>Я - майбутнє</b>				
4	<b>Я - рефлексивне</b>				

Рис. 3 Бланк підрахунку середніх оцінок за чотирма факторами

Фактору *оцінка* (Ф<sub>о</sub>) відповідають конструкти: хороший – поганий, красивий – некрасивий, чистий – брудний, добрий – жорстокий.

Фактору *сила* (Ф<sub>с</sub>) відповідають конструкти: важкий – легкий, великий – маленький, сильний – слабкий, твердий – м'який.

Фактору *активність* (Ф<sub>а</sub>) відповідають конструкти: швидкий – повільний, активний – пасивний, теплий – холодний, невтримний – спокійний.

Фактору *емоційність* (Ф<sub>е</sub>) відповідають конструкти: радісний – сумний, сміливий – боягузливий, приємний – противний.

$$\Phi_o = (e_1 + e_4 + e_8 + e_{10}) / 4;$$

$$\Phi_c = (e_2 + e_6 + e_9 + e_{12}) / 4;$$

$$\Phi_a = (e_3 + e_5 + e_7 + e_{11}) / 4;$$

$$\Phi_e = (e_{13} + e_{14} + e_{15}) / 3.$$

За показниками всієї групи досліджуваних та окремо за показниками обдарованих і звичайних учнів, був проведений факторний аналіз.

## Додаток Д

**Методика смысложизненные ориентации (СЖО)**

**Инструкция:** вам предложены пары противоположных утверждений (табл. 11). Ваша задача выбрать одно из двух утверждений, которое в большей степени соответствует действительности, и отметить одну из цифр: 1; 2; 3 — в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).

Таблица 11

Смысложизненная ориентация (СЖО)

Первое утверждение	Шкала	Второе утверждение
1. Обычно мне очень скучно	3210 123	Обычно я полон энергии
2. Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей	3210 123	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной
3. В жизни я не имею определенных целей и намерений	3210 123	В жизни я имею очень ясные цели и намерения
4. Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной	3210 123	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной
5. Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие	3210 123	Каждый день мне кажется совершенно похожим на все другие
6. Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заниматься	3210 123	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами
7. Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал	3210 123	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал
8. Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов	3210 123	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано в жизни
9. Моя жизнь пуста и неинтересна	3210 123	Моя жизнь наполнена интересными делами
10. Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной	3210 123	Если бы мне пришлось сегодня подводить итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла
11. Если бы я мог выбирать, то я построил свою жизнь совершенно иначе	3210 123	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как живу сейчас
12. Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство	3210 123	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня беспокойства и растерянности
13. Я человек очень обязательный	3210 123	Я человек совсем не обязательный
14. Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию	3210 123	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать из-за влияния природных способностей и обстоятельств
15. Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком	3210 123	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком
16. В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей	3210 123	В жизни я нашел свое призвание
17. Мои жизненные взгляды еще не определились	3210 123	Мои жизненные взгляды вполне определились
18. Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни	3210 123	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни

продовження додатку Д

**Методика смысло-жизненные ориентации (СЖО)**

19. Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею	3210 123	Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними событиями
20. Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение	3210 123	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания

**Інтерпретація шкал тесту СЖО**

1. *Життєві цілі.* Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті досліджуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість та часову перспективу. Низькі бали за цією шкалою навіть при загальному високому рівні усвідомленості життя будуть властиві людині, яка живе у теперішньому сьогоднішнім або учорашнім днем. Разом з тим високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не тільки цілеспрямовану людину, але і прожектера, плани якого не мають реальної опори у теперішньому і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники за іншими шкалами СЖО.
2. *Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя.* Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає у тому, щоб жити. Цей показник вказує на те, чи сприймає сам досліджуваний процес власного життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати гедоніста (людина, яка ставить насолоду за ціль свого життя), що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у теперішньому (проте повноцінний сенс життя такій людині можуть давати спогади про минуле або націленість на майбутнє).
3. *Результативність життя, або задоволеність самореалізацією.* Бали за цією шкалою відображають оцінку прожитого відрізка життя, відчуття його продуктивності і осмисленості. Високі бали за цією шкалою і низькі за рештою будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якій все у минулому, але минуле здатне надати сенсу залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитого частиною життя.
4. *Локус контролю - Я (ЛК-Я) (Я-господар життя).* Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, що має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності до своїх цілей і уявлень про її сенс. Низькі бали – невіра у свої сили контролювати події власного життя.

продовження додатку Д

5. *Локус контролю-життя або керованість життям (ЛК-життя)*. За наявності високих балів – переконання у тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і немає сенсу що-небудь планувати на майбутнє [83, 13–14].

### Опитувальник «Оцінка самопізнання» (Self-knowledge assessment)

**Інструкція:** дайте відповідь на кожне запитання використовуючи шкалу, запропоновану нижче (табл. 1).

#### БЛАНК ТВЕРДЖЕНЬ

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_  
 мала вірогідність висока вірогідність

Таблиця 1

1. Я не можу виділити п'ять найважливіших для мене пріоритетів у житті.	
2. Я часто задумуюся, куди веде моє життя і куди я хочу, щоб воно привело.	
3. Я переважно не знаю точно, чого хочу.	
4. Мені буде не легко, якщо мене попросять описати себе одним реченням або фразою.	
5. Я впевнений/на, що інші люди знають себе краще, ніж я знаю себе.	
6. Я часто відчуваю, що моя особистість змінюється і я не маю стійкого розуміння власної ідентичності.	
7. У мене немає місії у житті, якою я б керувався/лася у процесі прийняття рішень.	
8. Коли я думаю про те, що для мене є найважливішим, я почуваюся невпевнено, але хочу визначитися з цим.	
9. Я часто відчуваю заздрість до тих, хто здається впевненим у тому, чого хоче від життя, і хто йде до своєї мети.	
10. Я думаю, що моє життя було б кращим, якби я був/ла самовпевненою людиною і знав/ла, що я можу запропонувати світові.	
11. У мене переважно такі думки: «Мені було б легше, якби я чітко знав/ла для чого мені це потрібно».	
12. Мені було б складно, якби мене попросили описати себе трьома прикметниками.	
13. Мені буде важко чітко висловити, що я можу запропонувати для спільної роботи або стосунків.	

Таблиця 1

14. Я іноді відчуваюся хамелеоном, я різний/на з різними людьми або у різному середовищі спілкування.	
15. Мене іноді запитують щось на зразок: «Чого ти дійсно хочеш?».	
16. Коли мені сумно, то я починаю думати, що причина у моїй невпевненості у собі, моїх цінностях, і тому, що є дійсно важливим для мене.	
17. Мені зовсім не подобається це розповсюджене запитання, яке часто ставлять на інтерв'ю стосовно трьох найсильніших та найслабших сторін власної особистості.	
18. Мені не легко ризикувати та йти до власної мети.	
19. Кажуть, що іноді невідомо, чого від мене чекати.	
20. Зазвичай, я не прагну більшого у моєму житті при прийнятті рішень.	
21. У мене немає чіткої мети для кожної зі сфер мого життя (таких як: навчання, робота, дружба, сім'я і т.ін.).	
22. Я не впевнений/на, де саме я хотів би/ хотіла б бути протягом наступних п'яти років.	
23. Мені не легко презентувати себе іншим, тому що я невпевнений/на, що про себе розказати.	
24. Я не зміг би дати комусь характеристику власної особистості та назвати власні сильні сторони.	
25. Іноді у мене виникають проблеми у стосунках з людьми, тому що вони невпевнені, що я хочу і чого очікую від них.	
26. Я іноді уникаю розмов про себе, тому що я не знаю, що казати та робити, не відчуваюся впевнено у власних силах.	
27. Я нечітко уявляю майбутні перспективи. Я невпевнений/на, де буду або які у мене прагнення.	
28. Коли я розмірковую над тим, що насправді мене мотивує та надихає, я відчуваюся розгублено.	
29. Я б хотів/ла краще розуміти, хто я, пізнати свій внутрішній світ. Таким чином я буду почуватися більш впевнено.	
30. Часто ловлю себе на думці, що той/та, ким я є – не той/та, ким би мені хотілося бути і я невпевнений/на, що і як можна змінити.	

**Інтерпретація результатів** відбувається шляхом віднесення досліджуваного до однієї з чотирьох груп рівня розвитку самопізнання.

Загальний показник *113 – 150 балів* вказує на високу імовірність того, що людина не дуже добре знає себе. Цілком можливо, що її цінності, переконання та пріоритети були нещодавно змінені, і вони ще не відрегульовані. Можливо людина починає усвідомлювати, що не має твердого переконання у тому, що є найбільш значущим для неї. Їй властива невпевненість. Отримавши таку характеристику, варто попрацювати над собою і розвинути почуття ідентичності, утвердитися у власних цінностях і визначити життєві цілі.

Загальний показник *75 – 112 балів* означає, що людина можете відчутти, що не знає себе так добре, як їй би хотілося. Може почуватися впевненіше і безпечніше у певних сферах життя, ніж інші. Цілком імовірно, що вона хоче мати чітке бачення власного життя і конкретні цілі, щоб досягти своєї мети. Їй властива деяка нерішучість через відсутність чіткого бачення свого майбутнього. Прагне змін і отримання нового досвіду. Отримавши таку характеристику, слід визначити сфери, у яких людина добре пізнала себе, а потім приступити до подальшого розвитку менш усвідомлених сфер.

Загальний показник *38 – 74 бали* означає, що людина може сумніватися з приводу деяких аспектів самопізнання, але у цілому знає себе досить добре. Їй варто розвивати ті сфери у яких вона менш впевнена, і працювати над створенням чітких цілей на майбутнє. Імовірно, що людина впевнена у своїх здібностях і знає, що їй треба від життя. За наявності такої характеристики, корисною буде робота над собою у тих сферах, які менш усвідомлюються людиною.

Загальний показник *0 – 37 балів* вказує на те, що людина дуже добре знає себе. Вона має чіткі цілі у житті і знає, як поєднати різні види діяльності, що допомагає їй досягати мети. Така людина впевнена у своїх здібностях, має об'єктивну самооцінку і свідоме ставлення до себе. Впевнена у знанні себе, своїх прагнень і цінностей. Скоріше за все, вона знає свої слабкі сторони і працює над самовдосконаленням [211].



## Методика діагностики рефлексивності А.В. Карпова

**Інструкція:** Вам предстоить дати відповіді на декілька утверджень опросника. В бланке відповідей напроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту Вашого відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. Не задумуйтеся підолгу над відповідями. Помніть, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може.

### ТЕКСТ ОПРОСНИКА

1. Прочитав хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене враз несподівано про що-то спитати, я можу відповісти перше, що прийшло в голову.
3. Замість того щоб відкласти трубку телефону, щоб позвонити по справі, я звичайно мислено планую майбутній 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 враз згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Підходячи до складного завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – представити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях представляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозне лист, якщо б я раніше 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, коли-небудь задумав, я прокручую в голові свої задумки, уточнюю деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в багатьох ситуаціях потрібно діяти швидко, керуючись першою прийшовшою в голову думкою.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Для інтерпретації результатів, ми диференціювали досліджуваних на три основні категорії.

Якщо результати методики, **дорівнюють або вищі, ніж 7 стенів** – рефлексивність високорозвинена. Результати у діапазоні **від 4 до 7 стенів** – рефлексивність середнього рівня. Якщо, показники, **менші 4-х стенів**, це свідчить про низький рівень розвитку рефлексивності [56, 45–57].

### **Вправа «Пошук скарбів»**

Ведучий пропонує учням відправитися на пошук скарбів, під час якого їх чекають різні випробування. Казкові персонажі будуть загадувати їм складні загадки, пропонувати важкі завдання. Для того щоб успішно з цим впоратися, учасникам групи пропонується подумати, кого з «великих людей» їм варто взяти з собою (таких помічників має бути не більше 4 – 5 осіб). Ролі цих «великих людей» («мудреця», «великого математика», «капітана») грають самі учні. При цьому пропонуються дві ситуації. У першому випадку учасники групи самі вибирають собі ролі: якщо бажаючих на одну і ту ж роль декілька, пропонується кожному спробувати свої сили. У другому випадку група спільно вирішує, кому яку роль грати.

### **Вправа «Спогад»**

Учасники групових занять сідають по колу та закривають очі руками. Ведучий говорить їм, що всі люди у своєму житті створюють щось нове: гру, пісню або вірш, казку. Учні пропонується пригадати та розповісти про те нове, що вони зробили, і про те, які почуття це викликало у них і у оточуючих. Дуже часто у дитячих спогадах радість, пов'язана з першими кроками у творчості, затьмарюється негативними емоціями, викликаними негативним чи байдужим ставленням дорослих (покараннями за зіпсовані фарбами речі, за безлад, байдужими чи навіть принизливими оцінками самих робіт). Те, що для дитини є цінним, не знаходить очікуваного відгуку від близьких їй людей. Людина певною мірою починає відчувати себе чужою серед своїх. Невміло рятуючись від травмуючих ситуацій, дитина може явно чи приховано, свідомо чи несвідомо почати приховувати свою обдарованість. Не менш небезпечним є протилежне явище, коли усі спроби творчої активності дитини батьки оголошують «геніальними».

### **Гра «Блокнот Самоствердження»**

Для цієї гри кожному учневі видається блокнот (це можуть бути самостійно скріплені листочки паперу). Завданням учнів є написати на окремих листочках приємні самооцінки. Іноді такі блокноти видаються на місяць або рік, щоб діти давали собі оцінку впродовж встановленого періоду. Мета цієї гри полягає у тому, щоб учні могли записувати на них позитивні самооцінки. Дозволяється, щоб листки містили малюнки, записи можуть вестися також як у особистому щоденнику, в який учні записують думки про те, хто вони такі і які індивідуальні риси має. Можна показати зразок виготовлення такого блокноту на очах у всього класу (групи), щоб учні чітко представили особливості і мету кожного листка.

Обкладинка «Блокноту Самоствердження» – учнів просять написати своє ім'я на лицьовій стороні обкладинки. Це можна робити звичайним способом або у вигляді майстерно виконаного напису. Також дітей просять намалювати символ, що виражає їх особистість – квітку, дерево і т. ін. або свій власний портрет. Школярі можуть навіть просто обвести свою долоню, словом, можуть намалювати все, що їм подобається. Нарешті, дітей просять написати позитивні відгуки на обкладинках своїх товаришів. Процес організовується так, щоб на кожній обкладинці містилася однакова кількість відгуків. Підписувати свої відгуки не обов'язково, але автори блокнотів, які їх отримують, зазвичай люблять, коли під відгуками підписуються.

### **Вправа «Автопортрет»**

Цю вправу варто виконувати тоді, коли у дітей сформується стійке поняття власного «Я». Для виконання вправи використовується лист паперу. Ведучий просить відповісти на запитання «Чому я заслуговую на повагу?» – Наступним чином: намалювати сонце, у центрі сонячного кола намалювати свій портрет (або просто написати власне ім'я). Потім уздовж променів написати всі свої переваги, позитивні якості. Варто постаратися, щоб було якомога більше променів.

### **Вправа «Картки, які підвищують самооцінку»**

Необхідно позитивно ставитися до себе за будь-яких обставин, розмежовуючи два аспекти: самих себе і дії, які ми виконуємо. Цей спосіб дає можливість підліткам визнати те, що їм у собі подобається. На картках з лівого боку вони записують саме це, потім з правого боку картки визначають, що їх не влаштовує у собі, і знаходять спосіб прийняття себе такими, якими вони є.

### **Вправа «Чарівний стілець»**

На «чарівний стілець» запрошується один із учасників гри: як тільки він на нього сідає, «висвітчуються» і стають очевидними всі його переваги. Присутні гучно оголошують те, що бачать їхні очі (передбачається, що при цьому жоден недолік «чарівний стілець» не «висвітлює»), зате всі позитивні сторони особистості яскраво представлені для очей присутніх). Психолог або педагог пропонує вимовити вголос усе, що пригадують присутні. Діти називають якості (розумний, ніжний, добрий ... ) або вказують на поведінкові характеристики (він завжди допомагає, у нього можна попросити щось...), іноді говорять про випадки, під час яких проявилася особистість учасника (коли я хворів, він до мене приходив, ніхто не залишився прибирати клас, а він залишився ...). «Чарівний стілець» ніби відокремлює учасника від групи, на нього дивляться ніби вперше. І зазвичай підлітки легко йдуть на такі ігрові умови, тому що близькі стосунки між ними заважають поглянути на учасника з соціально-ціннісної позиції. Ця вправа допомагає знайти впевненість у собі, піднімає школяра до рівня усвідомлення себе як носія достоїнств, змінює його положення у групі, розвиває емпатію, пом'якшує психологічний клімат у групі і, як підсумок, переорієнтує увагу учнів з «недоліків» на «переваги».

### **Вправа «Як створити свій день»**

Ця вправа становить невеликий психотренінг.

Учням пропонується скласти план вправ на ранок – те, з чого потрібно починати свій день. Наведемо стадії ранкової вправи:

1. Концентрація. На цій стадії необхідно зосередити увагу на своєму внутрішньому стані. Визначити, чи непокоїть тебе щось, який ти маєш настрій, самопочуття.
2. Занурення у стан найбільш сильного енергетичного підйому (необхідно представити ідеальний образ себе та відчувати себе цією людиною: це допоможе школяреві завжди бути позитивно налаштованим і впевненим у собі).
3. Постановка конкретних цілей, які потрібно досягти сьогодні у школі, вдома чи на груповому занятті, у спілкуванні з однолітками тощо, тобто у розумовій, фізичній, соціальній та духовній сферах життя.
4. Подяка. Школяр відчуває себе щасливим, тому що у нього була можливість проаналізувати свій майбутній день. Така гра дозволяє підлітку більш ґрунтовно, продумано та серйозно ставитися до свого життя. Вона також вчить плануванню, аналізу, зосередженості й уважності у своїй діяльності.

**Гра «Презентація світу»** є додатковим чинником переведення предметного сприйняття реальності в ціннісне її сприйняття. У грі організовується духовне зусилля кожного школяра у момент діяльності. Отже, групі демонструється певний предмет і пропонується описати роль цього предмета у житті людини: навіщо він людству, яку роль виконує у реалізації прагнень людини до щастя, які відносини несе у собі, коли він включений у повсякденне існування. Такого роду інтелектуально-емоційне зусилля висвітлює для школяра духовну цінність матеріального предмета, зміщує межі духовного та матеріального, розвиває здатність до одухотворення, а в результаті підіймає підлітка над ситуацією, допомагає йому знайти свою особистісну сутність – стати суб'єктом відносин, звільняючись від речово-предметної залежності.

**Гра «Відкрита кафедра»** – значна сходинка дорослішання школяра, що вимагає певних духовних зусиль. Це один зі способів вивести підлітка на «усвідомлення себе у світі, світу у собі, змісту та суті життя, зв'язку свого «Я» із всезагальним життям. Отже, на відкриту кафедру виходить учень у ролі громадянина світу, людини, жителя Землі. Він говорить про свої суспільні інтереси, особистісну заклопотаність всім, що відбувається у світі так, ніби йому надали можливість говорити з усім людством. Ця гра імponує підлітку, відповідає його потребі в активному перетворенні життя, його романтичним мріям про зведення палаців, його наполегливому бажанню втручатися у реальність, сприяти її зміні.

### **Вправа «Мова натхнення»**

Наші реакції на дійсність значною мірою відображаються у мові. Слова слугують нам дня того, щоб розрізнити складові нашого світу. На наше сприйняття реальності значно впливає семантика. У цій вправі представлено різні види підтримки, що допомагають учням досягати успіху. Конкретні слова та фрази допоможуть підліткам контролювати себе та здійснювати необхідні кроки на шляху до досягнення бажаного результату. Нові перспективи та можливості інтерпретації різних фраз та речень підвищують у школярів рівень самостійності та відповідальності за власне життя.

Наступні приклади продемонструють, як мову можна використати для зміни безвідповідальної форми мислення на відповідальну – засіб переходу від відчуття, що ти жертва, до почуття власної переваги.

### Вправа «Мова натхнення»

#### 1. Я - джерело власних почуттів.

Невірно	Вірно
Вона змусила мене ...	Коли я почув(-ла), що вона це сказала, я розсердився(-лася).
Сподіваюся, я їм подобаюся.	Я хочу подружитися з ними.
Це ти винен у тому, що я нещасливий(-ва).	Усвідомлюю, що я відповідаю за своє щастя.
Якби він лише сказав, що подарує мені цю річ, у мене б все налагодилося.	Було б дуже приємно почути, що він подарує мені цю річ, але це не найголовніше для моєї душевної рівноваги.

#### 2. Те, що ми відчуваємо, залежить від нас.

Існує думка у нашій культурі, що оточуючі впливають на наш душевний стан. Справа в тому, що ми, так чи інакше, впливаємо на свій душевний стан. Думаючи певним чином про оточуючих, про себе та навколишні обставини, допомагаючи учням усвідомити відповідальність за свої почуття, свій життєвий досвід, ми тим самим підтримуємо їх стабільний, емоційний стан.

Невірно	Вірно
Моя подруга (друг) злить мене, якщо не дзвонить вчасно.	Я сама (сам) себе злю, очікуючи, що вона (він) буде дзвонити мені кожен день, адже я знаю, що у неї (нього) є багато інших справ.
Батько сказав мені, що я засмутив (-ла) його, не вступивши до технічного гуртка.	Розчарування мого батька – результат того, що мої плани щодо гуртка відрізняються від тих, які має мій батько.

Необхідно також позитивно розглядати ситуацію, від цього залежить наше до неї ставлення, наприклад:

Невірно	Вірно
Я намагаюся позбутися страху перед контрольною.	Мені дуже подобається писати контрольні.

#### 3. Від очікувань до намірів.

Дія, яку виконує людина, на відміну від очікування того, що хтось щось зробить, перетворює очікування у намір.

### Вправа «Мова натхнення»

Невірно	Вірно
Я сподіваюся отримати хороші оцінки.	Тепер я більше вчуся, щоб отримувати кращі оцінки.
Було б гарно отримувати більше кишенькових грошей.	Я домовлюся про те, щоб мені давали більше кишенькових грошей в обмін на те, що я буду виконувати більше роботи по дому.

#### 4. Намагатися – не означає робити.

Як і у випадку з «бажанням» і «надією», спроба може виступати показником недостатньої впевненості у собі. Дійсно усвідомлений намір діяти – необхідна складова успіху.

Невірно	Вірно
Я постараюся зробити домашнє завдання.	Я зроблю домашнє завдання.

#### 5. Сутність та поведінка.

Важливо розмежовувати сутність (хто я є насправді) та поведінку (що я роблю). Наприклад, якщо школяр вважає себе «нерозумним», то цю точку зору набагато важче змінити, ніж його думку про те, що він зробив на цей раз щось не дуже вдало. Школа може стати причиною емоційної неврівноваженості учнів, якщо вони не навчаться сприймати оцінки як зворотний зв'язок за роботу, а не як свідчення того, що вони погано міркують.

Невірно	Вірно
Я – поганий(-на).	Мої навички та знання у цій області недостатньо розвинені.

#### 6. З майбутнього у теперішнє.

Мета цієї вправи – дати учням можливість усвідомити, ким вони є на даний момент. Замість того, щоб думати про успіх, як про те, що існує десь у далекому майбутньому, можна досягти успіху просто зараз.



продовження додатку І

**Вправа «Мова натхнення»**

Невірно	Вірно
Коли я виросту та стану самостійною людиною, то буду щасливий(-ва).	Я задоволений(-на) собою зараз і я бажаю дізнаватися, як можна бути більш відповідальним(-ною).
Після того, як я досягну своєї мети, відростивши волосся, я буду задоволена собою.	Сьогодні я роблю гарні зачіски зі свого волосся, поки воно відростає. Я задоволена самим процесом.

**7. Від «якщо» до «коли».**

Мета – показати учням, як можна опинитися на крок ближче до мети шляхом перетворення чогось, що можливо відбудеться чи не відбудеться («якщо») у певну ціль, яка обов'язково буде досягнена тоді, коли ...

Невірно	Вірно
<u>Якби</u> я лише міг (могла) старанніше навчатися, у мене були б кращі оцінки.	У мене будуть хороші оцінки, <u>коли</u> я почну старанніше навчатися.