

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



СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ І ЦІННОСТІ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Методичний посібник
за редакцією О. Л. Музики

Київ
2018

УДК 159.923.2 - 056.45: 316.752 (072)

С 69

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол №10 від 29 листопада 2018 р.)

Рецензенти:

Сердюк Л. З. – доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії психології особистості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Сергеєнкова О. П. – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка

С 69 Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: методичний посібник / за ред. О.Л. Музики. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. – 222 с.

У посібнику висвітлюються особливості соціальної взаємодії обдарованої особистості. Особливу увагу приділено особистісно-ціннісній взаємодії з референтними особами. Окреслено вимоги до методів дослідження ціннісної сфери обдарованої особистості й описано ряд авторських методик. Аналізуються емпіричні дані про вплив соціального оточення на становлення та розвиток обдарованої особистості на окремих вікових етапах.

Посібник адресовано науковцям, викладачам вишів, психологам, керівникам освітніх установ, учителям, аспірантам, студентам.

УДК 159.923.2 - 056.45: 316.752 (072)

Зміст

ПЕРЕДМОВА	6
Розділ I. ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (О.Л. Музика)	
.....	10
1.1. Обдарована особистість і її цінності	10
Яку людину можна вважати обдарованою?	10
Обдарованість і здібності.	10
Взаємозв'язок потреб і здібностей.	11
Потреби особистості й особистісні цінності.	14
Поняття про особистісні цінності.	16
Чим особливі потреби і цінності обдарованої особистості?	18
2.1. Класифікація цінностей обдарованої особистості	20
Види потреб і класифікація цінностей обдарованої особистості.	20
Соціальні потреби і цінності соціальної взаємодії.....	23
Когнітивно-творчі потреби і цінності саморозвитку здібностей.	31
Екзистенційні потреби і цінності особистісної самобутності.....	39
1.3. Особистісно-ціннісна взаємодія у становленні та розвитку обдарованої особистості	51
Чинники розвитку. Детермінізм і детермінанти.	51
Психологічний тезаурус причинності.	53
Детермінація у розвитку обдарованої особистості.....	55
Обдарована особистість: становлення та розвиток.....	59
Що таке особистісно-ціннісна взаємодія?.....	62
Механізми міжособистісної взаємодії.....	63
Чим опосередковується взаємодія між суспільними й особистісними цінностями?	69
1.4. Емпіричне дослідження ціннісної взаємодії у становленні та розвитку обдарованої особистості	72
Вимоги до організації емпіричного дослідження.....	72
Методика дослідження ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням.....	75
Розділ II. ФАКТОРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ (І.М. Біла)	
.....	88
Про джерела розвитку обдарованої особистості.	88
Розвиток здібностей в умовах сімейної взаємодії.....	101
Розділ III. РЕФЕРЕНТНІ ОСОБИ ТА ПОЦІНУВАННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (Никончук Н.О)	121
Труднощі у розвитку здібностей молодших школярів.	121
Як проводилося дослідження.	122
Хто і як впливає на розвиток здібностей дітей.....	123

Референтні особи у молодшому шкільному віці.	126
Розвиток рефлексії поцінування досягнень у взаємодії з контактним оточенням.	131
Тенденції у рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням.	132
Поцінування здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості.....	135
Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості.	137
Техніка ціннісної підтримки надання та отримання поцінування	143
Техніка ціннісної підтримки самооцінки (оцінювання власних досягнень)	148
Розділ IV. РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ БАТЬКІВ У РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (О.С. Нечаєва).....	153
Що таке соціальні очікування?.....	153
Як досліджувати соціальні очікування?.....	154
Розділ V. СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ЦІННІСНОГО РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ (Сніжна М. А.)	165
Розвиток ціннісної сфери образотворчо обдарованої особистості в підлітковому віці.....	165
Емпіричне дослідження особистісних цінностей образотворчо обдарованих підлітків.	167
Розділ VI. ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІНТЕНЦІЇ В СТРУКТУРІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (М.О. Мельник).....	173
Особливості ціннісно-сислової системи особистості на етапі ранньої юності.	173
Емоції в структурі ціннісної сфери.	174
Емоції як індикатор ціннісності та самостійна цінність.....	175
Індивідуальний підхід як провідна стратегія в роботі з обдарованими дітьми	176
Емоційна спрямованість як ціннісна детермінанта становлення обдарованої особистості.	177
Емоційна спрямованість та інтелектуальні інтенції у ціннісній сфері старшокласників з ознаками обдарованості.....	180
Розділ VII. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЦІННІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ (Я. Г. Соловей)	184
Психологічний аналіз цінностей музично обдарованої особистості .	184

Ціннісні впливи батьків та педагогів на становлення музично обдарованої особистості	186
Емпіричне дослідження цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості	187
Розділ VIII. ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ І САМООЦІНКА ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ (М.М.Чекрижова).....	191
Професійні здібності та їх структура	191
Референтні особи і їх вплив на розвиток професійних здібностей....	192
Методика самооцінки розвитку професійних здібностей студентів-майбутніх лікарів	193
Розділ IX. РЕФЕРЕНТНІ СТОСУНКИ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (О. О. Музика)	201
Що таке референтні стосунки і як вони впливають на розвиток здібностей?	201
Як вивчати референтні стосунки?	202
Коло референтних осіб: як воно формується і змінюється з віком. ...	205
Потреби і цінності музично обдарованої особистості.	206
Розділ X. ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ ОСІБ МЕТОДОМ ІНТЕРВ'Ю (Д.К. Корольов).....	211
Чому варто використовувати інтерв'ю для дослідження цінностей обдарованої особистості	211
Як правильно провести інтерв'ювання.....	211
Типи життєвої активності та особистісних цінностей студентів	218

ПЕРЕДМОВА

(О. Л. Музика)

На становлення й розвиток обдарованої особистості впливає низка чинників. Соціальна взаємодія – один із найважливіших з-поміж них. Сім'я, ровесники, вчителі, колеги на різних життєвих етапах можуть стимулювати й підтримувати розвиток екстраординарних здібностей, а можуть, навпаки, – стримувати їх, повертати людину до тих способів самореалізації, які є нормативними й не спираються на високі досягнення.

Поділяючи закладений Клодом Гельвецієм принцип еквіпотенційності здібностей і виходячи з гуманістичних позицій, ми приєднуємося до тих психологів, педагогів і батьків, які стверджують, що кожна новонароджена дитина – обдарована. Якщо точніше, то – потенційно обдарована. Чому ж так трапляється, що реалізують цю потенцію всього лише близько одного відсотка дорослих людей? Як правило, це пояснюється тим, що не було вчасно виявлено до якої саме сфери діяльності дитина має схильність, і, відповідно, ця схильність спеціально не розвивалася. Насправді це не так вже й очевидно й просто, як може здатися на перший погляд.

По-перше, навряд чи можна говорити про схильність до однієї діяльності. Можливо їх декілька десятків, сотень чи навіть переважна більшість з усіх існуючих людських діяльностей? Науково це поки що не доведено. А аргументам зі сфери особистого досвіду завжди можна протиставити контраргументи людей, які того досвіду мали в рази більше. Ян Амос Коменський, наприклад, вважав, що вчити потрібно всіх і всьому, а не лише обраних і дечому. Таким чином, уявлення про наперед визначене покликання було застарілим вже у XVII ст. Натомість формувалася віра в широкі можливості людини, у її здатність до вільного вибору напрямку власного розвитку.

По-друге, питання про можливість цілеспрямованого розвитку обдарованості окремої людини також залишається відкритим. Результат поширених тренінгів – це, як правило, розвиток окремих здібностей. А от інтеграція цих здібностей, вростання їх в особистісні структури, формування нової якості – цілісної обдарованої особистості, відбувається за законами, які ще чекають на своїх

Ньютонів чи Вернадських. Наразі зрозуміло лише, що на розвиток обдарованої особистості впливає комплекс чинників: освітніх (навчання, тренінги), соціальних (суспільний запит, престиж діяльності, взаємодія з контактним оточенням), особистісних (творча спрямованість, особистісні цінності тощо).

По-третє, можливо у питанні реалізації потенційної обдарованості ми маємо справу з суспільною саморегуляцією, що стосується і числа обдарованих людей, і сфер, у яких обдарованість проявляється? Насправді суспільство зацікавлене не лише в постійному прогресі, а й у тому, щоб встигати користуватися його плодами й інтегрувати їх в соціальні інституції й культуру. Можливо таким чином саморегулюється співвідношення між наукою, виробництвом і споживанням, з одного боку, і культурою, мистецтвом і духовним розвитком, – з іншого. Якщо це так, то намагання психолого-педагогічними методами штучно розвивати потенційну обдарованість всіх і кожного може наштовхнутися на неявну, але послідовну протидію на рівні соціального існування людини, що неминуче призведе і до внутрішньоособистісних конфліктів. Соціальна протидія особистості на шляху розвитку її потенційної обдарованості може виявитися еволюційно сформованим фільтром, захистом від надто швидких змін. Долають його не всі потенційно обдаровані, а психологія має допомагати і тим, хто здолав, і тим, хто не осилив.

Говорячи про обдаровану людину як про самодостатню, самодетерміновану, здатну до самоактуалізації особистість, ми не можемо ігнорувати соціальні чинники, коли йдеться про її становлення і розвиток. Вони виходять за особистісні межі й спрямовані на регулювання балансу між вичерпністю ресурсів і споживанням, між прогресом і стабільністю, між розвитком особистості, яка виривається вперед своїми досягненнями, і розвитком суспільства, яке далеко не завжди готове прийняти і ці досягнення, і цю особистість. Якщо припустити, що суспільство виробило певну «квоту» на число обдарованих людей, то можемо бути певні, що, як це завжди буває в суспільних процесах, вона не є жорсткою, і наше завдання – робити все для того, щоб наблизитися до її верхньої межі.

Викладені вище положення мали на меті застерегти від спрощеного розуміння проблеми. Продуктивний підхід до розвитку

обдарованої особистості має базуватися на знаннях закономірностей цього розвитку і всіх чинників, що на нього впливають: внутрішньоособистісних, психолого-педагогічних і соціальних. На сьогодні науково й етично вивіреном можна вважати такий підхід: знаючи чинники, ми можемо створювати такі умови, за яких зростає ймовірність свідомого прийняття людиною рішення про розвиток власної потенційної обдарованості.

Очевидно, що в процесі соціальної взаємодії відбувається ціннісний розвиток обдарованих людей. На певному етапі особистісного аксіогенезу, тоді, коли складники обдарованості стають особистісно цінними, соціальна взаємодія стає ціннісною взаємодією.

Як показує теоретичний аналіз, суспільні цінності досить вибірково й індивідуалізовано впливають на особистісні цінності обдарованих осіб. Своєрідними посередниками, носіями вибіркового суспільних цінностей є референтні особи. І якщо на початкових етапах аксіогенезу референтність може задаватися соціальною роллю (батьки, наприклад), то з розвитком зростає власна активність обдарованих людей у виборі референтних осіб. Основою цього вибору стає їхня компетентність у тих сферах, в яких розвиваються здібності. Таким чином, соціальна взаємодія постає як особистісно-ціннісна взаємодія.

У цьому зв'язку виникає низка наукових і прикладних проблем, пов'язаних із закономірностями особистісно-ціннісної взаємодії, її особливостями на різних вікових етапах та можливостями моделювання таких її форм, які б підвищували ціннісний потенціал сімейного й освітнього середовища і збільшували ймовірність становлення й розвитку обдарованої особистості.

У посібнику особливу увагу приділено розгляду нелінійних детермінаційних моделей становлення та розвитку обдарованої особистості, серед яких виокремлюються холархічна, синергетична і реципрокна детермінації. Перша – розкриває причинні зумовленості на рівні ціннісної взаємодії цілісних систем, якими є особистість і соціум. Друга – моделює ймовірнісність процесу розвитку обдарованої особистості, демонструє неможливість його передбачуваності, а відтак і технологізації, яка б давала стовідсотковий результат.

Третя, навпаки, – є основою для розроблення аксіопсихологічних технологій, спрямованих на зростання ймовірності ціннісної підтримки розвитку обдарованої особистості в процесі соціальної взаємодії.

Накопиченого теоретичного й емпіричного матеріалу ще недостатньо, щоб вирішити всі прикладні завдання з розвитку обдарованості. З огляду на це, у посібнику пропонуються авторські методики, які можна використовувати з дослідницькою метою, описуються вимоги до дослідження обдарованої особистості, наводяться приклади аналізу та інтерпретації дослідницьких даних.

Дослідникам і психологам-практикам можуть бути корисними описані в посібнику авторські методики: схема біографічно-рефлексивної бесіди, спрямованої на актуалізацію особливостей ціннісної взаємодії з референтним оточенням, бланк фіксації біографічно важливих подій і референтних осіб на окремих етапах аксіогенезу, схема інтерв'ю для виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери обдарованої особистості (О. Л. Музика); тренінгові вправи для підвищення психолого-педагогічної культури батьків (І. М. Біла); анкети для виявлення особливостей впливу соціальних очікувань на розвиток здібностей та обдарованості у молодшому шкільному віці (О. С. Нечаєва); програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості та техніки надання ціннісної підтримки (Н.О. Никончук); анкета для вивчення самооцінки професійних умінь та особистісно-професійних якостей майбутніх лікарів (М. М. Чекрижова); опитувальник для вивчення впливу референтних стосунків на розвиток музичної обдарованості та план біографічного есе як доповнення до нього (О. О. Музика); базові питання для дослідження цінностей обдарованої особистості методом інтерв'ю (Д. К. Корольов).

Розділ I. ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

(О.Л. Музика)

1.1. Обдарована особистість і її цінності

Яку людину можна вважати обдарованою? Психологія обдарованості як галузь психологічної науки активно розвивається вже більше століття. За цей час сформувалася низка наукових концепцій. Здебільшого вони відображають окремі аспекти цього складного явища. У чомусь ці концепції доповнюють одна одну, а в чомусь їх основні положення не узгоджуються. Як правило, це не через помилковість наукових висновків, а через те, що вони відображають різні пласти психологічної реальності. З огляду на це важливо відразу визначитися з тим, як розуміється обдарованість у цьому посібнику.

Найголовніше полягає в тому, що у цій книзі йтиметься про цілісну обдаровану особистість, а не про обдарованість як одну з властивостей психіки індивіда. За такого підходу традиційні характеристики обдарованості, такі як показники інтелекту, креативності чи мотивації, розглядатимуться не ізольовано, а як характеристики обдарованої особистості, яка перебуває у конкретній життєвій ситуації, включена в систему стосунків з іншими людьми і виробляє певний стиль взаємодії з ними.

На основі результатів багаторічних досліджень нами було виокремлено такі типологічні ознаки обдарованої особистості:

- 1) найвищий рівень розвитку здібностей і, відповідно, найвищі (абсолютні чи у порівнянні з віковими нормами) досягнення в певній галузі діяльності;
- 2) ціннісне ставлення людини до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності;
- 3) спрямованість на саморозвиток;
- 4) творча спрямованість особистості;
- 5) внутрішня (суб'єктно-ціннісна) саморегуляція [31].

Кожна з цих ознак, взята окремо, є необхідною, але недостатньою умовою для ідентифікації особистості як обдарованої. І лише всі разом, у системній взаємодії, вони характеризують особливий психологічний тип – обдаровану особистість.

Обдарованість і здібності. Центральним компонентом у структурі обдарованої особистості є здібності. Якщо уважніше поглянути на п'ять типологічних ознак, то стає очевидним, що здібності присутні у кожній

з них. У перших двох – це виражено текстом, а в інших – їх присутність імпліцитна, контекстна.

Справді, якщо розглядати саморозвиток, то виникає питання про те, що власне розвивається. Особистість? Очевидно що так, але це поняття надто об'ємне, щоб зрозуміти як саме відбувається цей процес. Для обдарованої особистості індикатором саморозвитку є динаміка здібностей. Творча спрямованість постає як спрямованість на розвиток творчих здібностей. Внутрішня (суб'єктно-ціннісна) саморегуляція теж може бути виражена через здібності, адже саме вони є ресурсом особистісного саморозвитку.

Здібності, сутнісною характеристикою яких є здатність до розвитку, можна розглядати як генеральний операціональний дескриптор процесу розвитку особистості в цілому, на чому наголошував ще С. Л. Рубінштейн: «Розвиток особистості, на відміну від накопичення «досвіду», оволодіння знаннями, вміннями, навичками, – це і є розвиток її здібностей, а розвиток здібностей людини – це і є розвиток як такий, на відміну від накопичення знань і вмінь» [53, с. 221]. Якщо стосовно «особистості взагалі» це положення можна застосовувати з певними заувагами, на що вказував й сам автор, то стосовно обдарованої особистості воно виконує методологічну функцію.

Отже, естраординарні здібності можна розглядати як основну типологічну ознаку обдарованої особистості. Вони тісно пов'язані з рештою ознак: посідають чільне місце в структурі особистісної ідентичності, і в цьому розумінні є особистісними цінностями; спрямованість на розвиток реалізується з допомогою здібностей; творча спрямованість – з допомогою творчих здібностей; здібності також є засобом, з допомогою якого здійснюється суб'єктно-ціннісна саморегуляція особистісного розвитку.

Взаємозв'язок потреб і здібностей. Якщо розвиток здібностей лежить в основі розвитку обдарованості, то виникає питання – а що спонукає людину до розвитку здібностей? Відповідь така – потреби, які мусить задовольняти людина.

Г. С. Костюк підкреслював роль взаємодії потребової сфери і здібностей в процесі розвитку особистості: «Оскільки здібності розвиваються в процесі діяльності, то вони виявляються залежними в своєму розвитку від потреб, інтересів та інших мотивів діяльності. А від розвитку здібностей залежать можливості людини включатися в

різноманітні види діяльності, домагатися успіху в ній і тим самим далі збагачувати свої потреби. Отже, між розвитком потреб і здібностей існує складний взаємозв'язок» [14, с. 446-447]. Розвиваючи здібності, людина розвивається як особистість, а її зростаючі потреби вимагають свого задоволення на все нових і нових рівнях розвитку здібностей.

Загальний механізм розвитку потребової сфери виглядає так: «У діяльності потреби людини не тільки задовольняються, а й збагачуються. Виникають вищі потреби, спочатку матеріальні, а згодом і духовні» [14, с. 446]. Специфіка задоволення потреб обдарованої особистості полягає в тому, що діяльність, у якій задовольняються потреби, є творчою. Це означає, що вона не може бути виконаною за рахунок лише актуальних ресурсів. Продукт, який вирізнявся б новизною, потребує нових мисленнєвих стратегій та способів дій. Отже, діяльність із задоволення потреби, в такому випадку, завжди пов'язана не лише з використанням уже існуючих здібностей, а й із їх розвитком. Таким чином, здібності загалом і творчі здібності зокрема сприймаються обдарованою людиною як певна важлива, конче їй необхідна цінність.

Ціннісне ставлення до нових здібностей як до засобу задоволення потреб веде до накопичення змін у системі цінностей обдарованої особистості, сприяючи її самореалізації. К. О. Абульханова і Т. Н. Березіна пишуть: «Поєднання потреб і здібностей стає основою розвитку особистості, оскільки лише задоволення потреби в самореалізації веде до розвитку. Самореалізація – це, насамперед, застосування своїх індивідуальних здібностей творчим чином» [1, с. 153].

Результатом взаємодії потреб і здібностей людини є її особистісні цінності, які на певному етапі самі стають важливою ланкою в процесі самодетермінації особистісного розвитку. В.Д. Шадріков підкреслює: «Здібності людини відпочатку є властивістю окультуреної функціональної системи; вони не вичерпуються властивостями самої системи; вирішальним моментом в їх розвитку є їх детермінованість індивідуальними цінностями. Саме ці індивідуальні цінності визначають якісну специфіку здібностей, від них залежить, що побачить і запам'ятає людина, яка думка у неї з'явиться, яка буде природа індивідуальних свідомостей» [63, с. 251].

Здатність до розгорнутої глибинної рефлексії власної діяльності, зовнішніх і внутрішніх умов, з нею пов'язаних, є характерною

особливістю обдарованої особистості. Її метакогніції включають і особливості виконання окремих дій та операцій, і знання про власні особистісні властивості, що сприяють чи перешкоджають процесу діяльності (здібності, за К. К. Платоновим), і рефлексії стосовно її сприймання оточенням, визнання чи невизнання результатів діяльності.

Загальну модель зростання потреб у взаємозв'язках зі здібностями та особистісними цінностями представлено на рис.1.1. Здібності є водночас «інструментом» для задоволення потреб і особистісною цінністю обдарованої людини. Вони, безумовно, є змістами свідомості і беруть активну участь у проектуванні саморозвитку особистості.

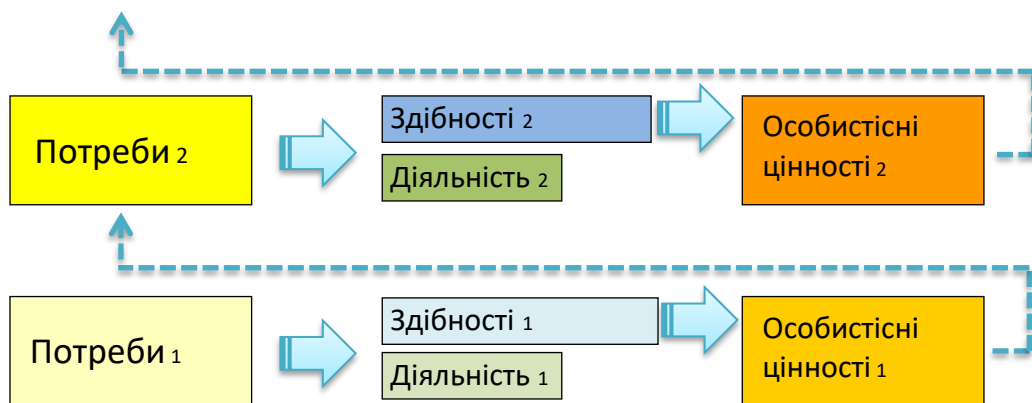


Рис. 1.1. Потреби і здібності у ціннісному розвитку обдарованої особистості

«Здібності – це внутрішній динамічний ресурс саморозвитку, що базується на індивідуально своєрідному поєднанні особистісних властивостей і полягає: 1) у здатності суб'єкта вирішувати ситуаційні й життєві завдання з допомогою ефективних діяльностей; 2) в усвідомленій спроможності набувати цієї здатності» [31, с. 230].

Результати рефлексії діяльнісних, емоційних і соціальних компонентів задоволення потреби інтегруються у ціннісний досвід людини у вигляді особистісних цінностей. У свою чергу особистісні цінності змінюють зміст потреби, збагачують її знаннями про відпрацьовані, актуальні та можливі способи її задоволення, а відтак дозволяють підняти рівень домагань при постановці нових цілей. Кожен наступний акт задоволення потреби спирається на здібності, що розвинулися і накопичилися у попередніх актах. Саме тому здібності

можна розглядати як компонент структури ціннісної свідомості обдарованої особистості.

Потреби особистості й особистісні цінності. Заслуга введення поняття «потреба» до наукового психологічного обігу належить Г. Мюррею. Він виокремив, описав, класифікував потреби і дав їх означення: «Потреба – це конструкт (конвенціональна фікція чи гіпотетичне уявлення), що позначає силу, яка діє в мозку, силу, яка організує перцепцію, аперцепцію, інтелектуальну діяльність, довільні дії таким чином, щоб наявна незадовільна ситуація трансформувалася у певному напрямку» [69, с. 123]. Окремі з положень, що їх висунув Г. Мюррей, є досить продуктивними для аналізу розвитку обдарованої особистості. До них можна віднести положення про зв'язок потреби з відповідними цінностями (зовнішніми стосовно особистості), про проактивні (тобто спонтанні, такі, що породжуються всередині особистості) та модальні потреби (ті, в результаті дії яких виникає діяльність заради самої діяльності). Особливо важливим є положення про взаємодію провідних потреб, у результаті чого утворюється стійка «тематична диспозиція», що визначає характер взаємодії людини з дійсністю.

К. Обуховський висунув тезу, яка більшою або меншою мірою поділяється більшістю дослідників: потреби не мають безпосередньої регульовальної сили. Справжнім центром регуляції і діяльності, і розвитку є особистість. «Потреби – це те, що необхідно людині для того, щоб вона могла існувати як організм, розвиватися як особистість і бути психічно вільною» [38, с. 13].

Механізм розвитку потребової сфери особистості та її регуляційної дії в окремій ситуації описав К. Левін, увівши поняття «квазіпотреби» [17]. Коротко квазіпотреби можна визначити як актуалізовані в конкретній ситуації потреби окремої людини, в результаті яких виникає намір діяти. У цьому сенсі поняття квазіпотреби включає й унікальний досвід задоволення потреб окремою людиною, й власні можливості для їх задоволення (в тому числі ті, яких ще немає, але які можна розвинути), або, іншими словами, здібності, й взаємодію актуалізованої квазіпотреби з іншими потребами, й оцінку особистістю параметрів ситуації, що впливатиме на реалізацію наміру в діяльності. Під цим кутом зору й розглядатиметься далі взаємодія здібностей та типотвірних для обдарованої особистості потреб.

Важливо окреслити межі понять «потреби особистості» і

«особистісні цінності». Найрозгорнутіше зіставлення потреб і цінностей було здійснене Д. О. Леонтьєвим [20]. Дослідник певною мірою протиставляє індивідуальну природу потреб соціальній природі особистісних цінностей (див. таблицю 1.1.). Його розуміння потреб цілком узгоджується з нашим, але є суттєві розбіжності у розумінні особистісних цінностей.

Таблиця 1.1.

Відмінності між потребами й особистісними цінностями

Відмінності між потребами й особистісними цінностями (Д. О. Леонтьєв)			Авторське розуміння особистісних цінностей обдарованої особистості
	Потреби	Особистісні цінності	Особистісні цінності
Джерело	Індивідуальні відносини зі світом	Колективний досвід соціальної спільноти	Індивідуальний досвід задоволення особистісних потреб
Відносна значимість і спонукальна сила	Постійно змінюється	Незмінна	«Мінлива стійкість» - одні й ті ж самі ціннісні конструкти перегруповуються і змінюють свій регуляційний потенціал в залежності від оцінки ситуації
Залежність від моменту	Сильно залежить	Не залежать	Вибіркова залежність від ситуації: 1) в особистісно значимих ситуаціях – не залежать; 2) в особистісно незначимих – залежать
Суб'єктивна локалізація	«Всередині»	«Ззовні»	«Всередині»
Характер впливу	«Штовхають»	«Притягують»	Задають вектор розвитку особистості
Куди спрямовують	До бажаного стану	У бажаному напрямку	У бажаному напрямку
Насичення і дезактуалізація	Тимчасово можлива	Неможлива	Неможлива
Форма репрезентації	Зв'язки з об'єктивними умовами життя	Ідеал (модель обов'язкового)	Уявлення про власні можливості у соціальній взаємодії і способах діяльності
Критерії необхідності	Індивідуальні	Суспільні	Індивідуальні

Вплив соціальних цінностей на цінності особистісні неможливо заперечувати, але, на нашу думку, варто підкреслити відмінності між соціальними й особистісними цінностями, принаймні у тих випадках,

коли йдеться про обдарованих осіб.

Можна припустити, що особистісні потреби обдарованих людей поруч із загальними, характерними для всіх людей, відображають і особливі, спільні, типові для всіх них моменти, а особистісні цінності закріплюють унікальні особливості індивідуального ціннісного досвіду, що сформувався у процесі задоволення потреб. У цьому розумінні особистісні потреби й особистісні цінності безумовно входять до структури особистісних диспозицій, постаючи власне психологічною, конкретизованою в окремих індивідах, реальністю.

Поняття про особистісні цінності. Незважаючи на досить широке застосування аксіологічного підходу в психології, поняття цінностей можливо більшою мірою, ніж інші відображає вплив методологічного плюралізму і в різних дослідженнях наповнюється різним змістом. Можна виокремити такі найпоширеніші підходи до цінностей і відповідних означень: 1) у філософії цінності – це об'єктивно-суб'єктивне відношення, що відображає значимість, цінність для людини окремих предметів, явищ, ідей, уявлень та інших утворень як матеріальної, так і духовної природи; 2) у соціології та соціальній психології ціннісні орієнтації – соціальні цінності, що поділяються особистістю і стають для неї цілями життя й основними засобами їх досягнення, є важливими регуляторами соціальної поведінки індивідів; 3) у персонології особистісні цінності – це смислові утворення, що складають основу свідомості особи.

Якщо ж підійти до ціннісної сфери обдарованої людини не з боку соціальних впливів, як це найчастіше робиться, а з боку особистості, її внутрішніх потреб, то особистісні цінності можна розглядати як результат осмислення особистістю досвіду власного розвитку – з одного боку, і як смислову основу планування майбутнього – з іншого. Задля уникнення термінологічних непорозумінь, такий підхід до особистісних цінностей вимагає означення предмету досліджень.

Особистісні цінності – це сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про морально-етичні межі й індивідуальні інструментальні засоби задоволення особистісних потреб.

Особистісні цінності як когнітивні конструкти можуть бути відтворені психологічними засобами. За результатами факторно-семантичного аналізу ціннісної свідомості обдарованих людей було встановлено, що їхні цінності за змістовими характеристиками у

більшості випадків поділяються на дві групи: *діяльнісні* та *моральнісні*. Ці два фактори не є ортогональними і частково перетинаються: деякі високозначимі моральнісні та діяльнісні ціннісні конструкти тісно корелюють із обома факторами та між собою. Як виявилось, саме ці взаємозв'язані особистісні цінності і є внутрішніми регуляторами діяльності обдарованої особистості в актуальній життєвій ситуації, що дало підстави назвати їх *суб'єктними цінностями* [62].

Було встановлено, що регуляційна ефективність суб'єктних цінностей забезпечується особливою організацією ціннісної свідомості обдарованих людей.

По-перше, ціннісна когнітивна складність обдарованих осіб в рази перевищує ціннісну когнітивну складність пересічних. Для оцінки життєвої ситуації та прийняття рішень пересічні люди використовують близько десяти оцінних конструктів, а обдаровані – в середньому біля півсотні. Значна кількість оцінних конструктів та широта їх регуляційного діапазону дозволяє зберігати стабільний склад особистісних цінностей і не змінювати їх щоразу при зміні життєвої ситуації. Важливо, що ціннісне ставлення до власних здібностей як до основи особистісної ідентичності, що притаманне обдарованим людям, є ситуаційно незалежним утворенням. Обдарована особистість самореалізовується з допомогою одних й тих самих здібностей, незалежно від того, як змінюються умови життя – звідси і надвисокий рівень розвитку здібностей.

По-друге, ціннісна свідомість обдарованої особистості вирізняється гнучкістю й адаптивністю. Механізм, який це описує, названо нами *феноменом мінливої стійкості*. При оцінці нової життєвої ситуації в ціннісній свідомості особистості відбувається переструктурування ціннісних конструктів: ті, що виявилися нерелевантними життєвій ситуації, деактуалізуються, а ті, що перебували в латентному стані, навпаки, набувають значимості та детермінують активність людини. При цьому важливо, щоб в арсеналі актуалізованих особистісних цінностей були і моральнісні, і діяльнісні конструкти, які у взаємозв'язках і взаємопідтримці утворюють основу внутрішньої регуляції особистісного саморозвитку.

Особистісні цінності відповідають основним вимогам до дослідницьких одиниць.

По-перше, особистісні цінності, як результат індивідуального досвіду задоволення потреб людини, охоплюють всі грані її існування:

від особливостей соціальної взаємодії до особливостей діяльності, відтак вони є цілісним утворенням, яке недоцільно розкласти на окремі елементи.

По-друге, особистісні цінності є суб'єктивною реальністю, що дає змогу реконструювати: 1) психологічні механізми впливів суспільних цінностей на становлення обдарованої особистості; 2) вплив особистісних цінностей обдарованої особистості на суспільні цінності; 3) внутрішні ціннісно-регуляційні механізми діяльності і саморозвитку обдарованої особистості.

По-третє, на ранніх етапах розвитку людина перебуває в полі впливу оцінних ставлень контактного суспільного оточення, що дозволяє певною мірою відтворити психологічні умови, які стимулюють виникнення й закріплення такої спрямованості саморозвитку здібностей та інших особистісних властивостей, яка б вела до становлення обдарованої особистості.

Чим особливі потреби і цінності обдарованої особистості?

Взаємодія соціальних і особистісних цінностей відбувається в процесі задоволення людиною її особистих потреб. Якщо культура (в широкому розумінні цього слова) може бути представлена через соціальні цінності, на які орієнтується особистість, то «реципієнтами» цих культурних впливів у структурі самої особистості є її потреби, точніше – можливості їх задоволення в межах ціннісного поля суспільства, і особистісні цінності, які відображають індивідуальний досвід задоволення потреб.

Загально визнано, що в потребах, як у первинних внутрішніх детермінантах людської активності, криються витoki конкретних мотивів діяльності. Якщо ж взяти до уваги те, що існують певні категорії людей зі стійкою спрямованістю, діяльність і здібності яких розвиваються в одному, обраному ними самими напрямку, то саме в потребах, які «спеціалізуються», зростають і збагачуються впродовж життя, варто шукати витoki особистісного розвитку. «Саме через потреби, які одночасно є властивостями спрямованості особистості і мотивами її діяльності, здійснюється єдність свідомості (а відповідно, й особистості) і діяльності. Адже саме потреба як мотив діяльності, як

її спонукальна сила, втягує в неї (діяльність) всі інші необхідні для цього властивості особистості і психічні процеси» [42, с. 108].

Для обдарованої особистості, втім як і для решти, настає момент, коли вона усвідомлює власні потреби і починає задовольняти їх не спорадично, а цілеспрямовано, звіряючи з імпліцитною концепцією свого життя. Відбувається взаємовплив і взаємозбагачення специфічних, притаманних обдарованим людям, потреб, з одного боку, і творчих здібностей, за допомогою яких вони можуть задовольнятися, – з іншого. Таким чином, у всіх обдарованих людей має виробитися щось спільне у потребовій сфері, певні домінуючі потреби, які є визначальними для вибіркового сприймання соціальних цінностей і формування особистісних цінностей – внутрішніх регуляторів особистісного розвитку.

Одним із перших це підмітив А. Маслоу, складаючи психологічні портрети Макса Вертгеймера і Рут Бенедікт як людей, здатних до самоактуалізації. «Коли я намагався зрозуміти їх, думати про них, писати про них у щоденнику і робити замітки, в один прекрасний момент я зрозумів, що ці двоє людей мають дещо спільне. Я кажу про тип особистості, а не про індивідуальні риси, які різні і непорівнювані. Це було абсолютно приголомшливо. Я намагався знайти той же тип в іншому місці, і знаходив його, одну особистість за іншою» [68, с. 41].

Виокремлення провідної потреби чи поєднання потреб, які разом із розвитком відповідних здібностей та особистісних цінностей поступово формують стійку спрямованість особистості на розвиток обдарованості, дозволяє розглядати обдаровану особистість як окремий психологічний тип. Перелік цих типотвірних потреб дав би змогу зосередитися саме на них і абстрагуватися від інших, несуттєвих для тих випадків, коли йдеться про обдаровану особистість, а не про особистість взагалі.

Потребова сфера обдарованої людини, її особливості і динаміка є підґрунтям для виникнення специфічних для цього типу особистості цінностей, які, зрештою, і стають внутрішніми психологічними

регуляторами особистісного саморозвитку. Вже з ранніх етапів онтогенезу індивідуальні відмінності у задатках спричинюють свідому селекцію та розвиток тих здібностей, завдяки яким потреби конкретної людини задовольняються з меншими зусиллями. Завдяки взаємозв'язку потреб з індивідуально визначеними способами їх задоволення відбувається своєрідна спеціалізація потребової сфери, яка, у свою чергу, визначає спрямованість розвитку особистості.

Кожен епізод задоволення окремої потреби актуалізує рефлексивні переживання та метакогніції із залученням усіх інших особистісних потреб. Результатом є формування особистісних цінностей, які відіграють провідну роль у дальших трансформаціях потребової сфери і регуляції особистісного саморозвитку.

2.1. Класифікація цінностей обдарованої особистості

Види потреб і класифікація цінностей обдарованої особистості. Враховуючи складність психічної організації людини і завдання того чи іншого дослідження, окремі вчені наводять досить великі переліки потреб. Для прикладу, Л. І. Божович виокремлює такі потреби дитини: потреба у нових враженнях, потреба у спілкуванні, потреба в русі, потреба у спільній діяльності з дорослими людьми, потреба слідувати засвоєним нормам і прийомам, потреба в пізнанні себе, оцінці якостей власної особистості; потреба бути і відчувати себе членом колективу; потреба орієнтуватися в довкіллі і у самому собі; потреба бути на рівні не лише вимог оточення, але й власних вимог і власної самооцінки; потреба у самовизначенні; потреба скласти своє власне уявлення про довкілля, утвердити власне світорозуміння, світогляд; потреба знайти своє місце у загальному потоці життя; потреба розібратися у сенсі життя, визначити сенс власного існування; потреба виробити власні погляди на питання моралі [4].

Загальноприйнятої класифікації потреб, яка б за певними універсальними критеріями впорядковувала їх, не існує. Різноманіття потреб зумовлюється не лише багатогранністю окремої особистості, а

й різноманітням особистостей в їх індивідуальних потребних проявах. Одним зі способів подолання цих труднощів є типологічний підхід до особистості. Логічно припустити, що певні психологічні типи, серед них і обдарована особистість, мають виразні відмінності у структурі потребової сфери.

Очевидно, що для того, щоб класифікувати потреби таким чином, аби вони не перетиналися (або, якщо й перетиналися, то найменшою мірою), основи для класифікації мають бути найзагальнішими. Отже, всі людські потреби можуть бути поділені на дві великі групи: вітальні й особистісні. Зрозуміло, що вітальні не протиставляються особистісним. Не можна говорити й про те, що лише повне задоволення вітальних потреб відкриває людині шлях до задоволення потреб особистісних. У ситуації часткової депривації біологічних потреб людина продовжує розвиватися як особистість. Якщо вітальні потреби співвіднести з дефіцитарними, а особистісні – з буттєвими (за А. Маслоу), то стають очевидними якісні відмінності між ними. Основна психологічна характеристика дефіцитарних потреб полягає в тому, що їх незадоволення викликає напруження чи навіть хворобу, а задоволення – знімає напруження; одну потребу не можна задовольнити через іншу; після задоволення потреб люди перестають їх відчувати. Задоволення ж буттєвих потреб нерідко не знімає напруженості, а навпаки – підвищує її, сприяючи розвитку особистості; незадоволення призводить до «метапатологій»: апатії, відчуження, депресії, екзистенційних неврозів [24].

Співвідношення між вітальними й особистісними (вищими) потребами у їх взаємодії та розвитку було показано О. М. Леонтьєвим. «Якби потрібно було у найзагальнішому вигляді показати шлях, який проходить розвиток людських потреб, то можна було б сказати, що він починається з того, що людина діє для задоволення своїх елементарних, вітальних потреб, а далі це співвідношення перевертається: людина задовольняє свої вітальні потреби, щоб діяти заради досягнення цілей, що відповідають її вищим потребам. Саме

цей шлях характерний для розвитку людини як особистості» [18, с. 11].

Особистість, завдяки своїм цінностям, здатна до самодетермінованої активності, спрямованої на задоволення потреб. Д. О. Леонтьєв підкреслює, що відсутність чогось може бути тільки певним стимулом до розвитку, а його психологічні засоби мають бути реальними й визначеними. «У такому розумінні потреба постає не як негативна характеристика індивіда, що визначається через відсутність, нужду у чомусь, а як позитивна характеристика, що відображає присутність певної форми взаємодії зі світом, певної форми діяльності...» [21, с. 112].

Обдаровані люди навряд чи вирізняються з-поміж інших, коли йдеться про структуру чи способи задоволення вітальних потреб. А от щодо соціальних, когнітивно-творчих і, особливо, екзистенційних, то різниця має бути, оскільки обдарована особистість має особливі способи взаємодії з соціальним оточенням, розвиває особливі здібності для самореалізації та ціннісного самоствердження.

Обдарована людина свої життєві відносини вибудовує на ціннісному ставленні до власних здібностей як основного способу задоволення своїх потреб, що й зумовлює її типологічну відмінність. Будь-які з особистісних потреб кожна обдарована особистість намагається задовольнити з допомогою «свого» сталого набору здібностей, звичайно розвиваючи їх і пристосовуючи до конкретної життєвої ситуації.

Для дослідження аксіогенезу обдарованої особистості важливо зацентувати увагу на тих особистісних цінностях, які пов'язані саме з розвитком обдарованості. У проведених раніше дослідженнях нами було виокремлено три групи потреб, які виконують особливу роль в аксіогенезі та мають специфічне наповнення в обдарованої особистості: соціальні, когнітивно-творчі та екзистенційні потреби [62]. У процесі задоволення цих потреб формуються особистісні цінності соціальної взаємодії, саморозвитку здібностей та цінності особистісної самобутності.

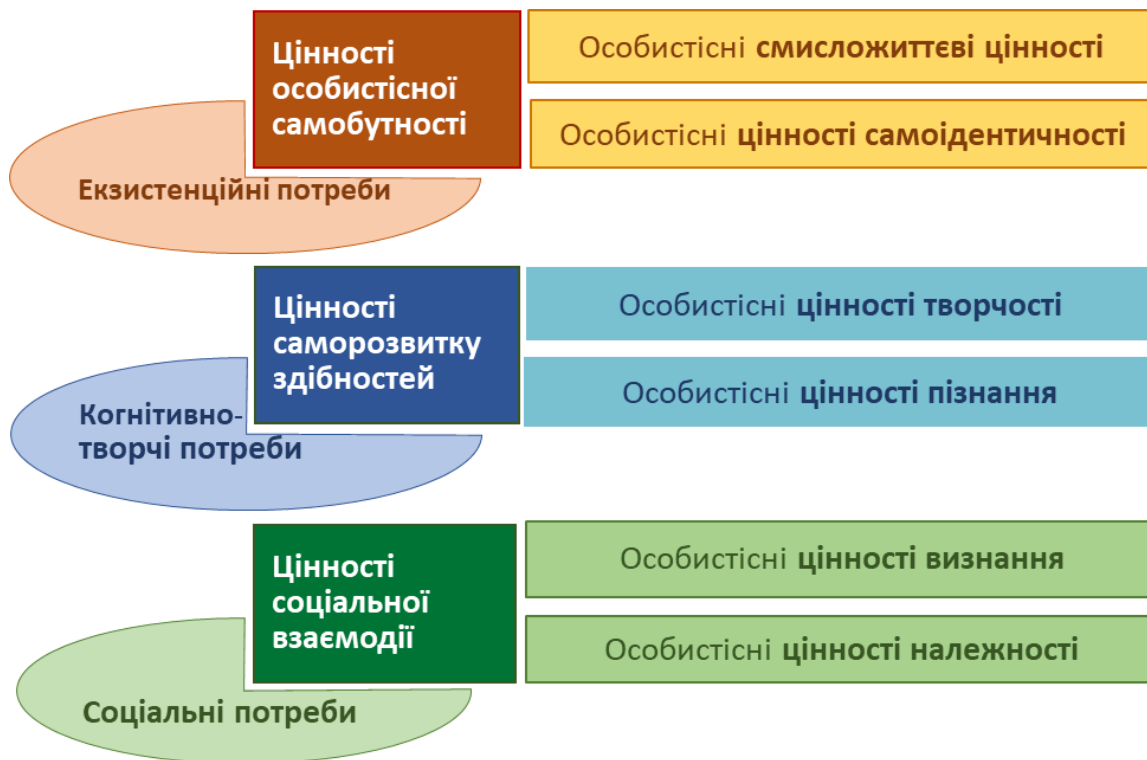


Рис. 2. Класифікація особистісних цінностей обдарованої людини з позицій потребового підходу

Соціальні потреби і цінності соціальної взаємодії. Обдаровані люди мають певні особливості у способах задоволення соціальних потреб. Цінності соціальної взаємодії, що формуються при цьому, відображають соціальний простір розвитку обдарованості і складаються з особистісних цінностей належності і особистісних цінностей визнання.

Потреба в належності й особистісні цінності належності. Як уже зазначалося, обдарованій людині властиве прагнення до задоволення своїх специфічних потреб із допомогою одного й того ж комплексу здібностей. Очевидно й те, що наявність у людини певних здібностей є своєрідною диспозицією, яка визначає вибір діяльності для задоволення потреби. Соціальні потреби у цьому зв'язку не є винятком. Можна припустити, що освітній простір, який організований таким чином, щоб потребу в належності суб'єкти освітнього процесу могли задовольняти розвиваючи здібності в обраній сфері, є

сприятливим для розвитку обдарованості. Насиченість освітнього простору різноманітним соціально престижним діяльностям можна розглядати як умову для додання надлишкової конкуренції і вільного вибору індивідуальних траєкторій розвитку обдарованості.

Для формування особистісних цінностей належності, які б підтримували спрямованість на розвиток обдарованості, особливе значення мають ранні етапи аксіогенезу: від дошкільного віку, коли вкрай важливим є ціннісне наслідування переважно дорослих, до підліткового віку, в якому референтними особами стають, як правило, ровесники з контактної групи.

Для обдарованих підлітків важливо не тільки бути включеними у групу ровесників, а й те, щоб члени цієї групи мали подібні ціннісні пріоритети. Можна розглядати кілька варіантів вибудови ціннісної взаємодії з ровесниками.

1. Члени контактної групи або зовсім не займаються тією ж діяльністю, що обдарований підліток, або ж займаються на якісно нижчому рівні, який робить конкуренцію неможливою. При цьому вони пишаються своїм товаришем, підкреслюючи свою належність до однієї з ним соціальної групи.

2. Групу складають підлітки, які на досить високому рівні розвивають свої здібності у різних сферах діяльності, відтак, не конкуруючи, мають багато спільного в особистісних цінностях і в спілкуванні взаємно збагачуються.

3. Обдарований підліток ідентифікується з групою ровесників, у якій є одна або ж кілька осіб із вищим, ніж у нього, рівнем здібностей. При цьому рівень конкуренції допустимий для того, щоб він наслідував розвиненіших однолітків, чи, що типово для таких випадків, трохи старших товаришів, а ті, у свою чергу, визнавали його повноправним учасником групи.

З юнацького віку ослаблюється залежність від контактної групи, й особистісні цінності, пов'язані з почуттям належності, можуть формуватися в контексті ціннісної взаємодії з особами різного віку та з

віртуальними референтними особами. Обдаровані люди можуть вести уявний діалог із видатними особами, рефлексуючи власну подібність до них і відчуваючи свою належність до важливих соціальних груп: видатних письменників, художників, інженерів. Це буває особливо необхідним у ситуаціях, коли престиж і соціальна оцінка їхньої діяльності недостатні в актуальній життєвій ситуації.

На початку аксіогенезу особистісні цінності належності верифікуються з допомогою питань на зразок: чи я такий як більшість моїх однолітків? Чи вони приймають мене таким, як я є? Чи буду я змінюватися таким чином, як хочуть мої товариші? Після особистісного самовизначення очевидно виникають інші питання: Чи належу я до обдарованих людей? Чи подібний я до них тими якостями, які є для мене важливими?

Потреба у визнанні й особистісні цінності визнання. Потреба у визнанні, на думку В. С. Мухіної, розвивається з дошкільного дитинства. Визначаючи напрям розвитку особистості, «...вона орієнтує на досягнення того, що є значимим у культурі, до якої належить дитина» [37, с. 47]. Як тільки виникає «Я», дитина починає тестувати соціальну й предметну реальність, сподіваючись на оцінку й визнання себе та своєї діяльності як важливих, чи хоча б прийнятних для оточення.

До спектру потреби у визнанні можна віднести декілька соціально детермінованих потреб, розвиток яких веде до формування і підтримання однієї з фундаментальних особистісних потреб – *потреби в самоповазі* (В. Джемс, Х. Когут). *Потребу в самоствердженні* можна віднести до цього спектру, виходячи з того, що особистість стверджується, виокремлюється, виосіблюється з соціального оточення з допомогою індивідуального поєднання особистісних якостей, вчинків і домагань, а соціум визнає лише ті з них, які відповідають соціальним вимогам і підтверджуються реальними здібностями й досягненнями.

Один із основоположників психоаксіології, В. Томас виокремив

основні соціальні потреби, необхідні для функціонування людини у суспільстві. Це потреби в безпеці, у визнанні, у дружбі та в новому досвіді [70].

А. Адлер серед базових потреб людини виокремлює потреби в домінуванні (владі) й визнанні, задоволення яких можливе на марному чи корисному боці життя. У першому випадку суб'єкт будь-якою ціною намагається взяти гору над оточенням, не гребуючи й агресивними методами: «Замість того, щоб вивищити себе, він принижує інших» [2, с. 63]. У другому випадку, прагнучи визнання на корисному боці життя, людина розвиває власні здібності, долає комплекс неповноцінності, формує індивідуальний стиль життя, який дозволяє їй задовольнити ще одну базову потребу – у спільності (в належності). При цьому А. Адлер висуває три винятково важливі для розуміння механізмів розвитку обдарованої особистості положення: 1) «...мають бути відкинуті всі упередження стосовно вроджених здібностей» [там само, с. 13], як такі, що «шкодять зовні обдарованим дітям, породжуючи очікування, під тиском яких дитина може зламатися, а також зовні необдарованим, заставляючи їх швидко відмовлятися від будь-яких зусиль» [там само, с. 24]; 2) «...більші успіхи досягаються, як правило, в результаті мужнього долання труднощів, не завдяки вихідному «таланту», а при нестачі «таланту» [там само, с. 14]; 3) долаючи перешкоди, дитина не лише долає комплекс неповноцінності, а й підвищує почуття власної цінності.

Потреба в персоналізації, яку виокремлює А. В. Петровський як основну особистісну потребу, без сумніву є такою для обдарованої особистості. По-перше, вона проявляється «...в мотивації досягнення, у домаганнях уваги, слави, дружби, поваги, положення лідера...» [41, с. 249]. По-друге, для того, щоб бути представленою в інших, людині необхідно розвивати здібності та мати результати у діяльності, яка є важливою для інших.

Потребу у визнанні можна розглядати як базову для всіх інших соціальних потреб. У піраміді потреб А. Маслоу потреба у визнанні

(повазі) стоїть на рівень нижче від потреби у самоактуалізації. Для її реалізації необхідні не лише внутрішні особистісні передумови, а й зовнішні соціальні. Відтак потреби, які відносяться до визнання й поваги, діляться на два класи: «До першого з них відносяться сила, досягнення, адекватність, майстерність і компетентність, впевненість перед викликами зовнішнього світу, незалежність і свобода. До другого ми зарахуємо те, що можна назвати бажанням хорошої репутації чи престижу (визначаючи їх як оцінку з боку інших людей), а також статус, відомість і славу, перевагу, визнання, увагу, значимість, почуття власної гідності чи вдячність» [24, с. 67]. А. Маслоу спеціально підкреслює, що потреба у визнанні може бути задоволена лише на основі самооцінки людини, в основі якої лежать «реальні здібності особистості, її компетентності і відповідність задачі, що вирішується» [там само, с. 68]. Для розуміння особливостей задоволення потреби у визнанні обдарованими людьми важливо розуміти її зв'язок із реальними підставами – результатами діяльності. «І тут корисно розрізняти справжні компетентність і досягнення, в основі яких лежить винятково сила волі, цілеспрямованість і відповідальність, від того, що дається природнім чином, без будь-якої праці, одними вродженими якостями, конституцією, біологічною долею, або, як виразила це Хорні, від Справжнього Я, а не від ідеалізованого псевдо-Я» [там само, с. 68].

Специфіка регуляційного впливу потреби у визнанні на розвиток обдарованої особистості полягає в тому, що вона на перших порах активізує когнітивно-творчі потреби як засоби свого задоволення, а згодом, коли формуються екзистенційні потреби, вона немов би розчиняється в них, набуваючи іншої якості.

Потреба у визнанні є однією з ключових для обдарованих осіб. Вся їхня праця пов'язана з творчістю, а значить із виходом за межі усталених норм, із досягненнями (яких зазвичай небагато) і з невдачами й помилками (їх, як правило, значно більше). Обдарованим людям потрібна не лише соціальна валідизація їхньої діяльності, а й соціальне поцінування та підтримка їхнього життєвого вибору й

особистості в цілому.

Можна припустити, що особистісні цінності, що пов'язані із задоволенням потреби у визнанні, починають формуватися тоді, коли дитина, усвідомлюючи, що певна діяльність їй вдається краще, ніж іншим, починає цілеспрямовано розвивати здібності до неї, прагнучи визнання. Остаточне формування особистісних цінностей визнання відбувається в процесі особистісного самовизначення, коли окреслюється спрямованість особистості на саморозвиток обдарованості. Як правило, це відбувається на межі підліткового та юнацького вікових періодів.

Особистісні цінності визнання – це основані на ціннісному досвіді уявлення людини про значимість її особистості, про потрібність її діяльності та вартісність результатів. Їх регуляційна функція актуалізується тоді, коли обдаровані люди стоять перед вибором, пов'язаним із творчими і репутаційними ризиками, а також із ризиками для особистого благополуччя і родинного добробуту. Часто в таких ситуаціях вони ігнорують різноманітні негаразди, керуючись своїми внутрішніми переконаннями про справжню сутність і вище призначення людини, орієнтуючись на приклади з життя видатних людей. Це ж саме можна сказати і про ситуації, коли перед обдарованими людьми постає питання про сенс життя, про їхнє місце у світі.

Особистісні цінності, пов'язані з визнанням, лежать в основі самоповаги обдарованих людей. І хоча вони й вирізняються з-поміж інших ціннісною автономністю й самодостатністю, для них, як і для решти людей, самоповага має ґрунтуватися на адекватній самооцінці, а та, у свою чергу, – на оцінці інших людей. Особливістю обдарованих часто є те, що через брак в контактному оточенні людей з сумірними здібностями й відповідними цінностями вони починають орієнтуватися на віртуальне визнання видатних людей, зіставляючи з їхніми цінностями власні особистісні цінності й отримуючи таким чином своєрідну ціннісну підтримку.

Можна виокремити три форми соціальної взаємодії, з допомогою яких формуються особистісні цінності визнання: схвалення, поцінування і власне визнання. *Схвалення* – це недиференційоване, нерозгорнене оцінне ставлення до окремих дій, результатів чи намірів, що виявляється з допомогою коротких вербальних висловлювань, вигуків, або ж із допомогою невербальних засобів, таких як схвальні жести, посмішки, аплодисменти тощо. Схвалення особливо важливе на ранніх етапах аксіогенезу. Його функція полягає переважно у позитивному емоційному підкріпленні спроб особи вийти за межі групових стандартів діяльності на рівні вищих досягнень. Регулювальна ефективність схвалення залежить від рівня референтності осіб, що його надають. Це, як правило, ті особи, які зацікавлені в успіхах дитини в тих сферах, у яких вони самі недостатньо компетентні. Здебільшого це батьки, родичі, і вчителі, але можуть бути й ровесники, які орієнтовані на саморозвиток і взаємне інтелектуальне й культурне збагачення. *Поцінування* – це позитивно забарвлене розгорнене оцінне судження про дії, результати, динаміку здібностей, вольових зусиль і напрямків саморозвитку обдарованої особистості, що здійснюється референтними особами, компетентними у тій сфері, в якій розвивається обдарованість. Значення поцінування у ході аксіогенезу поступово зростає, а схвалення – знижується. Фіксація на похвалі може стати серйозним бар'єром для саморозвитку. Для обдарованої людини важлива не просто похвала, а й те, чи розуміє той, що її надає, яких зусиль коштував той чи інший результат, які труднощі довелося подолати, щоб його досягти, які і як саме розвинулися здібності в процесі його досягнення. Схоже, що поцінувати обдаровану особистість по-справжньому, так щоб вона це сприйняла, можуть лише люди зі сумірними здібностями.

Поцінування, яке отримують обдаровані люди від референтних осіб, стає джерелом розвитку рефлексії і формування самооцінки. Цьому сприяє передусім його вербальна розгорненість, спрямованість на аналіз окремих, важливих для творчого процесу та кінцевого

результату, моментів. Вербалізація важлива для формування глибинної рефлексії усіх процесів, пов'язаних із розвитком обдарованості: і тих, що пов'язані з діяльністю, і тих, які сприяють її соціальній валідизації, і тих, на які спирається особистісна спрямованість на розвиток обдарованості. Із поцінування, із вербалізованих оцінних суджень референтних осіб поступово у свідомості обдарованої людини конструюються власні стандарти діяльності й особисті внутрішні оцінні конструкти. Таким чином, поцінування є передумовою утворення особистісних цінностей, а його різнобічність і глибина визначає на перших порах їх семантичне наповнення, когнітивну складність і регуляційний потенціал.

Власне визнання – це форма соціальної взаємодії, яка ґрунтується на тому, що контактне соціальне оточення приймає ціннісну відмінність обдарованих осіб і не лише не накладає санкцій за порушення групових норм, а й пишається належністю цих осіб до групи.

Особистісні цінності обдарованих людей, що пов'язані з соціальною валідизацією їхньої діяльності, напрямків саморозвитку й особистості в цілому, у порівнянні з іншими групами особистісних цінностей вирізняються певними особливостями з точки зору їх репрезентації у свідомості. По-перше, вони більшою мірою орієнтовані на зовнішню оцінку, навіть якщо насправді вона є квазізовнішньою і здійснюється у формі внутрішнього діалогу. По-друге, вони при цьому є досить індивідуалізованими: у кожної людини свій власний набір і власна семантика оцінних конструктів, із допомогою якої осмислюється процес задоволення соціальних потреб. І, по-третє, їх регуляційна роль, що є надважливою на етапі становлення обдарованої особистості, зменшується в процесі аксіогенезу.

Особистісні цінності визнання на ранніх етапах індивідуалізуються як через персоніфікацію референтних осіб (селекція за критерієм компетентності в діяльності, в якій розвивається обдарованість), так і семантично (селекція оцінних суджень за

критерієм глибини, точності, розуміння, значимості для дальшого розвитку тощо). Пізніше визнання верифікується життєвим досвідом і питаннями про напрямки особистісного саморозвитку, які обдарована людина ставить до себе і сама ж дає на них відповіді, сподіваючись на підтримку свого ціннісного вибору соціальним оточенням. Чи потрібні людям мої зусилля, моя праця? Який у них сенс? Чи є люди, які думають так само як я? Чи підтримає хтось мене у моєму виборі? Чи є для мене місце серед видатних людей? З відповідей на ці питання складається індивідуальна семантика визнання.

Когнітивно-творчі потреби і цінності саморозвитку здібностей. У процесі задоволення особистісних когнітивно-творчих потреб в обдарованої людини формуються особистісні цінності пізнання та особистісні цінності творчості. Вони відмінні від подібних цінностей пересічних людей насамперед тим, що в їх основі лежать пізнавальні і творчі здібності, які безперервно розвиваються, досягають надвисоких рівнів, проявляються в екстраординарній результативності і є базовими індикаторами обдарованості. У зв'язку з цим цю групу цінностей було названо цінностями саморозвитку здібностей. Вона включає особистісні цінності пізнання і особистісні цінності творчості.

Все те загальне й значиме, що написано про розвиток особистості, написано обдарованими людьми і вже тому стосується передусім розвитку обдарованої особистості. Не є винятком і висловлювання Г. Олпорта: «Перспектива розвитку, яку я для себе бачу, є сутністю моєї свободи. Свобода закладена в нашій життєвій позиції, в проведенні в життя надії на постійний саморозвиток» [65, с. 32].

Логічно припустити, що напрям для розвитку когнітивно-творчих потреб задається життєвою ситуацією. Оскільки параметри життєвої ситуації є досить варіативними і мають тенденцію до змін, то й здібності, що актуалізуються для задоволення зумовлених ситуацією потреб, теж постійно змінюються: одні втрачають стимули до розвитку і деградують, а інші, навпаки, починають інтенсивно розвиватися.

Таким чином, когнітивно-творчі потреби з точки зору соціальної регуляції особистісного розвитку виглядають ситуаційно-зумовленими й адаптаційними.

Задоволення потреби у розвитку здібностей супроводжується емоційним підкріпленням. На його важливу роль у розвитку обдарованої особистості вказувала О. І. Кульчицька: «Цей ситуаційний вплив емоційних процесів на психічну діяльність, асоціюючись у дитини з успіхами у певній конкретній ситуації, може перерости у стійке емоційно-позитивне ставлення до певної конкретної діяльності, а в процесі свого подальшого розвитку стати мотивацією цієї діяльності – інтересом до неї» [16, с. 27].

Важливо, щоб здібності, з допомогою яких реалізується потреба у розвитку, стосувалися певної, визначеної діяльності. «У розвитку схильність, консолідуючись з відповідними здібностями психіки, як от: просторові уявлення, творча уява, оригінальне мислення, бачення новизни ситуації і її специфіки і т.п., може закріпитися при відповідних умовах середовища і перерости в обдарованість до певної конкретної діяльності» [там само, с. 27].

Обдарована людина може розвиватися і відносно автономно від вимог, що задаються параметрами життєвої ситуації. Одна з умов, яка робить це можливим, описана К.О. Абульхановою та Т. М. Березіною: «Якщо особистості вдається встановити зв'язок своїх потреб і здібностей, то вона отримує можливість «дистанціюватися» від суспільства, отримує резерв часу, оскільки стає самодостатньою, самоосновною. Вона може розпоряджатися своїми здібностями у вибраному нею напрямку, розвивати їх у заданій нею самою мірі» [1, с. 152]. При цьому особистість розглядається не тільки як «спосіб зв'язку своїх здібностей і потреб», а й як «суб'єкт використання своїх здібностей для задоволення своїх потреб» [там само, с. 152-153].

Обдаровані люди, на відміну від інших особистісних типів, задовольняють когнітивно-творчі потреби й адаптуються до мінливих умов життя переважно з допомогою одних й тих самих здібностей, які

в цьому зв'язку є константними і транситуаційними. Отже й потреби та особистісні цінності, які формуються в результаті їх задоволення, разом зі здібностями, розвиваються в одному напрямку впродовж тривалого часу, нерідко впродовж життя. Довготривалість цієї взаємодії очевидно й породжує той високий рівень здібностей, який є однією з найважливіших ознак обдарованої особистості.

Пізнавальна потреба має кілька векторів свого спрямування і розглядається як потреба у пізнанні нового (В. С. Юркевич, D. E. Berlyne), у самопізнанні (В. В. Столін, І. І. Чеснокова, М. І. Лісіна), потреба в орієнтації, що пов'язана з інтелектуальним пізнанням світу, з спілкуванням, з осмисленням власного життя (К. Обуховський).

Пізнавальна потреба розглядається як одна із основних передумов обдарованості. У цьому зв'язку Н. С. Лейтес виокремлює особливості пізнавальної потреби: «отримання нового знання не послаблює, а, навпаки, підсилює її. По мірі збагачення знань прагнення до пізнання росте. Пізнавальна потреба в розвинутій формі стає ненасичуваною – чим більше людина узнає, тим більше їй хочеться знати. У цьому розумінні вона принципово відрізняється від будь-яких органічних потреб» [48, с. 62].

Хоча сила та інтенсивність пізнавальної потреби у різних людей неоднакова, але спільним є те, що вона опосередковується соціально значимими цілями і задовольняється в цілеспрямованій пізнавальній діяльності. На думку В. С. Юркевич, розвиток пізнавальної потреби детермінується трьома чинниками: активністю, потребою у розумовій діяльності та задоволенням від розумової праці [64]. Задоволення пізнавальної потреби стимулює розвиток здібностей.

Для розуміння механізмів розвитку обдарованої особистості важливо уточнити, що пізнавальна потреба завжди спрямована в майбутнє, «працює» на передбачення і на випередження. Її результатом часто буває знання, що не має жодного ситуаційного значення, але може набути його у майбутньому. При цьому кожен із тисяч самодетермінованих завершених актів пізнання

супроводжується позитивним емоційним підкріпленням, а накопичуючись і усвідомлюючись стає частиною ціннісного досвіду особистості. Цією не обов'язковою доцільністю та процесуальним задоволенням пізнавальна потреба подібна до творчості і, очевидно, є її передумовою.

Якщо розглядати розвиток пізнавальної потреби в поєднанні з реалізацією потреби у визнанні, то можна з певною долею ймовірності стверджувати, що від моменту, коли дитина починає використовувати пізнавальні здібності як засоби досягнення визнання, починається розвиток обдарованої особистості.

Особистісні цінності пізнання формуються в обдарованих людей у процесі задоволення когнітивно-творчих потреб. Від самого початку наукового дослідження обдарованості індивідуальні когнітивні характеристики людини, насамперед інтелект і особливості пізнавальних процесів, розглядалися як типотвірні для обдарованої особистості. Зараз все виразніше простежується їх зв'язок із іншими компонентами особистості, що виражається у введенні таких інтегральних дослідницьких одиниць як індивідуальний інтелектуальний стиль, когнітивна складність тощо. Проглядається й інша тенденція, зокрема дрібнення існуючих понять по мірі усвідомлення їх складності. Виокремилися такі поняття як практичний інтелект, емоційний інтелект, соціальний інтелект, творчі уява, сприймання тощо. Ціннісний підхід до пізнавальних процесів продовжує інтеграційну тенденцію.

Очевидно, формування ціннісного ставлення до власних пізнавальних процесів для багатьох обдарованих людей починається ще в дошкільному віці з позитивної оцінки дорослими окремих їхніх досягнень: раннього оволодіння мовленням, успіхів в читанні чи арифметиці, проявів багаті уяви в малюванні тощо. Початок шкільного навчання, яке зорієнтоване переважно на пізнавальні процеси, закріплює це ставлення й окремі пізнавальні здібності починають сприйматися і розвиватися обдарованою дитиною як особистісні

цінності, що необхідні їй для індивідуалізації, самоствердження та самореалізації.

Можна говорити й про трансформації цінностей пізнання в процесі аксіогенезу. Очевидно, що чим більше розвиваються і спеціалізуються певні здібності, тим більше відрефлексовуються і розвиваються обдарованою людиною пізнавальні процеси, що входять до їх складу, і по мірі цього приходить розуміння, що окремі з них розвиваються з легшими зусиллями, фактично мимовільно, просто через зануреність людини в діяльність. Діяльність особи у цьому розумінні є своєрідним індикатором, який проявляє й актуалізує необхідні для неї індивідні задатки чи компенсаційні ресурси. Таким чином формуються й індивідуальний когнітивний стиль, й індивідуальні цінності пізнання. Хтось віддає перевагу своїй пам'яті, утримуючи у ній і оперуючи величезними масивами даних, хтось плакає й розвиває уяву і фантазію, черпаючи там нові ідеї, хтось більшою мірою покладається на системне послідовне мислення. Дехто навчився використовувати підсвідомість, раптові інсайти і снівідкриття, що приходять у короткі періоди відпочинку після напруженої багатоденної праці. Інші вважають, що для досягнення екстраординарних результатів поставлена задача і лише вона постійно має бути в полі уваги. Отже, обдаровані люди вирізняються з-поміж інших особистісними цінностями, що пов'язані з пізнавальними процесами і власне з пізнанням світу. У ситуації соціальної взаємодії на різних етапах аксіогенезу це може як гальмувати розвиток, так і навпаки – мотивувати саморозвиток. Чинники, які впливають на ці процеси, потребують додаткового вивчення.

Потреба у творчості і особистісні цінності творчості. У психології творчість позиціонується як вищий рівень суб'єктних властивостей особистості (Б. Г. Ананьєв), вищий рівень розвитку діяльності (В. А. Роменець, Я. О. Пономарьов), як іманентна для людини і суспільства потреба у творчості та творчих людях (К. Роджерс). Іманентність потреби у творчості засвідчують

експериментальні дослідження М. О. Бернштейна та О. О. Конопкіна, які доводять, що навіть при виконанні нескладних дій, які згортаються й автоматизуються, людині властива суб'єктна регуляція та тенденція до немеханічного відтворення навіть найпростіших дій.

Творчі здібності ми розглядаємо як надбудову над виконавськими здібностями, яка дозволяє не просто ефективно виконувати діяльність, а планувати й виконувати її по-новому і так, щоб її продукт був оригінальним і суспільно корисним. Відповідно до ціннісно-інвенційної концепції творчості, що розробляється нами, потреба у творчості розвивається в людей, які навчилися свідомо використовувати інвенції (відхилення від заданого зразка) для отримання творчого продукту.

Обдарованість пов'язана з творчими здібностями. О. І. Кульчицька зазначає: «Спосіб розкриття творчої сутності людини у визначеній формі і досконалості у тій чи іншій сфері – це обдарованість. Саме форма, мається на увазі формальне вираження спрямованості творчого інтересу людини у відповідності з її індивідуальними здібностями, і повнота втілення цього інтересу є свідченням обдарованості, геніальності, талановитості» [16, с. 27].

Очевидно варто розрізняти іманентну, вроджену протопотребу в творчості і розвинену особистісну потребу, характерну для обдарованих людей. Остання, на думку В. О. Моляко, не може не відобразитися в суб'єктивних переживаннях людини, що нею займається, у змістовій і структурній організації її свідомості, що проявляється вже у творчому сприйманні й осмисленні дійсності та проектується назовні з допомогою стратегій творчої діяльності [26].

Наративізація потреби у творчості в поєднанні зі сприйманням себе і власних здібностей у часовій перспективі може розглядатися як основа для самоконструювання і самоздійснення особистості [51; 59].

Особистісні цінності творчості. Творчість іноді подається як безумовна цінність. Справді, творчість є специфічно людською формою адаптації, яка дозволяє виходити за межі ситуаційних вимог,

розширювати адаптаційний діапазон, фіксувати і зберігати способи задоволення як вітальних потреб, так і тих, що прямо не зв'язані з життєзабезпеченням, наприклад, інтелектуальних чи естетичних. На практиці ж результати творчості обов'язково піддаються соціальній валідизації. Для того, щоб результат діяльності людини був визнаним творчим продуктом, необхідно, щоб він був визнаним суспільно корисним. Проблема полягає в тому, що переважна більшість результатів творчої діяльності не витримують тесту на соціальну валідність.

Соціальні ціннісні стандарти щодо творчості досить складні й амбівалентні. З одного боку, вони орієнтовані на інновації, що вкрай необхідні у динамічному світі, а з іншого, – на збереження балансу між старим, усталеним, перевіреним практикою, і новим, яке часто буває помилковим і неефективним. Відтак для формування достатньої кількості людей з творчою спрямованістю розвиток творчих здібностей всіляко заохочується в дитячому віці, а з дорослішанням суспільні вимоги до творчості багаторазово зростають, що веде до значного відсіву цих людей за критерієм їх ефективності й особистісної стійкості. Необхідне справді ціннісне ставлення людини до власних творчих здібностей, щоб вони збереглися у структурі самоідентичності й виконували належну їм роль в аксіогенезі обдарованої особистості.

Формування особистісних цінностей, пов'язаних із творчістю, розпочинається зі свідомого використання інвенцій як засобу поцінування [62]. Що стосується шкільного навчання, то очевидно, що його організація містить досить багато чинників, які можуть як стимулювати, так і гальмувати розвиток особистісних цінностей творчості. Можливості позашкільної та вищої освіти у цьому відношенні очевидно більші.

Індивідуальна семантика цінностей творчості залежить від виду діяльності та від особистого досвіду її суб'єкта. Як правило, обдаровані люди мають достатньо оцінних конструктів для вербалізації окремих етапів творчого процесу. При цьому є окремі компоненти, на які

звертається особлива увага з огляду на досвід їх ефективного використання. Це можуть бути й особливості бачення проблеми, і способи формулювання творчої задачі, і деякі особистісні властивості. Саме поєднання цих складників творчих здібностей і сприймається обдарованими людьми як індивідуальний, притаманний лише їм ресурс творчої діяльності, власне, як особистісні цінності творчості. З їх допомогою вони намагаються вирішувати і творчі, і життєві задачі.

Особистісні цінності пізнання і творчості через свої тісні зв'язки з діяльністю дуже наближені до здібностей. Якими б значними не були задатки, що ними наділені обдаровані люди, вони не пояснюють їхніх видатних досягнень. Від природних задатків до екстраординарних здібностей – тривалий шлях розвитку, який не є наперед визначеним, а залежить від волі й зусиль обдарованої людини. Розвиток здібностей, передусім пізнавальних і творчих, стає частиною аксіогенезу обдарованої особистості з моменту усвідомлення нею самої можливості розвитку власних здібностей. Як правило, це відбувається досить рано – у дошкільному чи молодшому шкільному віці, і це точка, з якої варто починати відлік саморозвитку обдарованості [62].

Обдарованим людям властиво постійно аналізувати динаміку власних умінь і можливостей та планувати їх вдосконалення чи розширення. Примноження знань, розширення прийомів дій, у тому числі й мисленневих, натренованість певних особистісних властивостей іноді важать для обдарованих осіб не менше, ніж запланований результат, а в ситуації невдачі можуть компенсувати емоційні втрати.

Здатність до розвитку одночасно є властивістю здібностей і особистості. Для обдарованої людини це означає, що особистісні цінності пізнання та творчості формуються в процесі рефлексії динаміки всіх основних здібностей і особистісних властивостей. Результати цієї рефлексії у більшості випадків дуже індивідуалізовані – у кожної обдарованої особи буде свій перелік і власна семантика умінь і особистісних якостей, які оцінюються за критерієм розвитку. Це ж саме стосується й конкретизації таких клішованих характеристик як «рух

вперед», «не зупинятися на досягнутому» та ін. Кожна обдарована людина має в запасі десятки оцінних конструктів, щоб точно пояснити, що ці висловлювання означають саме для неї. Рефлексія здібностей не обмежується лише когнітивними процесами. Ціннісність розвитку означає, що саме лише усвідомлення обдарованою людиною позитивної динаміки значимих для неї показників супроводжується позитивним емоційним відгуком, почуттям радості, які мотивують саморозвиток.

Екзистенційні потреби і цінності особистісної самобутності. Ця група потреб формується в результаті становлення особистості в цілому, відображаючи як типологічні (обдарована особистість як окремий психологічний тип), так і індивідуальні (обдарована особистість як унікальний суб'єкт саморозвитку) особливості. Екзистенційні потреби як такі, що займають вищу сходинку в системній ієрархії, значною мірою впливають на зміст і способи задоволення субординарних потреб. Це ж саме можна віднести й до особистісних цінностей, які формуються в процесі їх задоволення – цінностей особистісної самобутності. Вони відображають результати осмислення людиною свого місця і призначення в світі, а в регуляційному плані забезпечують її автономну саморегуляцію та ціннісну самобутність. *Цінності особистісної самобутності* складаються з особистісних цінностей самоідентичності та особистісних смисложиттєвих цінностей. Вони регулюють особистісний саморозвиток і визначають способи особистісного буття обдарованих людей.

У психології екзистенційні потреби почали активно досліджуватися у зв'язку з психотерапевтичною практикою, що не могло не вплинути на їх специфічне тлумачення. Очевидно, що між екзистенційними переживаннями людини, яка повноцінно розвивається, і людини, яка потребує психотерапевтичної допомоги, є суттєва різниця. Але виокремлення категорії людей, потреби яких не задовольнялися повною мірою, дозволило виявити та класифікувати

екзистенційні потреби, задоволення яких забезпечує повноцінне існування й розвиток особистості. Як приклад можна навести класифікацію потреб Е. Фрома: 1) потреби у зв'язках, у належності; 2) потреби в доланні пасивності на користь творенню; 3) потреби в укоріненості в культурній традиції і в братерстві; 4) потреби в ідентичності, в тотожності з самим собою; 5) потреби в системі поглядів і власних цінностях для взаємодії зі світом [60].

Для класифікацій, оснований не лише на теоретичній реконструкції, а й на результатах досліджень реальних людей, характерний відхід від тези, що джерелом виникнення потреб є зовнішні щодо людини явища. Все очевиднішим для психологів-практиків ставало те, що внутрішній світ людини, особливо, коли він складний, породжує нові потреби, пов'язані з сенсом її існування [6; 20; 59].

Біографічні дослідження показують, що в житті кожної обдарованої людини настає момент, коли здібності вже настільки розвинулися, що основні потреби задовольняються на досить високому рівні [10]. Особистісний розвиток після цього не припиняється, і метакогніції, що спочатку відображали переважно результати рефлексії процесу діяльності, поступово починають включати в себе знання про власні здібності і про реакції соціального оточення (потреба у визнанні), а згодом – знання про загальні закономірності світобудови. Людина замислюється не лише над власними потребами і способами їх задоволення, але й над сенсом своєї активності. Поруч із питаннями «як?», «у який спосіб?», постають питання «навіщо?», «для чого?», «який у тому сенс?». Обдарована особистість намагається вибудувувати власну модель світу, в якому їй була б зрозумілою власна роль і сенс власного існування. Настає період екзистенційних переживань і роздумів, активізується формування екзистенційних потреб особистості.

А. Маслоу, на основі досліджень обдарованих людей, показав, що їхні екзистенційні потреби спрямовані на постійне особистісне

зростання та саморозвиток, а їх джерело знаходиться у самій людині і в тому способі життя, який вона конструює для себе. «Людина має бути тим, чим вона може бути. Люди повинні зберігати вірність своїй природі. Цю потребу ми можемо назвати самоактуалізацією» [24, с. 68]. При цьому для обдарованих людей робився виняток із загального правила про можливість задоволення потреб вищого рівня тільки за умови задоволеності потреб нижчих рівнів. «Є люди, що мають виражену обдарованість від природи, для яких потяг до творчості є значимішим за будь-який контрдетермінант. Їх креативність може проявлятися не тільки як самоактуалізація, що виникає на основі базового задоволення, але й як самоактуалізація, що можлива, незважаючи на відсутність базового задоволення» [там само, с. 73].

Екзистенційні потреби – інтенційні. Якщо стосовно пересічної людини це твердження виглядає доволі дискусійно, то по відношенню до обдарованої людини воно – аксіоматичне. Невизначені екзистенційні переживання, страхи і мрії, що виникають у свідомості пересічної людини, в обдарованої як правило трансформуються у доволі визначену картину світу, в усвідомлення свого місця і ролі в ньому, і, що головне, в особисті творчі зусилля, спрямовані на реалізацію власної місії в світі.

Здатність до самоактуалізації можна розглядати як один із проявів потреби в суб'єктності. Короткий огляд особливостей самоактуалізованих людей, отриманий А. Маслоу в контексті вивчення їх психічного здоров'я, може слугувати підтвердженням цієї тези. Автономія самоактуалізованих людей обумовлюється їх спрямованістю на особистісне зростання. Їхня поведінка швидше будується на внутрішньому етичному кодексі, ніж на конвенційних нормах. Для самоактуалізованих людей характерна спорідненість з людством в цілому, бажання бути йому корисним, відчуття себе значимою його частиною. Через автономність власної системи цінностей вони можуть видаватися оточенню занадто різкими і навіть жорстокими у своїх вчинках. А через зануреність у проблему можуть

ставати незібраними, втрачати почуття гумору і забувати про ввічливість. Їм не властиві внутрішні конфлікти при необхідності відрізнити добро від зла. «Можна сказати, що ці індивіди мають визначені моральні стандарти, строгий етичний кодекс і діють відповідно до нього, не порушуючи його принципів. Само собою розуміється, що їх уявлення про добро і зло можуть дуже різнитися із загальноприйнятими» [24, с. 202].

К. Роджерс пов'язував розвиток особистості з відкриттям і довірою до свого справжнього Я, яке перебуває у постійному розвитку, навіть якщо його напрямок не збігається з груповими нормами. «Ель Греко, дивлячись на одну зі своїх ранніх робіт, мабуть усвідомлював, що «хороші художники так не пишуть». Але він достатньо довіряв своєму сприйняттю життя, власним почуттям, щоб зуміти й надалі виражати унікальне сприймання світу. Ймовірно, він міг сказати: «Хороші художники так не пишуть, але я пишу так». Або приклад з іншої галузі. Ернест Хемінгуей, звичайно, усвідомлював, що «хороші письменники так не пишуть». Але, на щастя, він прагнув до того, щоб бути Хемінгуеем, а не відповідати чиїмось уявленням про хорошого письменника. Здається й Ейнштейн проявляв незвичайну забудькуватість з приводу того факту, що хороші фізики так як він не думають. Замість того, щоб піти з науки через недостатню освіченість у галузі фізики, він просто прагнув бути Ейнштейном, думати по-своєму, бути самим собою...» [50, с. 234].

Для характеристики обдарованої особистості, можливо більше, ніж для інших особистісних типів, підходить започатковане С. Л. Рубінштейном розуміння суб'єкта як творця, який вибудовує власне життя, спираючись на високі етичні принципи [54]. Основні параметри цієї концепції суб'єкта узагальнені К. О. Абульхановою і А. Н. Славською: «1) рефлексія як здатність і свідомості, і самої людини віднести до життя, перетворити його, вийти за межі його «ситуацій»; 2) відповідальність як прояв серйозного ставлення до життя; 3) здатність будувати його у відповідності з принципами людяності,

досконалості, краси; 4) світоглядні почуття (трагічне, іронічне, комічне та ін.), що також вивищують людину над ходом і безпосередністю життя, емоційно й етично узагальнюють співвідношення в ньому добра і зла; 5) етичне ставлення до «ближнього» і «дальнього»; 6) здатність до вдосконалення життя, людей, самого себе [54, с. 9].

Зрозуміло, що ці характеристики суб'єкта є результатом його розвитку: від окремих дій, що виходять за межі усталених норм, до вчинків, підставою для яких є не ситуаційні вимоги, а внутрішні цінності та воля особистості, до постановки перед собою життєвих завдань і конструювання власного життя. «Суб'єктність – це не статична характеристика, якою людина володіє чи ні (як, наприклад, певною рисою особистості), це вибір, що здійснюється у кожній конкретній ситуації» [19, с. 71].

Обдарована людина нерідко протиставляє власні цінності цінностям контактного оточення, але ніколи – загальнолюдським цінностям. Завдяки тому, що загальнолюдські цінності складають регуляційну базу для обдарованої людини, вона здатна успішно долати ціннісну розузгодженість із оточенням та підтримувати власну продуктивність і творчу спрямованість особистості. Етичне ставлення до дійсності визначає опірність суб'єкта ситуаційним вимогам.

Переломним моментом, який стимулює рефлексію та екзистенційні переживання, на нашу думку, є досягнення обдарованою людиною значного відриву від контактного оточення у своїх здібностях і особистісних цінностях. Очевидно, що саме це породжує необхідність в осмисленні себе та сенсу свого життя. Відтак екзистенційні потреби породжують цінності особистісної самобутності – особистісні цінності самоідентичності та особистісні сенсожиттєві цінності. Вони займають чільні місця у ціннісній свідомості особистості і впливають на змістове наповнення та інтенційність особистісних ціннісних утворень нижчого рівня.

Особистісні цінності самоідентичності. Особистісну ідентичність можна розглядати як певну стабільну систему лише

умовно. Разом із особистістю розвивається її ідентичність. Але при постійному прагненні до змін людині важливо зберегти ядро особистості, внутрішню тотожність, цілісність, єдність минулого, теперішнього й майбутнього.

Реалізація потреби в ідентичності дає обдарованим людям відчуття власної цілісності, змогу протистояти ситуаційним чинникам при конструюванні власного життя і напрямку саморозвитку. Відсутність відчуття цілісності може призвести до певних внутрішніх конфліктів особистості. «Фрагментарне відчуття себе (особливо в конфліктній ситуації) може вплинути на несумісність різних сторін «Я». Це так звана «криза ідентичності» – звичайна криза для юності. Однак вона суттєво утруднює процес об'єднання особистості, а відповідно, й особистісне, і професійне самовизначення» [5, с. 57].

Кризи ідентичності одночасно є і певними віхами в розвитку, і стимулами дальшого розвитку особистості. Обдарованій людині, очевидно, повною мірою притаманні показники психічної активності, спрямовані на формування та збереження власної ідентичності, виокремлені Е. Еріксоном: «...формування ідентичності передбачає процес одночасного відображення і спостереження, процес, що відбувається на всіх рівнях психічної діяльності, за допомогою якого індивід оцінює себе з точки зору того, як інші, на його думку, оцінюють його у порівнянні з собою і в рамках значимої для них типології; в той самий час він оцінює їх судження про нього з точки зору того, як він сприймає себе у порівнянні з ними і з типами, що є значимими для нього» [9, с. 73].

Особистісна ідентичність передбачає як прагнення до індивідуалізації, так і намагання валідизувати власну унікальність спорідненістю з іншими людьми, належністю до їх кола. Соціальна валідизація може бути пов'язана з певними соціальними групами (етнічна ідентичність, професійна ідентичність). Але особистісну ідентичність все ж краще співвідносити не з умовною соціальною групою, в якій різноманіття особистісних проявів зводиться до кількох

соціальних ознак, а з особистісним типом, який формується на основі саме індивідуальних особистісних властивостей і цінностей. Е. Фром влучно зауважує, що потреба у самоідентичності задовольняється або шляхом належності до певної групи, або ж шляхом творчого руху до індивідуальності [60].

Виникає питання про психологічні відповідники особистісних показників, які лежать в основі особистісної ідентичності. Очевидно, це мають бути такі психологічні характеристики, які виокремлюються із сотень особистісних якостей своєю стійкістю, консервативністю, неналаштованістю на негайні зміни. З іншого боку, це мають бути утворення, в які закладено внутрішню орієнтацію на розвиток. Т. М. Буякас відводить цю роль ціннісно-смісловій сфері особистості. «У цьому випадку ціннісно-сміслова сфера стане тим ядром, тією вищою організуючою інстанцією, з якої буде виходити вся свідома регуляція діяльності суб'єкта, а система самосвідомості тим зворотнім зв'язком, тим коректуючим дзеркалом, яке дозволить побачити плоди цієї регуляції, щоб вчасно внести відповідні зміни» [5, с. 58].

Особистісні цінності самоідентичності – це результати самопізнання і саморозвитку, які усвідомлюються людиною як такі, що є невіддільними атрибутами її особистості, лежать в основі її самоповаги, визначають її індивідуальність, соціальну значимість, ситуаційну й особистісну саморегуляцію.

Значне місце в ціннісній структурі самоідентичності обдарованої особи посідає ціннісне ставлення до власних здібностей, причому саме тих, які сприяють розвитку обдарованості. Здібності, зокрема пізнавальні й творчі, з їх індивідуальною специфікою, семантикою і можливостями саморозвитку є тими життєво важливими інструментами, що забезпечують обдарованим людям задоволення всіх інших потреб, реалізацію всіх інших особистісних цінностей. Вони водночас є і засобом адаптації в соціумі, і засобом впливу на нього. Останнє досягається тим, що ціннісне ставлення до власних здібностей спонукає обдарованих людей використовувати їх як адаптаційні

ресурси навіть у тих випадках, коли життєві ситуації змінюються кардинально і потребують інших діяльностей й інших здібностей. Ця своєрідна ціннісна ригідність обдарованої особистості по відношенню до власних здібностей зумовлює їхню особистісну стійкість, психологічну резистентність до зовнішніх впливів, а відтак, і до впливу на соціальне оточення.

Можна припустити, що формування особистісних цінностей самоідентичності – нелінійний процес. Очевидно, у ньому є кризові моменти, періоди повільнішого й швидшого розвитку, які певною мірою можуть взаємодіяти з нормами вікового розвитку. Окремих досліджень потребує й питання про те, чи збігаються періоди особистісного й професійного самовизначення обдарованої особистості з віковими нормами. Важливо виявити й відмінності у становленні та структурі самоідентичності обдарованих і пересічних людей.

До суб'єктивної картини здібностей, окрім пізнавальних і творчих умінь, входять відрефлексовані особистісні якості, які, втім, мають безпосередні зв'язки з цими вміннями як їх мотиваційно-вольова чи етична основа. У цьому зв'язку індивідуальний репертуар умінь та особистісних якостей, з допомогою яких людина може самореалізуватися, і соціальний контекст, в якому відбувається самореалізація, формують суб'єктивну картину самоідентичності. Для обдарованої людини важливо розуміти, завдяки чому вона є тим, чим є, і чого вона не може втратити без ризику перестати бути собою.

У цьому зв'язку кожна обдарована людина ставить перед собою питання (а дослідник може поставити перед нею) про те, які саме вміння й особистісні властивості допомагають досягати екстраординарних результатів у діяльності? Чи відрізняються вони та чим саме від умінь і особистісних якостей інших людей, у тому числі й обдарованих? Без яких умінь чи якостей вона не уявляє себе?

Особистісні сенсожиттєві цінності в обдарованих людей формується під впливом їхніх типологічних особливостей. Високий

інтелект, розвинена рефлексія, звичка до постійного осмислення власних станів, переживань і зовнішнього світу – ці особливості сприяють тому, що їхні життєві смисли є настільки когнітивно складними, що розширюють межі суб'єкта, виводять його за межі актуальної життєвої ситуації. Вони, швидше за все, пов'язані з місцем суб'єкта в реконструйованій ним моделі світу, його роллю і значенням для глобальних процесів, що характеризують прогрес людства.

Як влучно зауважив В. Франкл, ми не вибираємо сенс нашого існування, а швидше – наштовхуємося на нього. Для більшості людей, що не звикли виходити за межі життєвої ситуації і мислити абстрактними категоріями, ця знахідка веде до фрустраційних переживань і логоневрозу. Обдарована особистість відзначається вищим рівнем психологічної готовності до подібних відкриттів. Обдаровані люди мають реальні досягнення і власний, підкріплений особистісними цінностями, внутрішній контекст, які дозволяють відповідати на питання про сенс життя абсолютно конкретно, без принизливих, нівелювальних для особистості, кліше чи тривожної невизначеності.

К. Обуховський виокремлює дві найважливіші людські потреби, реалізація яких є основою психічної свободи й умовою розвитку особистості: у дистанціюванні та у сенсі життя. Більше того, підкреслюючи важливість потреб для розуміння природи людини, К. Обуховський використовує ці поняття для означення особистості. «Особистістю я називаю людського індивіда, який, зберігаючи психічну дистанцію по відношенню до своїх потреб і бажань, розвивається, керуючись сенсом свого існування» [38, с. 12]. Очевидно, що такий підхід дуже обмежує коло людей, щодо яких можна застосувати термін «особистість», але до обдарованих людей він підходить без будь-яких застережень.

Описані А. Маслоу буттєві цінності – істина, краса, добро, цілісність, досконалість, справедливість та ін. – для обдарованої людини не є ідеалами чи декларованими цілями, навпаки, – це

реальні, чинні імперативи, якими вона керується в повсякденному житті, які стверджені результатами діяльності, і право на які постійно відстоюється та валідизується у взаємодії з соціальним оточенням.

До сенсожиттєвих цінностей можна віднести й особистісні цінності, які часто називають моральними чи духовними. Для української психології такий підхід є традиційним. Ще І. О. Сікорський, на відміну від багатьох його сучасників, вважав обдарованість (даровитість) не порушенням адаптації і не психопатологічним випадком, а вершиною інтелектуального, вольового і почуттєвого, насамперед, морального розвитку людини. Обдарованій (видатній) особистості притаманні характеристики «вищого психізму»: «робота совісті» та «чутливість до обов'язку» [55].

Видатний український психолог-постебніст Д. М. Овсянико-Куликовський із міркувань об'єктивності наукового аналізу свідомо не використовував понять «істина», «краса» і «правда», з якими зазвичай пов'язують духовність. Натомість віддавав перевагу особливому, почуттю, що формується під впливом мови і релігії в національному середовищі та трансформується у «...різновид внутрішнього голосу», в психічну категорію, у невсипущий душевний регулятор, що завжди напоготові, обов'язок якого – оцінювати вчинки, помисли, бажання, пристрасті й т.д. з особливої точки зору, не юридичної, не утилітарної, взагалі не соціальної, а з деякої іншої, що з'єднується людиною з поняттям совісті...» [39, с. 296]. Це почуття водночас особистісне і надгрупове, надсоціальне. «Совість ясно дає зрозуміти, що вона прагне до того, щоб людина була особистістю, а не лише особиною, і, поверх всяких груп, до яких вона входить, ставала учасником усього людства» [там само, с. 297].

Долучення до загальнолюдських цінностей – це не одномоментний акт їх «присвоєння», доступний для будь-якого маргінала, а шлях, який може пройти людина, збагачуючись і зростаючи до рівня обдарованої особистості з допомогою рідної мови в національному середовищі. «Великі поети завжди національні за характером, за духом своєї творчості: вони відображають і втілюють у

своїй діяльності, переважно в її шляхах і прийомах, відомі сторони так званого національного генія того народу, до якого вони належать за мовою. Великі поети типові для своєї національності: Софокл – типовий еллін, Шекспір – типовий англієць, Гьоте – геній німецький і т.д.» [там само, с. 2]. При цьому, як зауважує Д. М. Овсянико-Куликовський, «людина людині має бути не засобом, а ціллю. Ця формула і є моральним законом» [там само, с. 297].

На динаміку духовності особистості звертає увагу В. А. Роменець, розглядаючи вчинок і його моральні складники як основу для аналізу особистісного розвитку. «Вчинок у його повноцінному вираженні – це водночас і акція духовного розвитку індивіда, і творення моральних цінностей» [52, с. 196].

Для психологічного дослідження обдарованої особистості особливе значення має введене В. Д. Шадриковим поняття духовних здібностей, які «визначаються і регулюються духовними цінностями». «Духовні здібності можна розуміти як єдність і взаємозв'язок природних здібностей індивіда, перетворених у процесі діяльності і життєдіяльності, та здібностей людини як суб'єкта діяльності й стосунків, в їх єдності з моральними якостями людини як особистості» [63, с. 250]. Вочевидь, що поняття «природні здібності» тут ближче до поняття «задатки» і вживається автором як певний гіпотетичний конструкт, що позначає біологічно закріплені передумови свідомого саморозвитку здібностей.

В. В. Рибалка зазначає, що духовність має акмеологічний, аксіологічний, онтологічний та креативний виміри і вказує також на її регуляційну функцію. «Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Це рівень більш зрілої та відповідальної (перед собою тощо) особистості, здатної не тільки пізнавати і відображати навколишній світ, а й творити його» [49, с. 110]. Аксіологічний підхід до духовності, притаманний цьому дослідникові, скеровується на те, щоб розкрити психологічні

механізми ціннісної взаємодії обдарованої особистості з соціумом. «Духовні цінності постають як ідеї всеєдності людства та внутрішньої інтеграції кожної творчо обдарованої особистості. Тому ці ідеї мають вищий аксіологічний статус, а, відповідні до них духовні цінності – вищий пріоритет, у порівнянні з іншими, адже вони дозволяють розглядати людину з позицій вічності й безмежності духу, а її індивідуальне буття як необхідну складову безсмертного і нескінченного життя людства» [там само, с. 113].

Осібність обдарованих людей, їх відмінність від інших за здібностями і результатами діяльності, стимулює до рефлексії спочатку окремих особливостей, а в кінцевому рахунку – до роздумів над сенсом власної діяльності та власного життя. Очевидно, що смисложиттєві особистісні цінності – це доволі пізні утворення, яке виникає в процесі аксіогенезу особистості вже після особистісного самовизначення. Вони актуалізуються переважно у моменти, коли обдаровані люди опиняються в ситуаціях життєвого вибору, невизначеності або невдач, коли завершено якийсь проект, а інші ще не розпочато.

Нерідко актуалізацію смисложиттєвих особистісних цінностей викликає усвідомлення обдарованими людьми негативних наслідків своїх відкриттів, пов'язаних із екологічною безпекою чи можливими техногенними катастрофами. У цьому зв'язку освітній простір має забезпечити певну ціннісну ізоморфність і ціннісну підтримку обдарованим людям. Вони мають відчувати потрібність своєї праці та розуміти, що поруч є люди, які поділяють їхні цінності.

Значимою є мотивувальна роль смисложиттєвих особистісних цінностей. Благо для людей, служіння людям, слід на землі, праця для загального блага – ось ті оцінні конструкти, які формують і регулюють творчу діяльність обдарованих людей часто всупереч життєвим обставинам.

1.3. Особистісно-ціннісна взаємодія у становленні та розвитку обдарованої особистості

Чинники розвитку. Детермінізм і детермінанти. Як було зазначено вище, всі люди, принаймні всі діти потенційно обдаровані. І якщо в деяких з них ці потенції розвиваються, а в інших – ні, то цьому є певні причини. Як саме спричиняються зміни? Щоб зрозуміти це, для початку розглянемо трансформації у розумінні зв'язків між причинами й наслідками.

Принцип детермінізму, що активно розвивався у природничо-науковій парадигмі, спочатку ґрунтувався на механістичному і лінійному розумінні причинно-наслідкових зв'язків – одна причина → один наслідок. Або ще так: одна й та ж сама причина має призводити до однакового наслідку. До пори до часу такий підхід до детермінізму успішно застосовувалося у фізиці, хімії, математиці.

Розуміння детермінізму зазнало певних змін, коли об'єктом наукових досліджень стала людина з її здатністю до антиципації та постановки віддалених цілей. Йдеться про психічний детермінізм, який має відображати впливи внутрішнього психічного життя особистості на зовнішні прояви її активності, на процеси регуляції поведінки та саморозвитку. З іншого боку – і соціальні впливи по-різному діють на людей, які перебувають в «нібито» однакових умовах. Слово «нібито» взято в лапки тому, що насправді ці «однакові» умови, сприймаючись кожною людиною, заломлюються, за висловом С.Л. Рубінштейна, її «внутрішніми умовами» і в результаті стають зовсім неоднаковими і по-різному впливають на людей.

Можна погодитися з Б. Ф. Ломовим, який розглядав детермінацію психіки як безперервну дію різноманітних чинників, що можуть у різних детермінаційних актах виконувати різні функції: причини, наслідку, зовнішніх та внутрішніх факторів, умов, передумов та опосередкованих ланок, утворюючи при цьому цілісну, рухливу психологічну систему, яка визначає розвиток психіки [22].

Якщо ж аналіз виходить на вищий рівень системної організації психічного, яким є система особистості, то сама особистість розглядається як чинник детермінації, і в цьому випадку вже йдеться про самодетермінацію. При цьому постає питання про співвідношення внутрішніх (індивідних та особистісних) і зовнішніх (широких соціальних чи ситуаційних) чинників у детермінації поведінки людини. Відповіді на це питання шукалися у різних площинах. Виокремлено «субстрат самодетермінації», ту особистісну інстанцію, яка відповідає за «приймання та реалізацію» самодетермінованих рішень – суб'єктність (К. О. Абульханова, Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлінський, В. А. Роменець, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко); поставлено проблему співвідношення між детермінованістю особистості та її свободою (Г. О. Балл, Д. О. Леонтьєв); для пояснення конкретних механізмів самодетермінації особистості було застосовано поняття психічної регуляції (О. О. Конопкін, С. Д. Максименко, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн). Самодетермінованість особистості з позицій постнекласичного детермінізму розглянуто в контексті долання особистістю життєвих криз і вирішення життєвих завдань (Т. М. Титаренко). Важливими є погляди на потреби як на внутрішні джерела активності людини (А. Маслоу, К. Обуховський). Як механізм самодетермінації розвитку обдарованої особистості розглядається внутрішня мотивація (Е. Десі, Р. Райян, В. І. Чирков, В. О. Климчук, О. О. Музика).

Г. С. Костюк, підкреслюючи важливість для розвитку особистості взаємодії зовнішніх і внутрішніх умов та спеціально організованих впливів, детермінаційні впливи більшою мірою пов'язував із суспільними умовами та діяльністю, а дію внутрішніх психічних процесів позначав терміном «регуляція». Особистості відводилася провідна роль у координації зовнішніх і внутрішніх впливів. «Особистість постає у цьому взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього як цілісна сукупність внутрішніх умов, яка сформована під впливом середовища й обумовлює ефект кожного нового впливу на неї,

зокрема й педагогічного. Цей ефект залежить не тільки від даної ситуації, а й визначається історією попереднього розвитку особистості» [14, с. 60].

На думку В. П. Зінченка, існує серйозна проблема у дослідженні детермінаційних процесів у психології, суть якої полягає у чималій кількості психічних функцій, якими опосередковуються зовнішні впливи, що фактично унеможлиблює їх експериментальне дослідження. На відміну від більшості сучасних дослідників, які для подолання обох постулатів пропонують поняття суб'єкта (діяльності, розвитку, життєдіяльності), В. П. Зінченко, як і Г. С. Костюк, теж звертається до категорії «особистість» [11].

Психологічний тезаурус причинності. У контексті особистісного розвитку з поняттям «детермінізм» пов'язані поняття «детермінація», «самодетермінація», «регуляція», «саморегуляція», «самотворення», «самоздійснення». Їхні значення частково перетинаються, але мають і власне змістове наповнення.

Очевидно, що поняття «самотворення» і «самоздійснення» більшою мірою підходять до характеристики процесів, пов'язаних із внутрішньо детермінованими змінами особистості, що пройшла етап становлення та виробила, за висловом С. Д. Максименка, власну «лінію» розвитку [23]. Виокремлюючи серед ознак самоздійснення наявність у людини власного проекту (стратегії) життя, потреб у самовдосконаленні, у досягненні життєвих цілей, у визнанні особистісних досягнень, О. М. Кокун дає таке означення: «Особистісне самоздійснення можна визначити як свідомий саморозвиток людини, в процесі якого розкриваються її потенційні можливості у різних життєвих сферах, результатом чого є постійне досягання особистісно та соціально значущих ефектів, формування власного «простору життя» [47, с. 12].

Зміст поняття «самотворення» розкривається через творчу природу людини і суб'єктні витoki її активності. Л. З. Сердюк пише: «Процес самотворення є цілісним самодетермінованим, складно

організованим феноменом, що опосередковується комплексом параметрів особистості, зокрема цінністю саморозвитку, цілісністю сприйняття життєвого шляху, самоприйняттям, вірою в свої сили, готовністю до самозмін тощо» [46, с. 11]. У структурі самотворення дослідниця виокремлює особистісну автономію, систему ціннісних орієнтацій та самоєфективність.

Отже, детермінаційні впливи, що здійснюються на особистість, позначаються поняттями «детермінація» і «самодетермінація». Про детермінацію говорять тоді, коли на особистість здійснюються численні зовнішні впливи, що діють сукупно і майже не піддаються аналізу поодинці, а постають як інтегральний вплив чи інтегральний результат. Поняття «самодетермінація» застосовують для опису процесів, у яких особистість впливає на саму себе цілісно, без виокремлення певних агентів впливу. «Найзагальніше розуміння процесу самодетермінації може бути побачене в тому, що особистість іде шляхом створення (вибору, інтеріоризації, конфігурування, самостійного вироблення) підстав, цілей, критеріїв та логіки руху до нею ж бажаного стану своєї «психологічної системи» [45, с. 101].

Психологічними методами дуже складно чи майже неможливо встановити внесок кожного чинника у загальну картину змін хоча б тому, що діють не окремі впливи, а інтегрований сукупний вплив. У тих випадках, коли детермінація здійснюється для приведення стану однієї системи до вимог іншої (за К. К. Платоновим) та існує зворотний зв'язок для оцінки й корекції результатів, йдеться про *регуляцію*. У психології це, як правило, *саморегуляція* – свідома активність суб'єкта, спрямована на корекцію людиною своїх психічних станів, поведінки чи особистісного саморозвитку у відповідності з певними особистісними стандартами чи соціальними цінностями. Характер психічної регуляції може змінюватися в залежності від того, на якому рівні психічного здійснюється регуляція, або яка підсистема виконує роль регулятора: мотиваційна регуляція, емоційна регуляція, ціннісна регуляція тощо.

Отже, в тих ситуаціях, коли переважний вплив на становлення

особистості здійснюють суспільні цінності, йдеться про ціннісну детермінацію, а коли людина на основі особистісних цінностей вибудовує програму власного саморозвитку і розвивається у відповідності з нею, тоді йдеться про особистісно-ціннісну саморегуляцію.

Детермінація у розвитку обдарованої особистості. З огляду на особливості обдарованої особистості, соціальні впливи на її розвиток можуть бути змодельовані у таких схемах причино-наслідкових зв'язків як холархічна, реципрокна і синергетична детермінації.

Холархічна детермінація (холархія – ряд укладених одна в одну цілісностей) стає провідним у постнекласичному періоді розвитку психології (початок XXI ст.). Особистість розглядається як вища форма органічної цілісності, але не протиставляється суспільству чи природі, а навпаки, розглядається як холон, що вкладений у холони вищого рівня.

У своєму ґрунтовному аналізі З. С. Карпенко, з посиланням на інших авторів, серед принципів сучасної персонології виокремлює такі: «...*принцип холізму*, інтерпретаційний потенціал якого охоплює як лінійно детерміновані процеси у відносно стабільних, закритих системах, так і нелінійні, «творчі» процеси у відкритих неврівноважених системах; підпорядкований йому *принцип рекурентності*, тобто смислового резонансу, сутнісної подібності явищ і подій, що відбуваються на різних рівнях реальності; *принцип холархії* – взаємне включення в єдине ціле різних рівнів і аспектів реальності; *принцип синхронності колективного несвідомого з подіями життєвої біографії людини*; *принцип імплікаційної когерентності* – узгодженості різнопорядкових психічних явищ [12, с. 421].

Важливим є прийняття постулату телеологічності, оскільки інтрасуб'єктні витоки детермінації пов'язані з постановкою віддалених цілей, а не лише з реакцією на безпосередні ситуаційні стимули. Таким чином, дослідниця підводить до основної тези, що характеризує постпостмодерністську, тобто сучасну психологію, – врахування

аксіологічних чинників (як у проектуванні майбутнього у вигляді цілей, так і в оцінці й корекції досягнутих результатів). «Найбільш бажаним і відрефлексованим її результатом вважається отримання холархічних моделей, тобто взаємно запакованих сфер (рівнів) духовного трансцендування особистості, що диктують провідні цінності і смисли людського існування» [12, с. 430].

Реципрокна детермінація обґрунтована у теорії соціального научіння. Видатний американський психолог українського походження Алберт Бандура доволі оптимістично підходив до внутрішньої обумовленості розвитку особистості, вважаючи, що змінюючи власну поведінку, людина цим самим може змінювати ставлення оточення до себе у досить широкому діапазоні. «Завдяки взаємозалежності поведінки і зовнішніх умов, детермінізм не є фаталістичним поглядом на індивіда як на пішака у грі зовнішніх сил» [3, с. 281]. На відміну від теоретичних побудов дослідників, які у взаємодії зовнішнього та внутрішнього віддавали перевагу одному поняттю, що репрезентувало той чи інший чинник, А. Бандура включив у свою теорію, і, що головне, в дослідницькі процедури, і зовнішнє (оточення), і внутрішнє (внутрішньою у його трактуванні є поведінка людини), і ще й третій чинник – реципрокну (взаємну) детермінацію між ними. З позицій реципрокного детермінізму можна реконструювати механізми взаємних впливів обдарованої особистості та референтних осіб. «Дослідження діадичних обмінів показують, як поведінка однієї людини активізує особливі реакції з репертуару іншої людини, а ті, в свою чергу, спонукають до реципрокних протидій, які вже формують соціальне середовище в прогнозованому напрямку» [там само, с. 270].

А. Бандура стверджує, що люди можуть формувати зовнішні умови для найкращого виконання своїх життєвих завдань. «Кожна людина справляється з ними по-різному. Чим сильніша її інтуїція, багатший досвід і міцніша сила волі, – тобто чим більш розвинуті її набуті навички (у випадку обдарованої особистості – здібності – О. М.), тим успішніше вона просувається до поставленої мети. Завдяки

можливостям реципрокного впливу люди все ж можуть певною мірою бути творцями своїх долі» [3, с. 280-281].

Синергетична детермінація. Відкриття синергетичних процесів завершило етап відходу від розуміння детермінізму як жорсткої обумовленості. Не лише фізичні та хімічні, але й соціальні процеси стали моделюватися як полідетерміновані й такі, в яких відносно спокійні проміжки, що можуть пояснюватися навіть із позицій лінійного детермінізму, перемежуються з тими, де система стає дисипативною (неврівноваженою), а флуктуації роблять напрям дальшого розвитку непередбачуваним аж до точок біфуркації, після яких система знову виходить на лінію прогнозованого розвитку [56].

Синергетичний детермінізм – поняття, яке, очевидно, найповніше охоплює всі парадигмальні й методологічні особливості постнекласичної психології. Мається на увазі не лише її толерантність до методологічного різноманіття, але й налаштованість сприймання на різні типи детермінації психічних явищ на різних рівнях функціонування й розвитку психічних систем.

Синергетичний детермінізм є пояснювальним принципом, у якому цілком узгоджуються механістичний лінійний детермінізм – на рівні біопсихічних процесів, опосередкований детермінізм – на рівні соціальної регуляції, та ймовірнісний детермінізм – на рівні свідомої саморегуляції особистісного розвитку.

Відкриті дисипативні системи, що обмінюються інформацією та енергією із зовнішнім середовищем, можуть лінійно розвиватися аж до точок біфуркації, після чого напрямок дальшого розвитку стає непрогнозованим або ймовірно прогнозованим. Вони є досить точними моделями таких різнорівневих психологічних феноменів й закономірностей, як інсайт, нерівномірність психічного розвитку, кризи у розвитку особистості, процеси, пов'язані з творчістю, процеси розвитку обдарованої особистості.

Ключова роль тут відводиться певним «одиницям» свідомості, таким як цінності чи стратегії, що можуть розглядатися як атрактори,

які мають досить своєрідний детермінувальний вплив. «Парадоксальність дії атрактора в тому, що він детермінує актуальний стан системи її майбутнім станом. Цього стану ще не досягнуто, його не існує, але він якимсь чином впливає з майбутнього на сьогодні» [40, с. 24]. Ще раз наголосимо на тому, що навіть коли б нам вдалося управляти процесом становлення обдарованої особистості з допомогою оптимально згрупованих атракторів (цінностей), то бажаний результат можна спрогнозувати лише з певною ймовірністю. «Шлях еволюції стає жорстко заданим тільки після включення в ліжку атрактора й проходження точки біфуркації. Але до цього моменту при наближенні до точки біфуркації й загостренні нестійкості роль флуктуацій багаторазово підсилюється. На сцену виходить фактор випадковості» [там само, с. 25]. Отже, після проходження етапу становлення розвиток обдарованої особистості виглядає більш еволюційним і прогнозованим.

Одним із перших синергетичні принципи до аналізу стратегіальної організації свідомості, моделювання процесу творчості та розвитку обдарованої особистості застосував В. О. Моляко. Стратегії творчості розглядаються як «своєрідні лоцмани свідомості, які дозволяють організовувати своєрідний хаос і безлад мислення, знаходити шляхи і засоби такого впорядкування, яке дозволяє в кінцевому рахунку вирішити нову задачу, завершити творчий процес досягненням рівноваги, гармонізацією» [26, с. 86]. На прикладі проектно-конструкторської діяльності розкривається продуктивність синергетичного підходу, розглядаються «...дисипативний і атрактивний цикли процесу творчості, біфуркації в його нелінійній структурі, а також роль своєрідних еталонів, які цілком можна розглядати як фрактальні об'єкти, що дозволяють впорядковувати хаотичний, невпорядкований потік процесу творчості та виявляти конструктивну роль випадковостей» [там само, с. 87].

Отже, при дослідженні соціальних чинників аксіогенезу ми можемо спиратися на три види теоретичних моделей.

Холархічні моделі дозволяють аналізувати механізми взаємовпливу обдарованої особистості і соціальних груп різного рівня. На цьому рівні важливо розуміти як саме суспільні цінності асимілюються особистістю і сприяють розвитку обдарованості, і як обдарована особистість здійснює ціннісні впливи на соціум.

Реципрокні моделі продуктивні для дослідження особливостей взаємовпливу в процесі міжособистісної взаємодії, або ж взаємодії в системі «обдарована особистість – мала соціальна група». Ціннісні відмінності між обдарованими людьми й контактним оточенням достатньо виражені й очевидно, що ця взаємодія має свої особливості.

Стосовно синергетичних моделей, то саме вони є евристичними для отримання відповіді на питання про те, чому із всіх потенційно обдарованих людей переважна більшість не реалізує цих потенцій. Дослідники мають отримати відповіді на питання про те, які атрактори мають сприяти розвитку обдарованої особистості? Якими мають бути ціннісні флуктуації, щоб у точках біфуркації зростала ймовірність формування такої траєкторії особистісного розвитку, яка була б пов'язана з розвитком здібностей і обдарованості.

На якому б рівні – холархічному, реципрокному чи синергетичному не розглядався розвиток обдарованої особистості, ми маємо справу із взаємодією суспільних і особистісних цінностей. Ця взаємодія зовсім не проста саме тому, що складними є і соціальні, і особистісні цінності. Вони функціонують і на рівні культури і міжкультурної комунікації, і на рівні взаємодії окремих соціальних груп. У цих випадках цінності розглядаються з позицій усталених уявлень про позитивні, бажані й прийнятні цілі та способи соціального існування й взаємодії. Коли ж ідеться про розвиток особистості, то видається доцільним такий підхід до особистісних цінностей, в основі якого потреби людини. У нашому випадку – специфічні потреби обдарованої особистості.

Обдарована особистість: становлення та розвиток. В останні роки намітилася тенденція застосовувати до аналізу особистості термін

«становлення», яке розглядається як перманентний процес, що не має завершення. Особистість бачиться як відкрита система, що розвивається безперервно [23]. Доцільність застосування цього підходу до «особистості взагалі» не викликає сумнівів. Але у тих випадках, коли аналізуються окремі особистісні типи, зокрема обдарована особистість, є вагомими аргументами для розгляду становлення як певного етапу в розвитку. Він характеризується досягненням особою відповідності всім критеріям, які характеризують обдаровану особистість. Отже, процес, у результаті якого обдарована особистість постає як довершена цілісність, як окремий психологічний тип зі сформованими типологічними ознаками, можна означити як *процес становлення обдарованої особистості*.

Після завершення стадії становлення динамічні процеси не припиняються. Обдарована особистість продовжує розвиватися, кількісно змінюючи окремі свої характеристики, зв'язки між ними, і навіть набуває нових, але при цьому не втрачає і не змінює своєї основної якості – не перестає бути обдарованою особистістю. Реконструкція психологічних закономірностей, які спричинюють становлення обдарованої особистості, є важливим завданням для психології. Полідетермінованість цього процесу вимагає від дослідників пошуку таких підходів, які б урахували як зовнішні стосовно особистості, так і внутрішні, власне особистісні чинники. Акіопсихологічний аналіз, на наш погляд, цілком відповідає окресленим вимогам, оскільки дозволяє моделювати дві лінії детермінаційних процесів: зовнішні впливи на становлення обдарованої особистості (з допомогою таких понять, як соціальні цінності, соціальна регуляція) і внутрішню активність особистості, спрямовану на саморозвиток (із допомогою таких понять, як особистісні цінності та саморегуляція).

Модель ціннісної детермінації становлення та розвитку обдарованої особистості представлено на рис. 1.2.

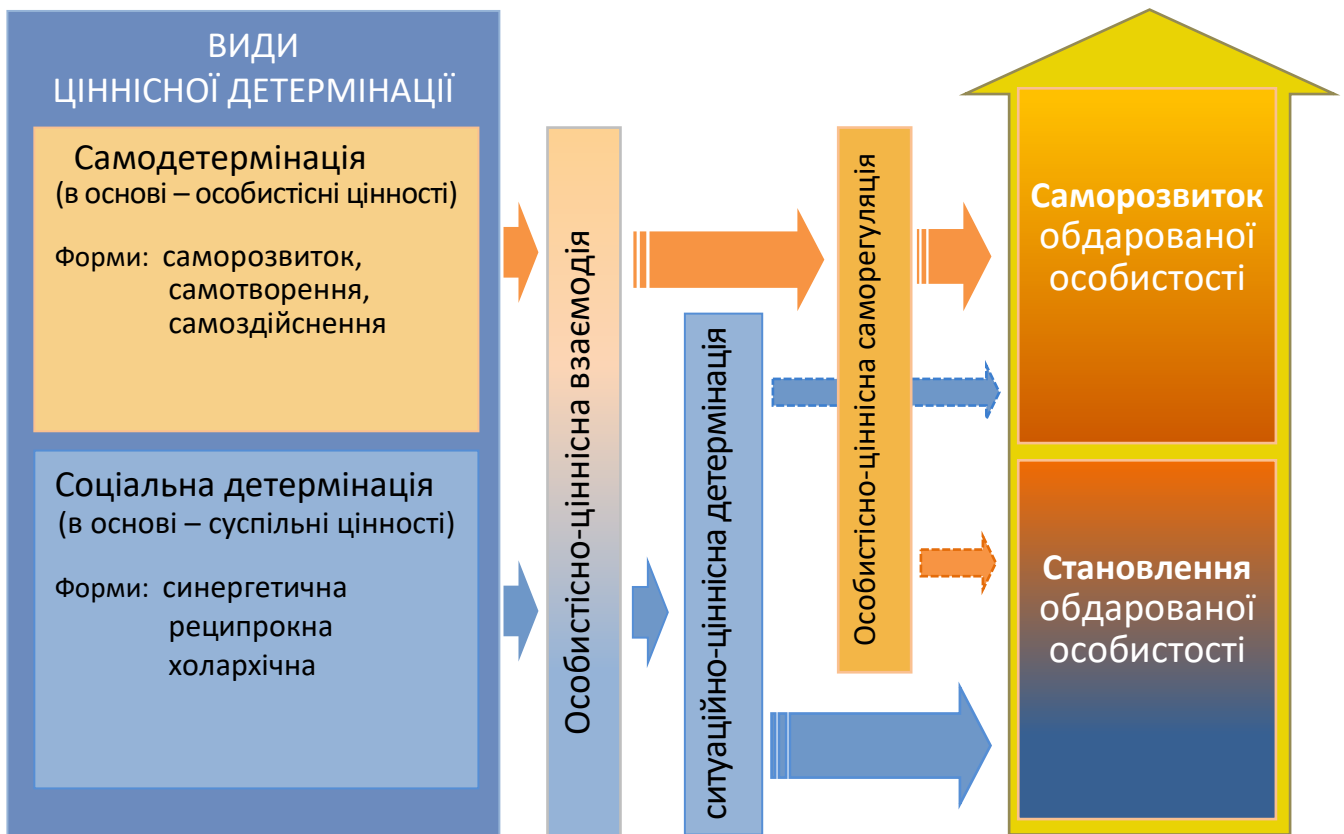


Рис.1.2. Модель ціннісної детермінації становлення та розвитку обдарованої особистості

Залежно від зовнішньої чи внутрішньої локалізації ціннісних критеріїв, від того, які цінності регулюють розвиток обдарованості: соціальні чи особистісні, можна виокремити два види ціннісної детермінації (соціальна детермінація і самодетермінація) і відповідні стадії генези обдарованої особистості (становлення обдарованої особистості і саморозвиток обдарованої особистості).

Основним психологічним механізмом, за допомогою якого реалізуються ціннісні детермінаційні впливи, є особистісно-ціннісна взаємодія з референтними особами. Критерії референтності, її вікові особливості, роль референтних осіб у соціальній валідизації напрямків діяльності й особистісного розвитку, показники ціннісної єдності і ціннісних відмінностей можна розглядати як важливі індикатори процесу ціннісної детермінації.

Операціоналізація соціальних впливів з допомогою поняття «цінності» переводить аналіз на рівень *ціннісної регуляції* –

приведення стану однієї системи у відповідність до вимог іншої на основі ціннісних критеріїв. Варто зазначити, що ситуаційно-ціннісна детермінація хоча й переважає на стадії становлення, але продовжує діяти й на стадії саморозвитку обдарованої особистості, в основному в тих випадках, які не розцінюються обдарованими людьми як значимі. Подібна тенденція притаманна і особистісно-ціннісній саморегуляції: базуючись на ще нестабільних особистісних ціннісних уявленнях, вона частково починає діяти ще на стадії становлення обдарованої особистості.

Отже, ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості – це двостадійний, оснований на специфічних для обдарованої особистості детермінаційних схемах процес, у ході якого здійснюється ситуаційно-ціннісна детермінація і особистісно-ціннісна регуляція особистісного саморозвитку.

Ситуаційно-ціннісна детермінація особистісного розвитку, що пов'язана із орієнтацією на вимоги життєвої ситуації, соціальні норми та очікування, є важливою ланкою на етапі становлення обдарованої особистості. Ціннісні параметри соціальної ситуації розвитку дають особистості еталони для наслідування, мотивувальні емоційно забарвлені враження, стандарти виконання діяльності.

Особистісно-ціннісна регуляція особистісного розвитку характерна для обдарованих людей, які регулюють власний розвиток, керуючись, здебільшого, стійкими внутрішніми ціннісними критеріями, основаними на особистісних цінностях.

Що таке особистісно-ціннісна взаємодія? Однією з найважливіших проблем, без вирішення якої неможливо зрозуміти роль соціальної взаємодії у розвитку обдарованої особистості, є взаємодія соціальних і особистісних цінностей.

За одним із найвпливовіших дослідників соціальної взаємодії Дж. Мідом, інтеракція – це взаємодія та взаємний вплив людей одне на одного, в основі якого лежить концепт «соціальна роль» та здатність суб'єктів усвідомлювати те, як вони сприймаються «значимими

іншими» й відповідно з цим модифікувати способи соціальної взаємодії та власні соціальні ролі [25]. Очевидно, що окрім соціальної ролі, як основного поняття для аналізу взаємодії, можуть застосовуватися й інші «одиниці» дослідження. Зокрема, потреба в залученні до аналізу взаємин між людьми особистісних цінностей настільки назріла, що дивує, чому вона досі не була повною мірою реалізована. Очевидно, концепт «чистого», вільного від суб'єктивних впливів наукового знання, був настільки домінантним, що не допускав жодних відхилень навіть у такій специфічній галузі, як наука про суб'єкта кожної науки – психології. Але, як показує В. Є. Клочко, тривалий шлях розвитку привів до постнекласичної констатації неминучої залежності знання від цінностей суб'єкта пізнання [13]. Постнекласичний підхід знімає не лише гносеологічні табу і долає одну з ціннісних диспозицій самої психології, яка полягає в її намаганні бути схожою на точні науки, а й дозволяє зробити самі особистісні цінності предметом наукового аналізу.

Механізми міжособистісної взаємодії. Найрозповсюдженішою на пострадянському просторі теорією, яка розкриває механізм впливу соціуму на особистість, залишається теорія інтеріоризації. Суспільні цінності розглядаються як своєрідна матриця, завдяки якій виникають ціннісні орієнтації особистості (орієнтації на цінності, цілі тощо). Можливий і зворотній процес – екстеріоризації, тобто розгортання назовні «освоєних», «привласнених» цінностей. Теорія інтеріоризації більшою мірою спрямована на розкриття загальних механізмів передачі соціального досвіду через «соціальні діяльності» і не зосереджується на дослідженні інших, не менш важливих наукових проблем, зокрема таких, як формування особистісного різноманіття (в тому числі й обдарованої особистості) в однакових соціальних умовах.

Ряд авторів пропонують дещо інші, наближені до особистості, модифікації механізму передачі й присвоєння досвіду. Я. Гудачек, підкреслюючи роль суб'єктних властивостей людини, оперує поняттям інтерналізація, розуміючи його як «...складніший процес, що

передбачає свідоме й активне сприймання довкілля, а також активне відтворення прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності» [7, с. 104]. Інтерналізація, за Я. Гудачеком, включає в себе два взаємозв'язаних напрямки розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій: норм, що регулюють взаємовідносини людей, і норм взаємодії з предметним світом.

На близьких позиціях стоїть Н. Є. Харламенкова, яка для пояснення взаємодії суб'єкта зі світом об'єктів та з іншими суб'єктами вводить поняття «інтродекція» та «проекція». «У найзагальнішому вигляді інтродекція означає втягування об'єкта в суб'єктивне коло інтересів, присвоєння їх собі, приватизація частини реальності, а проекція – вкладання суб'єктивного змісту в об'єкт, приписування своїх бажань, установок, рис, емоційних переживань зовнішньому світу, його персоналізація» [61, с. 157]. Таким чином відбувається й становлення ціннісної ідентичності, або, в термінах дослідниці, цінності Я.

Очевидно, що основні психологічні особливості обдарованих людей, такі як ціннісне ставлення до здібностей як до основи особистісної ідентичності, виникають і функціонують у процесі їхньої ціннісної взаємодії з соціальним оточенням.

У цьому зв'язку видається перспективною *концепція реципрокної взаємодії*, розроблена А. Бандурою: 1) особистість, включена в таку взаємодію, розглядається як динамічна система, що змінюється і розвивається в кожному акті реципрокної інтеракції; 2) особистість розглядається як суб'єкт власного розвитку, оскільки реципрокна взаємодія передбачає не лише зовнішні впливи на особистість, а й впливи особистості на осіб чи на групи, що впливають на неї [3].

У результаті ціннісної взаємодії одна людина може переймати від іншої лише «погляд на дещо, як на цінність» [8, с. 20]. Для того, щоб це дещо стало особистісною цінністю, необхідне його включення у систему потреб і ціннісного досвіду, якого набуває особистість у

процесі їх задоволення.

Однією з умов прийняття суб'єктом групових цінностей є його переконаність в їх справедливості, правильності, валідності. У відповідності з концепцією Л. Фестінгера, суб'єктивної валідності особа досягає шляхом тестування фізичної і соціальної реальності. Під фізичною реальністю розуміються матеріальні об'єкти, а під соціальною – ментальні утворення: думки, переконання, соціальні цінності. Як правило, для тестування простої фізичної реальності достатньо даних, що отримуються емпіричним шляхом. Тестування ціннісних уявлень – складніший процес. Їх потрібно зіставити з нормативними уявленнями соціальної групи і з'ясувати, збігаються вони чи ні, а у випадку розбіжностей – прийняти рішення про відмову від власних цінностей, їх приведення у відповідність з нормами, чи навпаки – про утвердження власних цінностей, навіть із ризиком ціннісної конфронтації з групою.

Теорія соціального порівняння, суть якої викладається Д. Тернером, дає можливість виокремити передумови і критерії вибору обдарованою особистістю референтних осіб для соціальної валідизації:

- 1) «люди мають потребу в оцінці своїх суджень і здібностей;
- 2) ...чим менш однозначна і структурована об'єктивна реальність, тим частіше люди віддають перевагу процесам соціального порівняння над методами тестування фізичної реальності;
- 3) ...чим більше судження і здібності оточення схожі на судження і здібності людини, тим більше це оточення підходить на роль референтної групи. Людина не порівнює себе з тими, хто надто відрізняється від неї самої;
- 4) чим більше здібності і судження людини відповідають здібностям і судженням тих, з ким вона себе порівнює, тим точніша й коректніша інформація, яку дає це порівняння...;
- 5) чим сильніша потреба людини в оцінці власних суджень, тим більше вона схильна до зменшення різниці між собою й ними

(тобто вона рухається в бік референтної групи...). Якщо йдеться про порівняння здібностей, то подібна ситуація веде до виникнення змагальних тенденцій: у людини з'являється бажання бути трохи кращою, ніж інші» [58, с. 44-45].

Висунуте Д.Тернером положення про вибірковість людини в процесі соціальної валідизації, а саме про пошук референтних груп, подібних до неї, критикувалося й уточнювалося іншими дослідниками, але, якщо застосувати його не до особистості взагалі, а до обдарованої особистості, продукти діяльності якої і, власне, вона сама виразно відрізняються від пересічних людей, то, на нашу думку, підстав для критики стає менше. Схожість із собою, як критерій вибору референтних груп, визначається потребою обдарованої особистості в адекватній, максимально наближеній до реальності самооцінці. Пересічне оточення через несформованість у нього таких оцінних критеріїв як, наприклад, оригінальність, креативність, продуктивність тощо, не може бути джерелом порівняння й самооцінки головних, значимих для обдарованої особистості показників. Крім того, якщо подивитися на цю проблему з точки зору теорії когнітивного дисонансу, то очевидно, що для обдарованої особистості у ситуації зіставлення значна різниця у ціннісних показниках з цінностями пересічного оточення може призвести до такого ціннісного розузгодження, яке долатиметься шляхом відмови від цінностей обдарованості і руху в напрямку до цінностей групи включення.

Очевидно, це й відбувається у тих випадках, коли обдарованій особистості не вдається відшукати референтних осіб у своєму оточенні, або ж сформуванню віртуальної референтної групи. У відповідності з положенням про споріднені ознаки, висунутим Г. Готалсом, Дж. Дарлі, Л. Уїллером, М. Цукерманом, «людина може порівнювати себе з тими, чий здібності й судження аналогічні її власним, або якщо й відрізняються від них, то мають спільні значимі ознаки, дотичні до суджень і здібностей, що валідизуються чи здатні бути прогностичними стосовно них» [за: 58, с. 47-48].

Іншими словами, значимі для порівняння показники мають бути схожими, а незначимі можуть бути і відмінними. При цьому схожість за значимими цінностями суб'єктивна, вона може бути як реальною, так і надуманою, уявною, але в обох випадках вона є необхідною для соціальної валідизації.

У процесі утвердження соціальної валідності окремих сторін власної особистості й діяльності у людини поступово складається інтегральне ціннісне усвідомлення себе як цілісної системи ціннісних характеристик, що мають своє вираження на шкалі соціальних цінностей. По суті, йдеться про формування ціннісної самоідентичності обдарованої особистості.

Аналіз наукових праць дозволив виокремити ще одну продуктивну концепцію для вивчення особистісно-ціннісної взаємодії обдарованої особистості – концепцію психологічного (ціннісного) обміну. Один із основоположників концепції психологічного обміну – Дж. Хоманс, писав, що взаємодія людей – це обмін цінностями, як матеріальними, так і нематеріальними, наприклад, знаками схвалення чи престижу. Підкреслюється «обмінний» механізм цього процесу: «Право здійснювати вплив на інших набувається ціною дозволу іншим впливати на себе» [67, с. 286].

Як зазначає Р. Л. Кричевський, психологічний зміст ціннісного обміну полягає у двосторонньому задоволенні сторонами-учасницями взаємодії певних соціальних потреб одне одного шляхом взаємного надання кожній зі сторін відповідних цінностей. Емпіричні дослідження, проведені під його керівництвом, показали, що ціннісний обмін спостерігається уже в групах дітей дошкільного віку [15]. Якщо йдеться про взаємодію особистості й групи, то особливу роль відіграє ціннісний внесок. У випадку обдарованої особистості цим внеском цілком може бути результат її діяльності, який потрібен як суспільству в цілому, так і членам контактної групи. Натомість обдарована людина користується імунітетом щодо соціальних санкцій за порушення деяких групових норм (стандартів діяльності й

поведінки) і за допомогою групи задовольняє певні соціальні потреби (наприклад, потребу в належності).

У процесі особистісно-ціннісної взаємодії можуть виникати й конфліктні розбіжності між цінностями обдарованої особистості і цінностями референтних осіб. Особистісні цінності можуть конфліктувати й у свідомості самої обдарованої особистості. Нерідко трапляються ситуації, пов'язані з дефіцитом, несформованістю особистісних цінностей, що необхідні для вирішення нових задач. Для психологічної допомоги обдарованим людям нами розробляється спеціальний метод, який отримав назву «ціннісна підтримка». «Ціннісна підтримка – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток з метою підтримки самоїдентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості» [44, с. 107]. Дані психобіографічних бесід засвідчують, що переважна більшість впливів, які складають суть ціннісної підтримки, здійснюється і референтними особами в процесі особистісно-ціннісної взаємодії і, очевидно, є її невід'ємною частиною.

Взаємодія і вплив. Словом «взаємодія» описується процес, пов'язаний з активністю всіх його учасників. А от семантика слова «вплив», яке позначає результат взаємодії, – інша. У змістовому наповненні можуть суттєво зміщуватися акценти, залежно від позиції дослідника щодо рівня активності індивіда, на якого здійснюється вплив. В одних випадках людина може бути об'єктом соціального тиску, а в інших – займати активну позицію, свідомо відхиляти чи приймати ті чи інші соціальні цінності, і надалі розглядати їх як свої власні, як частину власної особистісної ідентичності. Зрозуміло, що в процесі онтогенезу рівень вибірковості особистості щодо впливів, які на неї здійснюються, зростає, а наслідування, навіювання, конформізм відходять на другий план. Якщо ж ідеться про певний особистісний тип, наприклад, про обдаровану особистість, то очевидно, що її вибірковість проявляється і в пошуковій активності, спрямованій на

виявлення соціальних цінностей (ідеологем, моральних норм, стандартів поведінки і діяльності), які б підтримували її типологічні особливості.

Чим опосередковується взаємодія між суспільними й особистісними цінностями? Як показує аналіз, здійснений вище, безпосередня ціннісна взаємодія між суспільними цінностями і цінностями особистості навряд чи можлива. Важко уявити, щоб обдарована людина формувала свою ціннісну свідомість тільки під впливом тих суспільних цінностей, що транслуються через загальнокультурні впливи (ЗМІ, мистецькі твори чи література тощо). До того ж, діапазон суспільних цінностей настільки широкий, що оволодіти ними всіма не в змозі жодна людина. Очевидно, що існують певні соціальні фільтри та індивідуальна вибірковість, завдяки яким людина трансформує частину соціальних цінностей в унікальну систему особистісних цінностей, і певні психологічні механізми, завдяки яким це відбувається. Варто погодитися з думкою Д. О. Леонтьєва про те, що носієм суспільних цінностей для особистості є референтна група. «Таким чином, особистісні цінності є генетично похідними від цінностей соціальних груп і спільнот різного масштабу. Селекція, присвоєння і асиміляція індивідом соціальних цінностей опосередковується його соціальною ідентичністю і цінностями референтних для нього малих контактних груп, які можуть виступати як каталізатором, так і бар'єром для засвоєння цінностей великих соціальних груп, в тому числі загальнолюдських цінностей. Особистісні цінності є внутрішніми носіями соціальної регуляції, вкоріненими у структурі особистості» [20, с. 231].

Референтні групи для обдарованих людей найчастіше є умовними. Їх складають особи, які входять до контактного оточення, і особи, які знаходяться поза ним; особи які здійснювали ціннісні впливи на ранніх етапах аксіогенезу, й особи, ціннісні впливи яких є актуальними на даний момент. Отже, найважливішою ланкою ціннісної детермінації, очевидно, є конкретні люди – носії цінностей.

Таким чином, можна стверджувати, що ціннісна взаємодія найінтенсивніше відбувається в колі референтних осіб, що дозволяє розглядати її на рівні взаємовпливів особистісних цінностей. Загальна модель особистісно-ціннісної взаємодії представлена на рис.1.3.

Залежно від того, на якому етапі перебуває обдарована особистість – становлення чи власне розвитку, особистісно-ціннісна взаємодія має певні особливості.

На етапі становлення (набуття людиною всіх ознак, які притаманні обдарованій особистості) для особистісно-ціннісної взаємодії характерне асимілювання тих груп соціальних цінностей, які підтримують розвиток обдарованості. Для обдарованої особистості важливо в процесі взаємодії з референтним оточенням зі всього обсягу суспільних цінностей орієнтуватися на ті, що стосуються способів



Рис. 1.3. Особистісно-ціннісна взаємодія у ціннісному розвитку обдарованої особистості

задоволення соціальних і когнітивно-творчих потреб (у визнанні, у пізнанні, у розвитку, у творчості). На етапі становлення формуються особистісні цінності, пов'язані з престижем діяльності, в якій розвиваються здібності, з високими стандартами діяльності, з усвідомленням власних інтелектуально-пізнавальних можливостей, з усвідомленням можливостей розвитку власних здібностей, з особистісною спрямованістю на творчість [34].

На етапі власне розвитку ціннісна взаємодія обдарованої особистості спрямовується на підтримання особистісних цінностей, пов'язаних з реалізацією потреби в суб'єктності, у збереженні власної ціннісної ідентичності та усвідомленням сенсу життя і долученості до духовних цінностей.

Включення референтних стосунків особистості до аналізу процесів, пов'язаних із взаємодією соціальних та особистісних цінностей, дозволяє розглядати особистісно-ціннісну взаємодію як механізм становлення обдарованої особистості.

Особистісно-ціннісна взаємодія – це форма референтних зв'язків, у результаті яких відбувається реципрокний взаємовплив і соціальна валідизація, ціннісний обмін і взаємна ціннісна підтримка особистісних цінностей суб'єктів та здійснюється становлення й ціннісний розвиток обдарованої особистості.

Поняття особистісно-ціннісної взаємодії обдарованої особистості досить природно вписується в загальну систему психологічного знання. Пам'ятаючи про типологічні особливості обдарованої особистості, можна досліджувати окремі аспекти її особистісно-ціннісної взаємодії через вивчення впливів соціального оточення (наслідування, навіювання, конформність, соціальні експектації, норми, санкції); впливів обдарованої особистості на оточення (вплив меншості на більшість); динаміки потребово-ціннісної сфери; процесуальних характеристик особистісно-ціннісної взаємодії (соціальна валідизація, ціннісний обмін, ціннісна підтримка, соціальні фасилітація та інгібіція); результативних характеристик особистісно-ціннісної взаємодії (змістові та структурні характеристики ціннісної свідомості обдарованої особистості, соціальний інтелект, асертивність); діяльнісних характеристик особистісно-ціннісної взаємодії (стандарты діяльності, соціальні впливи на розвиток окремих здібностей).

Це далеко не повний перелік сфер психологічного знання, які дотичні до особистісно-ціннісної взаємодії та могли б бути використані

для створення її цілісної картини. Але, з огляду на те, що предметом досліджень є становлення і розвиток обдарованої особистості, в означенні ми використаємо ті з них, які відображають її типологічні особливості.

1.4. Емпіричне дослідження ціннісної взаємодії у становленні та розвитку обдарованої особистості

Вимоги до організації емпіричного дослідження. З огляду на те, що об'єктом емпіричного дослідження є не «особистість взагалі», а особливий психологічний тип – обдарована особистість, вивчення ціннісних детермінант її становлення має бути спрямоване в першу чергу на виявлення характеристик, які: 1) є спільними для обдарованих особистостей; 2) відрізняють обдарованих людей від решти; 3) пов'язані з особливостями розвитку окремих видів обдарованості.

Організуючи емпіричне дослідження, доцільно планувати паралельне вивчення і порівняння трьох груп досліджуваних: 1) обдарованих осіб; 2) осіб із ознаками обдарованості; 3) осіб, які не проявляють таких ознак.

Про те, кого вважати обдарованими особами, йшлося вище. Нагадаємо лише, що початковим (зовнішнім) індикатором є найвищі досягнення у певних галузях (абсолютні чи в порівнянні з віковими нормами).

Терміном «особи з ознаками обдарованості» позначаються діти, учні й студенти з яскраво вираженими окремими, ізольованими показниками здібностей, креативності, мотивації тощо, які при цьому ще не проявилися у надвисокій результативності діяльності, або, якщо й проявлялися, то лише епізодично.

Паралельні дослідження осіб, які не проявляють ознак обдарованості, необхідні для того, щоб відрізнити психологічні показники, які регулюють розвиток обдарованої особистості, від інших, тих, що не мають відношення до цього процесу.

Емпіричне вивчення становлення обдарованої особистості має спрямовуватися на пошук ціннісних детермінант, завдяки яким особи з ознаками обдарованості змогли б стати повноцінними обдарованими особистостями. Цього можна досягти завдяки ретроспективним дослідженням розвитку обдарованої особистості на тих чи інших вікових етапах, що спрямовані на реконструкцію психологічних механізмів, за допомогою яких відбулися перетворення окремих кількісних показників особистісних властивостей у нову якість – обдаровану особистість. Отримані дані й віднайдені психологічні механізми розвитку обдарованої особистості можна використати для оцінки перспектив розвитку осіб із ознаками обдарованості та для створення розвивальних програм.

Вибір методів дослідження зумовлений такими двома особливостями обдарованої особистості: 1) обмежена кількість осіб із вираженими ознаками обдарованості; 2) унікальність обдарованої особистості. Отже, застосування стандартизованих особистісних опитувальників нашою хується на обмеження, пов'язане з чисельністю вибірки. Крім того, навряд чи можна залишити поза увагою той факт, що ці опитувальники стандартизувалися для «особистості взагалі» і можуть виявитися нечутливими до вкрай важливих для обдарованої особистості показників.

Релевантними для вивчення цінностей обдарованої особистості є ідеографічно орієнтовані методи та методики, які можна умовно поділити на такі групи:

- *ретроспективні* (біографічні бесіди, інтерв'ю, аналіз окремих випадків тощо);
- *моделювальні* (семантичні моделі ціннісної сфери, що ґрунтуються на встановленні кореляційних зв'язків між особистісними цінностями, а також на їх факторному аналізі);
- *динамічні* (основані на встановленні тенденцій зміни статичних показників за допомогою повторних досліджень),

- *компаративні* (основані на порівнянні відносних (ненормалізованих) показників, які отримуються в результаті порівняння певних індексів).

У вивченні ціннісних детермінант становлення обдарованої особистості перспективними видаються такі напрями досліджень:

- 1) вивчення макросоціальних чинників:
 - суспільного запиту на обдарованих людей;
 - престижу і статусу обдарованої особистості у суспільстві;
 - ціннісного портрету обдарованої особистості, який створюється ЗМІ, зокрема телебаченням;
 - стилю життя обдарованих людей;
- 2) вивчення мікросоціальних чинників:
 - впливу контактного оточення на розвиток обдарованої особистості (батьків, родичів, друзів, вчителів, інших осіб з позитивною, негативною, віртуальною референтністю);
 - окремих соціально-психологічних феноменів, що впливають на становлення обдарованої особистості у контактному соціальному середовищі (механізмів задоволення соціальних потреб, референтних стосунків, реципрокної взаємодії з контактним оточенням, асертивності, ціннісної єдності з групою і окремими особами, ціннісної конфліктності, соціальної фасилітації та інгібіції тощо);
- 3) вивчення внутрішніх особистісно-ціннісних чинників:
 - потреб, які стимулюють профіцитний чи компенсаторний розвиток задатків та їх інтеграцію у здібності;
 - відмінностей ціннісної сфери обдарованої і пересічної особистості і складання узагальненого ціннісного портрету обдарованої особистості;
 - визначення сензитивних періодів ціннісної детермінації розвитку окремих властивостей обдарованої особистості;
 - вивчення окремих показників ціннісної сфери обдарованої особистості: ціннісної когнітивної складності, внутрішньої

ціннісної конфліктності тощо.

Методика дослідження ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням. Для вивчення особливостей ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням у відповідності до завдань дослідження було модифіковано методику моделювання ціннісної свідомості (ММЦС, Музика О. Л., 1997). Модифікації піддано етап біографічної бесіди і процедури обробки та інтерпретації даних (фактично модифіковано всі компоненти методики, окрім процедури факторно-семантичного моделювання свідомості). Теоретичними основами для цього стали такі положення:

- про особливу організацію ціннісної свідомості обдарованої особистості і провідне місце суб'єктних цінностей у регуляції її особистісного саморозвитку;
- про вплив потребової сфери (потреб у визнанні, у пізнанні, у творчості, у розвитку здібностей, у суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя, у духовності) на розвиток особистісних цінностей обдарованої особистості;
- про те, що соціальний контекст задоволення цих потреб задається взаємодією з референтними особами, а інструментальні можливості забезпечуються розвитком здібностей.

Методика дозволяє виокремлювати дві групи особистісних цінностей: ті, що спрямовані на визначення соціальних рамок і можливостей для задоволення особистісних потреб, і ті, що забезпечують операційні можливості для цього. Перші, як уже зазначалося, було названо моральнісними цінностями. Вони формуються у процесі осмислення життя у широкому культурному контексті та пошуку свого місця в ньому і в результаті соціальної валідизації результатів цього осмислення в процесі ціннісної взаємодії з контактними і віртуальними референтними особами. У результаті, моральнісні цінності – це не просто частина загальнолюдських цінностей, яку довільно вибрав суб'єкт, чи яка була йому нав'язана, а така їх частина, яка «вибрана» самим суб'єктом, випробувана,

відібрана, перевірена ним, просіяна крізь сита його індивідуальних особливостей та особистісних цінностей. Другі названо діяльними цінностями. Вони співвідносяться з традиційним розумінням здібностей. Це не лише знання та вміння (що входить до широко вживаного зараз поняття компетенцій), вони включають і рефлексивно-динамічний складник, що є результатом аналізу людиною досвіду розвитку власних знань та вмінь, і є основою для припущень про можливості їх дальшого розвитку.

Дослідження складається з ряду етапів.

I етап. Для збору первинних даних із метою виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери обдарованої особистості використовується план біографічного інтерв'ю, спрямованого на вирішення кількох дослідницьких завдань: 1) встановлення довірчих стосунків між дослідником і досліджуваним; 2) отримання даних про сензитивні періоди і способи задоволення специфічних для обдарованої особистості потреб; 3) отримання інформації про референтних осіб; 3) актуалізація рефлексивних процесів.

Результати біографічного інтерв'ю можна поділити на дві групи: перша – ті, що одразу можуть бути використані для аналізу та інтерпретації даних; друга – ті, що є службовими, аналіз яких пов'язаний із включенням у додаткові дослідницькі процедури, зокрема складання списку референтних осіб.

II етап. Порівняння референтних осіб методом триад із метою виявлення ціннісних конструктів.

III етап. Складання матриці Я+референтні особи x виявлені оцінні конструкти. Оцінка досліджуваним вираженості у себе та значимих осіб виявлених оцінних конструктів.

IV етап. Аналіз матриці основних ціннісних показників і взаємодії між ними (середніх значень, кореляційних зв'язків); аналіз особливостей самооцінки обдарованої особистості, оцінки нею референтних осіб та структури її референтних зв'язків.

На цьому етапі може використовуватися такий додатковий прийом як перехресне заповнення готових матриць референтними особами (за умови, коли вони входять до спільної соціальної групи).

V етап. Факторно-семантичне моделювання ціннісної свідомості. Факторному аналізу піддається матриця «референтні особи x оцінні конструкти», що реконструйовані шляхом порівняння референтних осіб. Це означає, що зіставляються не узагальнені судження, якими людина насправді може й не послуговується, а особистісні цінності, які виникли в процесі референтної взаємодії. Встановлюються провідні фактори, їх наповнення.

VI етап. Інтерпретація отриманих даних, яка може складатися з таких основних позицій:

- кількість референтних осіб, їх віковий, статевий склад, статус (член родини, вчитель, співробітник тощо), вид референтності (позитивна чи негативна, реальна чи віртуальна);
- відношення референтної особи до сфери обдарованості досліджуваного (чи має референтна особа ті ж самі здібності, що й досліджуваний);
- розподіл референтних осіб відповідно до переліку потреб обдарованої особистості;
- вплив референтних осіб залежно від віку досліджуваних і виду обдарованості;
- аналіз показників самооцінки обдарованої особистості та оцінки референтних осіб за особистими оцінними конструктами;
- змістові характеристики ціннісних конструктів, їх класифікація (за умови, якщо проглядаються логічні підстави), виокремлення спільних і відмінних особливостей особистісних цінностей на основі порівняння даних різних досліджуваних;
- зіставлення результатів досліджень одного й того самого суб'єкта з метою виявлення динаміки у впливі референтних осіб, змісті та самооцінці особистісних конструктів;
- склад суб'єктних цінностей і їх суб'єктивна семантика.

Деякі результати дослідження ціннісної ролі соціальної взаємодії в процесі становлення і розвитку обдарованої особистості. За розробленою методикою були здійснені дослідження особливостей ціннісної взаємодії обдарованої особистості з референтним оточенням у сфері педагогічної та мистецької обдарованості, детальний аналіз результатів яких опубліковано [30; 33]. Тут зупинимося лише на висновках, які стосуються психологічних механізмів особистісно-ціннісної взаємодії та їх ролі у становленні й розвитку обдарованої особистості.

Обдарованим учителям притаманне ціннісне ставлення до власних здібностей, що підтверджується вірністю педагогічній професії в ситуації вибору з-поміж привабливіших життєвих перспектив. Педагогічно обдаровані вчителі характеризуються творчою спрямованістю, що виражається як у новаторстві в організації навчання, так і в написанні ними інноваційних навчальних програм і підручників. Розвинена рефлексія, ціннісне ставлення до власних педагогічних здібностей і постійний їх розвиток, захоплення (хобі), що виходять за межі педагогічної діяльності, можна розглядати як індикатори постійного особистісного саморозвитку, що властивий обдарованим вчителям. Ключовою особливістю є суб'єктно-ціннісна саморегуляція особистісного розвитку, яка забезпечується внутрішніми регуляторами: моральнісними (етичними) і діяльнісними особистісними цінностями.

Загалом обдаровані педагоги характеризуються:

- багатством ціннісного досвіду, що ґрунтується на особистісно-ціннісній взаємодії зі значним числом учителів із різних шкіл;
- розвиненою ціннісною рефлексією (здатністю аналізувати всі складові педагогічного процесу, причини успіху та невдач);
- високим рівнем ціннісної когнітивної складності, що проявляється у здатності генерувати значну кількість оцінних конструктів для аналізу життєвої ситуації й оцінки референтних осіб;

- готовністю враховувати цінності окремих учнів при плануванні та здійсненні педагогічних впливів.

Біографічні дослідження обдарованих педагогів показали, що в їхньому ціннісному розвитку можна виокремити ряд етапів:

- ціннісне наслідування авторитетних учителів та інших референтних осіб у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці;
- накопичення ціннісного досвіду у взаємодії з широким колом референтних осіб;
- ціннісне самовизначення – досить тривалий у часі процес, індикатором якого є висока (найвища) самооцінка у просторі власних оцінних конструктів;
- ціннісна самобутність, яка характеризується ціннісною автономністю, що виявляється у відсутності значимих кореляційних зв'язків між самооцінкою та оцінкою вираженості значимих конструктів у референтних педагогів.

У дослідженні ціннісного розвитку мистецьки обдарованої особистості було встановлено, що особистісно-ціннісна взаємодія позначається на змісті її суб'єктних цінностей, які виявилися спорідненими з цінностями референтних осіб. Показано, що ціннісна унікальність обдарованої особистості визначається її вибірковістю щодо референтних впливів та унікальністю власного ціннісного досвіду.

Результати дослідження підтвердили припущення про те, що ціннісна автономність обдарованої особистості забезпечується її високою самооцінкою у просторі особистісних цінностей (як правило, найвищою у порівнянні з оцінками референтних осіб). Вектор саморозвитку в процесі ціннісної взаємодії актуалізується нижчими показниками самооцінки окремих значимих конструктів у порівнянні з оцінками їх вираженості у референтних осіб.

Підтверджено, що на стадії становлення (набуття людиною всіх ознак, які притаманні обдарованій особистості) особистісно-ціннісна

взаємодія з референтними особами носить скеровувальний і підтримувальний характер. Вона сприяє формуванню ціннісного ставлення до сфери діяльності, в якій дитина починає розвивати власні здібності, задовольняючи потребу у визнанні та когнітивно-творчі потреби. У процесі дальшого розвитку обдарованої особистості змістом особистісно-ціннісної взаємодії стає формування та підтримка особистісних цінностей, пов'язаних із саморозвитком здібностей у контексті задоволення екзистенційних потреб. На цьому етапі зростають вимоги до референтних осіб у плані їхньої компетентності й моральних якостей.

Описана вище методика досить трудомістка і вимагає високої кваліфікації дослідника. Вона призначена для вивчення складних феноменів індивідуальної свідомості обдарованих людей і вже тільки з цієї причини не може бути простою.

Наведені нижче схеми біографічної бесіди та інтерв'ю є простішими інструментами, які дозволяють отримувати важливі дані про особистісно-ціннісну взаємодію обдарованої особистості на різних вікових етапах і формування структури її ціннісної свідомості.

Схема біографічно-рефлексивної бесіди, спрямованої на актуалізацію особливостей ціннісної взаємодії з референтним оточенням

Мета біографічної бесіди – актуалізувати у свідомості досліджуваних особливості ціннісної взаємодії з референтними особами на окремих вікових етапах. Біографічна бесіда проводиться індивідуально з кожним досліджуваним у формі довірчого діалогу. Результати заносяться до таблиці дослідником (див. табл. 1.4.1.).

Інструкція для досліджуваного: «Життя складається з ланцюжка подій, випадків і навіть вражень. Спробуємо їх пригадати, умовно поділивши Ваше життя на п'ятирічні періоди. Постарайтеся пригадати по п'ять подій для кожного етапу і людей (бажано кількох), які були важливими для вас у цих подіях і зіграли певну роль у розвитку Ваших здібностей і становленні обдарованості».

Після того, як події і референтних осіб визначено, досліджуваному можна запропонувати визначити їх суб'єктивну значимість за 10-бальною шкалою.

Результати бесіди можуть розглядатися як дані самостійного дослідження, так і використовуватися в поєднанні з даними, отриманими з допомогою інших методик, при вивченні особливостей аксіогенезу обдарованої особистості. Досвід проведення досліджень показує, що попередньо проведена біографічно-рефлексивна бесіда значно підвищує ефективність інтерв'ю, спрямованого на виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери обдарованої особистості, схему якого наведено нижче.

Схема інтерв'ю для виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери була сконструйована на основі розробленої нами класифікації цінностей обдарованої особистості (див. 2.1.).

Інструкція для досліджуваного: «Ви людина, яка вирізняється з-поміж інших своїми здібностями й досягненнями. Можна припустити, що за цим стоять особливі особистісні потреби й цінності. Для того, щоб з'ясувати це, просимо відповісти на ряд питань».

Інтерв'ю проводиться в усній формі. Результати фіксуються дослідником письмово або з використанням аудіо- чи відеозапису.

Таблиця 1.4.1.

**Бланк фіксації біографічно важливих подій і референтних осіб
на окремих етапах аксіогенезу**

Віковий період	Події, випадки, враження	Оцінка значимості	Референтні особи (які допомагали, сприяли чи може й іноді заважали, з оцінкою яких рахувалися)	Оцінка значимості
2-5 років				
6-10 років				
11-15 років				
16-20 років				
21-25 років				
...				
...				
96-100 років				

**Схема інтерв'ю
для виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери
обдарованої особистості (Музика О.Л., 2018 р.)**

Соціальні потреби й особистісні цінності соціальної взаємодії

1. Потреба у належності і особистісні цінності належності

- Чи були у вас ситуації (зокрема у дитинстві), коли Ви дуже хотіли, щоб Вас прийняли до гурту? Що ви робили для цього?
- Чи можете пригадати випадки, коли ваше оточення допомагало вам у ваших заняттях? А коли заважало?
- Назвіть людей, завдяки яким Ви почувалися прийнятими (чи ізольованими) у важливій для вас спільноті в різні періоди вашого життя.

2. Потреба у визнанні й особистісні цінності визнання

- Опишіть ситуацію, коли вперше були оцінені Ваші досягнення. Як і хто це зробив?
- Пригадайте випадки поцінувань Ваших досягнень, які вас найбільше мотивували.
- Назвіть людей, думка яких про Ваші заняття важлива для Вас.

Когнітивно-творчі потреби й особистісні цінності саморозвитку здібностей

3. Пізнавальна потреба і особистісні цінності пізнання

- Опишіть ситуацію, в якій ви помітили свої особливості у пізнанні світу.
- Як Ви вважаєте, Ваші здібності вроджені чи Ви їх розвинули і продовжуєте розвивати?
- Які особливості пізнавальних процесів (сприймання, мислення, уяви, пам'яті) характерні для Вас; для людей, на яких Ви рівнялися у творчості?

4. Потреба у творчості і особистісні цінності творчості

- Коли Ви вперше відчували, що маєте потребу у творчості? Опишіть детально цю ситуацію.
- Чи розвиваються Ваші творчі здібності? Якщо так, то це відбувається спонтанно чи Ви докладаете зусиль для цього?
- Чи знаєте Ви людей з невгамовною тягою до творчості?

Екзистенційні потреби й особистісні цінності особистісної самобутності

5. Потреба в самоідентичності й особистісні цінності самоідентичності

- Коли Ви зрозуміли, що завдяки своєму захопленню вирізняєтесь з-поміж інших? Опишіть цю ситуацію.

- А який(а) Ви? Спробуйте перерахувати те, що найважливіше для Вас (у вашій діяльності, у стосунках з людьми, у Вас самому).
- Чи змінювалася Ваша думка про себе? Коли і як? Назвіть людей, які намагалися її змінити чи, навпаки, допомогли у самоствердженні.

6. Потреба у сенсі життя й особистісні смисложиттєві цінності

- Коли Ви вперше задумались над сенсом життя? Опишіть ситуацію.
- Чи змінювалося Ваше ставлення до життя і творчості? Коли, чому, за яких обставин?
- Назвіть людей, на яких Ви орієнтувалися у визначенні власної позиції щодо сенсу життя.

Література

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М.: Когито-Центр, 2002. – 220 с.
3. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
4. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Буюкас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буюкас // Вестник Московского университета. – 2000. – №1. – Серия 14. Психология. – С. 56-63.
6. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
7. Гудачек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудачек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 102-109.
8. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис // Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.-Воронеж, 2003. – С. 69-101.
10. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
11. Зинченко В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.
12. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 511 с.
13. Ключко В. Е. Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме транспективного анализа / В. Е. Ключко // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 41-61.

14. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.
15. Кричевский Р. Л. Психология лидерства / Р. Л. Кричевский. – М.: Статут, 2007. – 540 с.
16. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франко, 2008. – 316 с.
17. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин. – М.: Смысл, 2001. – 572 с.
18. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 575 с.
19. Леонтьев Д. А. К проблеме субъекта и субъектности в психологии // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев и др. – М.: Изд-во ИП РАН, 2008. – С. 69-72.
20. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
21. Леонтьев Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 2. – С. 107-120.
22. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва, 1984. – 444 с.
23. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія / С. Д. Максименко. – К.: ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
24. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
25. Мид Дж. Г. Интернализированные другие и самость / Дж. Г. Мид // Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В. И. Добренкова. – М.: МГУ, 1994. – С 227-237.
26. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопр. психол. – 1994. – №5. – С.86-95.
27. Музика О. Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т.ХІІ: Психологія творчості. – Випуск 20. – К.: Видавництво «Фенікс», 2014. – С. 213-228.
28. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 63-77.
29. Музика О. Л. Особливості роботи над професійно орієнтованим завданням з курсу «Психологія ціннісної свідомості» / О. Л. Музика // Професійно-орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник / За ред. О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 465-500.
30. Музика О. Л. Особистісно-ціннісна взаємодія як чинник розвитку педагогічної обдарованості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Вип. 13. – К.-Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С. 6-19.
31. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник

- наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.ХІІ: Психологія творчості. – Випуск 17. — К.: Вид-во «Фенікс», 2013. – С.223-233.
32. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісна детермінація творчої обдарованості / О. Л. Музика // Вісник Житомирського пед.інституту. – 1998. – №1. – С. 53-57.
 33. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
 34. Музика О. Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості / О.Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірн. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Вип. 11. – К.-Житомир: В-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 6-19.
 35. Музика О. Л. Ціннісна підтримка: теорія і практика сприяння особистісному зростанню / О. Л. Музика // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 1-6.
 36. Музика О. О. Чинники активності технічно обдарованих підлітків / О. Музика // Обдарована дитина. – 2002. – №2. – С. 44-48.
 37. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психол. журн. – 1980. – Т.1. – №5. – С. 43-53.
 38. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека / Казимеж Обуховский. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
 39. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества: Пушкин, Гейне, Гете, Чехов. К психологии мысли и творчества. Изд. 3-е. – М.: Княжий дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 304 с.
 40. Парадигмальні зміни основ загальної психології у синергетичному контексті: колективна монографія / За ред. М.-Л. А. Чепи. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 220 с.
 41. Петровский А. В. История и теория психологии. Том 1. / Петровский А. В., Ярошевский М. Г. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 416 с.
 42. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
 43. Професійно орієнтовані завдання з психології: навчальний посібник / За ред. О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 565 с.
 44. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: метод. посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, Р. О. Семенова та ін.; за ред. О.Л. Музики. – К.-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
 45. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: монографія / За ред. С. Д. Максименка. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 400 с.
 46. Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості: монографія / За ред. Л. З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 197 с.
 47. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості / За ред. О. М. Кокуна. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 297 с.
 48. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
 49. Рибалка В. В. Духовність і духовна культура у становленні творчо обдарованої особистості / Валентин Васильович Рибалка // Освіта та розвиток обдарованої

- особистості, 2013. – №8-9 (15-16). – С. 108-113.
50. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
 51. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / За ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
 52. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
 53. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
 54. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
 55. Сикорский И. А. Даровитость и талантливость в свете объективного исследования по данным психофизиологических коррелятивов / Проф. И. А. Сикорский. – К.: Тип. С. В. Кульженко, 1912. – 30 с.
 56. Синергетика і творчість: монографія / За ред. В. Г. Кременя. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.
 57. Столин В. В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М., 1983. – 286 с.
 58. Тернер Дж. Социальное влияние / Джон Тернер. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
 59. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К.: ДП Спеціалізоване вид-во «Либідь», 2003. – 376 с.
 60. Фромм Э. Здоровое общество / Эрих Фромм. – М.: АСТ: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 539 с.
 61. Харламенкова Н. Е. Сущность и механизмы ценности Я / Н. Е. Харламенкова // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков. – М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. – С. 148-165.
 62. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / [О.Л. Музика, І. М. Біла, Д. К. Корольов та ін.]; за ред. О. Л. Музики. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 220 с.
 63. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М.: Изд. корпорация «Логос», 1996. – 320 с.
 64. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М.: Просвещение, 2000. – 136 с.
 65. Allport G. W. Pattern and growth in personaliti. – N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
 66. Berlyne D. E. Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior. – Brit. J. Psychol., 1950. – 41. – P. 68-80.
 67. Homans G. Social Behavior: Its Elementary Forms. – N.Y: Harcourt, Brace and World, 1961.
 68. Maslow A. The farther reaches of human nature. – N.Y.: Viking Press, 1971.
 69. Murray H. A. (and collaborators). Explorations in personality. – N. Y.: Oxford, 1938.
 70. Thomas W. I. The Unadjusted Girl. – Boston: Little, 1934.

Розділ II. ФАКТОРИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДИТИНИ

(І.М. Біла)

Про джерела розвитку обдарованої особистості. Обдарована особистість є найціннішим суспільним капіталом, що й обумовлює актуальність наукових досліджень, спрямованих на дослідження особливостей її становлення й розвитку, вивчення умов, необхідних умов для зростання здібностей у соціальній взаємодії в родині та в освітньому просторі.

Все більшої ваги в системі освіти сьогодні набуває положення, у відповідності з яким педагогічний процес ґрунтується на психології розвитку особистості, а точкою відліку в оновленні змісту, форм і методів навчання та виховання є ідея її цінності як творця. Вирішального значення набуває проблема просвіти, інформування педагогів та батьків про проблеми особистісного розвитку дітей, формування їхніх компетентностей, забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення творчо обдарованої особистості, формування у неї активно-пізнавального, творчого ставлення до реального світу, уміння успішно адаптуватися та виявляти себе у соціумі.

Розвиток інтелектуальних та творчих потенцій дітей, їх здібностей є важливою характеристикою дошкільного, молодшого шкільного віку – періодів інтенсивного становлення особистості. Дехто вважає, що обдаровані діти не потребують цілеспрямованих втручань, впливів і формувань. А все тому, що «розумного вчити – тільки шкодити». На думку вчених, виховання дитини має ґрунтуватися на природному органічному розвитку. Дітям не варто нав'язувати готові істини; вони мають прийти до них самі, кожна своїм шляхом.

Одним з найважливіших завдань досліджень обдарованої особистості є з'ясування передумов розвитку здібностей дитини, ознак обдарованості та факторів, що їх стимулюють. Відомо, що довгий час дуже популярними були тести інтелектуальних та інших здібностей. Суспільство сподівалося, що за допомогою отриманих даних вдасться

рано виявляти обдарованих дітей та за допомогою спеціальних програм і добре навчених педагогів «вирощувати» геніїв й талановитих людей. Через десятиліття стало ясно, що з цього нічого не вийде. Наприклад, кілька поколінь японських дітей було відібрано з допомогою тестів для елітарного виховання, але жоден з них, за загальним визнанням, не став талановитим дорослим.

Дані японських дослідників підтверджуються прикладами з життя знаменитих людей з різних країн. Відомий дитячий письменник Віталій Біанкі, насилу дійшовши до старших класів класичної гімназії при Історико-філософському інституті, зовсім відмовився вчитися. Батькові довелося перевести хлопчика в приватну гімназію, де він зацікавився літературою, але, як і раніше, ігнорував математику, сидючи на останній парті й складаючи вірші. Найвідоміша людина Франції, дослідник океану ХХ століття», Жан Ів Кусто в дитинстві був відрахований зі школи за розбиті вікна. Це не завадило йому стати талановитим океанографом, ученим, письменником. Батькам О.В. Суворова навіть на думку не спадало, що їхній син, який відставав у фізичному розвитку та був хворобливим хлопчиком, може стати військовим. А про те, що з нього може вирости видатний полководець, не могло бути й мови [5].

Вчені не мають спільної думки щодо зумовленості спадковістю інтелекту та творчих здібностей. Загалом, у розвитку обдарованості важко відділити фактор спадковості від успішного раннього навчання. Зрозуміло, що діти з ознаками обдарованості в сім'ї постійно знаходяться в специфічному середовищі, вони більш чутливі до впливів, що забезпечують їхні досягнення в тій чи іншій сфері, сприяють ефективному засвоєнню знань та умінь. Наприклад, дитина, яка народилася в сім'ї професійних музикантів, чує музику ще в утробі матері, що сприяє розвитку її уміння розпізнавати висоту звуків і ритм.

На думку багатьох дослідників, про вроджені здібності мова заходить лише тоді, коли дорослі виявляють свою безпорадність, або ж педагогічні методики демонструють свою неефективність.

Визначальними все ж є зовнішні фактори, що включають, окрім педагогічних систем та рівня освіти, добробут сім'ї, умови і спосіб життя, соціальні та економічні умови в державі і навіть її історичний спадок. Тобто на розумовий розвиток може впливати навіть погане чи незбалансоване харчування. Адже дитячий мозок – це орган, на живлення якого йде майже 90% енергії новонародженої і 50% – п'ятирічної дитини. І якщо якісь обставини відбирають цю енергію, це може мати плачевні наслідки. Навіть елементарний йододефіцит, порахували вчені, знижує IQ на 12 пунктів.

Очевидно, що жодна дитина не народжується генієм або дурнем. Все залежить від стимулювання і ступеня розвитку головного мозку у вирішальні, сензитивні роки життя дитини, коли особливе ставлення дорослого до творчої активності дитини може її розвинути або загальмувати. Вчені доводять, що майже 50% розумових здібностей формується у малюка до чотирьох років, 80% – до восьми. «Вік від народження до 6-7 років – період, коли вирішується доля дитини», – говорив японський скрипаль і педагог Ш. Сузукі. Саме в ранньому віці, залежно від умов, здібності дитини можуть повністю проявитися або тільки позначитись [4].

Своєрідним прикладом можуть служити величні сосни, що ростуть в лісі. Вони зовсім не схожі на своїх карликових побратимів, які прагнуть утриматися на скелястих ділянках, де практично немає землі, або їх родичів, яких виростили в горщику японські майстри, регулярно підрізаючи їм корінь і не даючи рослинам отримувати повноцінне харчування. Вони так схожі на ніжку нещасної китайської принцеси, яку в п'ять років заковують в колодку, щоб зберегти маленький розмір взуття. У всіх цих випадках зміна форми – не результат генетичних змін, а ворожість середовища до сприймання даного генотипу. Художньо обдарована дитина з племені Центральної Африки ніколи не стане художником тільки тому, що не отримає в руки фарби, якими вона могла б виразити свій внутрішній світ [6].

Діти народжуються з могутнім індивідуальним творчим

потенціалом, ресурсом творчих можливостей, здатністю до творчих дій, можливістю творити. Вже в достатньо ранньому віці у них сформована й система саморегуляції, яка контролюється у більшій мірі інтуїцією. У збереженні дитинства, дитячої інтуїції П. А. Флоренський вбачав таємницю людської геніальності. Отже, важливим є кваліфікований супровід, підтримка та особистісно зорієнтований підхід, що декларується сьогодні гуманістичною педагогікою. Основним завданням при цьому має стати розвиток внутрішнього пізнавального та особистісного потенціалу підростаючого покоління.

Але на практиці відбувається на жаль те, про що писав ще Жан-Жак Руссо: «Усе добре, виходячи з рук Творця речей, вироджується в руках людини. Вона примушує землю давати продукти іншій землі, дерево давати плоди іншого дерева..., вона перекручує все; вона любить потворність; вона нічого не хоче таким, яким воно створене природою, навіть людину; вона її бажає об'їздити, як манежного коня, спотворити за модою, як дерево свого саду» [7].

Увага дорослих зазвичай прикута не до здібностей дітей які потребують заохочення, а до їхніх слабких «сторін», які починають розвивати до середнього рівня. Це нагадує історію про тварин, які вирішили створити школу, в якій би навчали літати, бігати, плавати, копати та лазити. Вони не могли прийти до єдиної думки, який предмет буде найбільш важливим, тому вирішили, що програма навчання для всіх буде однаковою. Кролик неперевершено бігав, але ледве не потонув на уроці плавання. Це його так вразило, що з тієї пори він вже і бігати більше не міг. Орел, звичайно, фантастично літав, але коли йому прийшлося копати і рити, в нього нічого не виходило, і його відправили в клас з корекції та виправлення навичок. У нього йшло на це стільки часу, що скоро він розучився літати. Те ж саме сталося і з іншими тваринами. Вони втрачали здатність бути майстерними в своїй сфері, тому що змушені були займатися діяльністю, яка була їм неприродною [1]. Те саме відбувається з дітьми, коли дорослі нехтують їхніми талантами, інтересами та бажаннями.

А. Сент Екзюпері в своєму відомому творі «Маленький принц» теж пише про це: «Дорослі порадили мені не малювати, а більше цікавитись географією, історією, арифметикою. Ось так і сталось, що в шість років я відмовився від геніальної кар'єри художника. Я втратив віру в себе» [9, с. 9].

Не менш значимою проблемою є й те, що в реальних умовах деякі здібні діти залишаються поза увагою дорослих, їх соціокультурні умови складаються так, що вони не мають можливості продемонструвати свої здібності у повній мірі, або ж дорослим не вистачає педагогічної прозорливості та прогностичності, щоб розгледіти ще невиразні обриси майбутнього таланту.

У Марка Твена є чудова сатирична повість «Подорож капітана Стромфілда в рай». У цій фантастичній подорожі капітану прийшлося побачити багато чудес в «царстві небесному». Його найбільше вразило, що жителі «того світу» мають не життєві ранги, а чин у відповідності зі своїми талантами, що взяті «в чистому вигляді». «Великим військовим генієм, – пише він, – в нашому світі був каменярь по імені Джонс. Де б він не з'являвся, моментально збігався натовп, щоб хоч одним оком на нього поглянути. Цезарь, Ганнібал, Олександр і Наполеон – всі служать під його керівництвом, і, крім них, ще багато прославлених полководців; але народ не звертає на них ніякої уваги, коли бачить Джонса. Кожному відомо, що якщо б представився цьому Джонсу вдалий шанс, то він продемонстрував би світу такі таланти полководця, що всі інші здалися б дитячою забавою, роботою учнів. Але випадку не трапилось. Скільки разів він не намагався записатися в армію рядовим, сержант-вербувальник його не брав» [10, с. 24].

Соціальний фактор розвитку здібностей дитини вважається не менш значимим, ніж фактор спадковості і може повністю компенсувати або, навпаки, нівелювати його дію. Якщо, до прикладу, новонароджена дитина виховується в середовищі, яке чуже її природі, то у неї немає шансів повністю розвинутиися і надалі. Найяскравіший приклад – історія дівчаток Амали і Камали, знайдених в печері

неподалік від Калькутти. Було докладено чимало зусиль, щоб повернути дітям людську подобу, але вони виявилися марними. Таких прикладів багато. Так, у романі Пастернака «Доктор Живаго» дочка головних героїв – неймовірно обдарованих людей – виховується поза їх впливом, і як результат – відсутність у неї батьківських якостей. Тому важливо пам'ятати, що вроджені задатки дитини можуть бути реалізовані тільки в активній життєдіяльності індивіда, у сприятливому середовищі, під впливом правильного навчання і виховання [2].

Буває й так, що навіть ближнє середовище, дорослі, що виховують дітей, заважають розвитку таланту та заводять його в «глухий кут». При цьому талант уявляється вузькою стежкою, яку «турботливо» обрали для дитини дорослі, що опікуються нею. Мотивом цього вибору часто є вигода, слідування традиціям, пихатість батьків, або ж їхнє невігластво у питаннях психології здібностей.

У спеціальній і популярній літературі описано багато випадків того, як дитина, яка не виявляла інтересу до вивчення математики, фізики чи хімії, зараховувалася до числа «ледачих», «неперспективних» і навіть «тупих». Але ця ж дитина, захопившись конструюванням автомобілів, радіоприладів, комп'ютерної техніки або іншою творчістю, починала відчувати потребу у вивченні цих наук – і вже не з примусу, а самостійно із жадібністю вивчала ту ж хімію, фізику чи математику [8, с. 337].

Розвиток різних функціональних систем обдарованої дитини протікає нерівномірно, на кожному віковому етапі деякі функції виглядають більш активними й сформованими, а деякі знаходяться на другорядних місцях. Але проходить час, і в наступному віковому періоді випереджують інші функції, вперед «виходять» вчорашні аутсайтери. Різні функціональні системи у різному віці демонструють різний ступінь зрілості та досконалості індивіда. Одні вже сформувалися і надалі лише модифікуються, інші знаходяться на стадії активного формування [8, с. 132].

Асинхронність розвитку здібних дітей зустрічається досить

часто. Маленькій дитині, як може здаватися, властиві характеристики, що властиві декільком віковим періодам відразу. За образним описом психолога, вона може бути восьмирічною у їзді на велосипеді, дванадцятирічною – у грі в шахи, п'ятнадцятирічною – у вивченні алгебри, десятирічною – при зборі скам'янілостей і дворічною, коли вона ділить солодощі зі своєю сестрою [11, с. 106].

Часто діти володіють видатними здібностями або талантами, але при цьому виявляють низькі здібності чи навіть нездатності до певних аспектів навчання. Так, наприклад у деяких відомих людей (Леонардо да Вінчі, А. Енштейна) дислексія (порушення навичок читання) була одним із симптомів дуже високих рівнів візуального мислення, яке розвивається до виникнення писемності та є більш значущим і цінним, ніж вербальний інтелект [11, с. 92].

Передчасний або запізнілий по відношенню до певного періоду педагогічний вплив виявляється недостатньо ефективним і несприятливо позначається на розвитку особистісних якостей. Наприклад, можна спробувати почати навчання академічному малюнку дитини-дошкільника, але добитися в цьому вагомих результатів ще нікому не вдалося – перцептивні, аналітичні здібності дитини ще недостатньо для цього розвинені. І зовсім інша річ навчання цій складній справі підлітків. Здібності дитини розкриваються в міру її сходження по сходинках постійно змінних інтересів та нахилів. І чим більше пройде дитина таких сходинок, тим багатшою і різнобічною у результаті стане особистість.

Видатні досягнення складають лише одну з ознак обдарованості в дитячому віці і не гарантують творчих досягнень у дорослому житті. Розвиток обдарованості може бути затриманий і навіть зупинений на будь-якому віковому етапі. Так, наприклад, у перші роки життя дитини чутливість та інтуїтивність правої півкулі підтримується та розвивається досить успішно і в родині, і у дитячому саду. Але, чим ближче вік дитини наближається до 7 років, тим більше уваги приділяється розвитку лівої півкулі (з кожним днем скорочується кількість часу,

відпущеного для співу, прослуховування музики, танців і спортивних занять, ліплення та малювання – їх витісняють заняття рахунком, грамотою і читанням). З першого року навчання 90% шкільного часу приділяється предметам, спрямованим на розвиток лівої півкулі. І як наслідок, художньо обдаровані діти відчують у школі найбільший дискомфорт. Чим більш логічно та послідовно роз'яснюється новий матеріал, тим важче їм його засвоїти [5, с. 163].

Крім того, значна частина дітей не виявляє свої здібності та можливості в існуючій системі освіти, побудованої головним чином за віковим принципом. Здібності таких дітей прийнято називати прихованими, породженими складним переплетінням різних причин внутрішнього і зовнішнього характеру, які перешкоджають реалізації високого потенціалу дітей у їх досягненнях. Поставивши клеймо «необдарованої» на дитину, здібності якої яскраво не виявляються, дорослі можуть зруйнувати в ній віру у власні сили. Може бути, що цей хлопчик, який відстає з рідної мови, але завжди перемашений фарбами і ні на крок не відходить від вчителя малювання – майбутній Куїнджі? А ця малопомітна дівчинка, якій не під силу складні арифметичні рівняння, але записні книжки якої сповнені наївних віршів – майбутня Ліна Костенко?

«Ефект гидкого каченяти» можна охарактеризувати як ситуацію, коли об'єктивно цінні якості, що дозволяють добиватися видатних успіхів в житті, на ранніх етапах розвитку особистості сприймаються як недоліки і стають причиною конфлікту обдарованої дитини та її оточення. Подібне відбувається і в реальному житті, коли батьки і педагоги не проявляють належної уваги до тонких рухів дитячої душі, їм не вистачає знань, через упередження вони не помічають видатних потенційних можливостей дитини [9, с. 291].

Трапляються й випадки, що незначні досягнення дитини сприймаються дорослими як дар. Інколи неправильно підібрані виховні стратегії формують у обдарованої дитини завищену самооцінку, ігноруючи при цьому розвиток її вольових зусиль та інших

важливих рис характеру. І як наслідок, дитина не проходить випробування талантом, він поступово згасає. Важливо формувати у малюка й об'єктивну самооцінку, уміння оцінювати себе, свої дії та дії інших. Все це важливо саме у дитячому віці, у період становлення і розвитку особистості, коли виробляються загальні здібності, необхідні для самореалізації в будь-якому виді діяльності.

Цікавий приклад позитивного впливу батьківських установок описує французький автор Р. Гарі в автобіографічному романі «Обіцянка на зорі». Його мати емігрувала з Росії, де вона була актрисою. На чужині вона навіть не прагнула повернутися до улюбленої професії й тяжкою працею заробляла гроші, щоб дати синові освіту. Єдиною втіхою її була мрія, що син досягне всіх висот у суспільстві, які можливі у Франції (що і зараз практично неможливо для ненароджених у Франції). Вона не переставала навіювати синові і говорити всім з ким спілкувалася: «Мій син буде французьким послом, кавалером Почесного легіону! Він буде одягатися в Лондоні!».

Далі автор пише: «Досі виразно чую грубий регіт і червонію, коли пишу ці рядки. Бачу глумливі, злісні, зневажливі лиця – бачу без ненависті: це лише людські обличчя, звичайна справа. Може, краще відразу ж сказати для ясності, що сьогодні я генеральний консул Франції, кавалер ордену Почесного легіону. І можете не сумніватися: я одягаюся в Лондоні. Терпіти не можу англійський покрій, але у мене немає вибору» [3].

І навпаки, неаргументована, принижуюча критика та негативні установки («Ти незграба, грязнуля і т.п.»), порівняння дитини з іншими дітьми формують тривожні та агресивні тенденції у її поведінці, які можуть проявлятися і в майбутньому.

Загалом дослідники називають різні причини, що перешкоджають реалізації потенціалу дітей. Серед них фактори оточення:

- сімейні умови: конфлікт у родині позбавляє енергії; сім'я має дуже низькі, занадто мінливі, занадто ригідні очікування;

- хронічна відсутність або нестача стимуляції, уповільнене навчання або навпаки навчання за програмою вищого (невідповідного здібностям) рівня складності;
- тиск ровесників, що вимагає відповідності «звичайним» нормам, «бути схожим на інших»;
- самотність, ігнорування ровесниками та дорослими.

Індивідуальні фактори:

- інтерналізовані проблеми: депресія, тривожність, перфекціонізм, уникнення невдачі, низька впевненість у собі;
- екстерналізовані проблеми: непослух, дратівливість, некомформність;
- порушення здібностей до навчання, які накладаються на виконання;
- нетрадиційні види здібностей, які не відповідають очікуванням дорослих;
- порушення саморегуляції: неорганізованість, імпульсивність, дефіцит уваги і т.д. [11].

Серед об'єктивних причин також такі: низький психологічний рівень підготовки педагогів до роботи з дітьми, що виявляють нестандартність в поведінці та мисленні; відсутність спеціальних програм, спецкурсів у вузі для підготовки студентів для роботи з обдарованими дітьми; поширена серед дорослих думка, що обдарована дитина не потребує допомоги; відсутність конкретних програм, технологій для роботи з обдарованими дітьми; нестача у дорослих психологічних знань про індивідуально-особистісні особливості поведінки і розвитку обдарованих дітей (а вони якраз мають багато особистісних проблем у стосунках з дорослими та ровесниками) тощо. Все це ще раз підкреслює необхідність своєрідної стратегії педагогічної поведінки дорослих та необхідність застосування гуманістичних технологій роботи з обдарованими дітьми.

Що стосується вирішального фактору – умов розвитку

здібностей у дитячому віці, зокрема умов, які стимулюють творчі здібності – то це у першу чергу:

- забезпечення сприятливої атмосфери, психологічного клімату;
- забезпечення можливостей для вправлення та практики;
- естетичність розвивального середовища;
- збагачення оточуючого середовища різноманітними новими предметами та стимулами;
- залучення літератури та мистецтва, що сприяє формуванню обдарованої особистості;
- широке використання запитань дивергентного типу;
- заохочення висловлювання оригінальних ідей;
- відмова від висловлювання оцінок та критики в адресу дитини;
- особистий приклад дорослого творчої поведінки;
- взаємодія усіх учасників педагогічного процесу;

Важливою є педагогічна майстерність дорослого у виявленні та розвитку здібностей дитини. Критеріями педагогічної майстерності при цьому виступають такі ознаки діяльності, як гуманність, науковість, педагогічна доцільність, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, освітній компетентності [11, с. 241].

Найбільш важливі фактори компетентності педагога, який супроводжує розвиток обдарованості, описує Є. Торренс (1975). Зокрема це: повага до бажання дитини працювати самостійно; надання дитині свободи вибору; індивідуалізоване застосування початкової програми; створення умов для конкретного втілення творчих ідей; заохочення роботи над проектами, запропонованими самими дітьми; виключення будь-якого тиску на дітей, створення розкутої обстановки; схвалення результатів діяльності дітей в окремих сферах з метою підтримки бажання випробувати себе в інших видах діяльності; акцент на позитивному значенні індивідуальних відмінностей; повага до потенційних можливостей тих, хто відстає; демонстрація

ентузіазму; використання хобі, конкретних захоплень та індивідуальних схильностей; заохочення максимальної включеності в спільну діяльність; здатність переконувати дітей в тому, що дорослий є їхнім однодумцем і т.п. [8, с. 247].

У дошкільній педагогіці в просторі розвивальної взаємодії особлива роль відводиться спільності «дитина-дорослий», де важливим середовищним фактором розвитку дитини є взаємодія зі значимими дорослими, які сприяють розвитку комунікативної гнучкості мислення, що в свою чергу, забезпечує відкритість до зовнішнього світу, а значить, і здатність пізнавати і відкривати.

Для реалізації закладеного потенціалу дитини особливо важлива спільна творча діяльність з дорослим. У цей час дитина прагне наслідувати значимих дорослих, як креативних взірців, що є передумовою формування її власної творчості. Потрапляючи у нову ситуацію, вона репродукує готовий спосіб дії, повторює його за дорослим заради досягнення бажаного результату. Згодом наслідування дитини стає творчим, вона проявляє елементи новизни та самодіяльності, знайомиться з різними варіантами здійснення інноваційної діяльності. Все це відбувається в системі «дитина-дорослий» за умови застосування особистісно-орієнтовної моделі виховання, основними рисами якої є:

- дорослий у спілкуванні з дітьми притримуються положення «не поряд, не над, а разом»;
- мета дорослого – сприяти становленню дитини як особистості.
Завдання дорослого: забезпечити почуття психологічної захищеності, довіри дитини до світу, радість існування, формування основ особистості (базис особистісної культури), розвиток індивідуальності дитини;
- способи спілкування – розуміння, визнання і прийняття особистості дитини, засновані на здатності стати на позицію дитини, що формується у дорослих, врахування її точки зору, не ігнорування її почуттів і емоцій;

- тактика спілкування – співробітництво;
- позиція дорослого – виходити з інтересів дитини та перспектив її дальшого розвитку як повноцінного члена суспільства;
- погляд на дитину як на повноправного партнера в умовах співробітництва [2].

Метою цієї моделі є сприяння становленню дитини як особистості. Це передбачає забезпечення почуття психологічної захищеності – довіри дитини до світу, радість існування; формування основ особистості; розвиток індивідуальності дитини. Дорослий не повинен підганяти розвиток кожної дитини до наперед визначених критеріїв, а попереджати виникнення можливих проблемних ситуацій особистісного розвитку дітей; координувати свої очікування і вимоги до дитини з завданням максимально повно розгорнути помічені в ході спілкування можливості її росту – не запрограмованість, а сприяння розвитку особистості. Знання, вміння і навички мають розглядатися не як мета, а як засіб повноцінного розвитку особистості. Способи спілкування – розуміння, визнання і прийняття особистості дитини мають бути засновані на здібності стати на позицію дитини, врахувати її точку зору, не ігнорувати її почуття та емоції.

Загалом навчальна ситуація має бути гнучкою, дитину можна переводити в інші колективи, щоб вона мала можливість спілкуватися з тими, хто має аналогічні здібності. Дітям треба надавати можливість залучатися до постійно змінних, динамічних знань, до нової інформації, прищеплювати прагнення до пізнання. Усі заходи мають сприяти розвитку свідомості та самосвідомості дітей, розумінню зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо. Має заохочуватись творче та продуктивне мислення, вміння аналізувати поведінку та почуття, як власні, так і оточення. Дитина має сама стати автором індивідуальних способів власного розвитку, що найбільш пристосовані до її індивідуальності.

Орієнтиром педагогічної діяльності з супроводу становлення

здібностей особистості може стати думка Г. С. Костюка про те, що головне завдання – керувати розвитком здібностей усіх дітей. Можливості для цього є у кожної дитини. Треба знати кожну дитину, її слабкі сторони та індивідуально до неї підходити.

Список використаних джерел

1. Амстронг Т. Индивидуальный подход. Как самостоятельно растить и развивать умственные способности вашего ребенка / Томас Амстронг. – Харьков: Книж. клуб «Клуб семейного досуга», 2001. – 288 с.
2. Біла І.М. Психологія дитячої творчості / І.М. Біла. – Київ., Фенікс, 2014. – 200 с.
3. Гари Р. Обещание на заре / Ромен Гари. – М.: Азбука, 2007. – 352 с.
4. Ибука М. После трех уже поздно / Масару Ибука. – М.: Олта, 2003. – 64с.
5. Лободина С.В. Как развить способности ребенка / С.В. Лободина – СПб.: Глаголь Добро, Азбука-Атикус, 2011. – 320 с.
6. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
7. Руссо Ж.-Ж. Избранное / Ж.-Ж. Руссо. – Москва: Детская литература, 1976. – 187 с.
8. Савенков А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М.: Генезис, 2010. – 440 с.
9. Сент-Экзюпери А. Маленький принц / Антуан де Сент-Энкупери; пер. с франц. – М.: Издательский дом «София», 2004. – 144 с.
10. Твен М. Собрание сочинений: в 12 т. / М. Твен. – М., 1961. – т. 11. – С.407-409.
11. Щепланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щепланова. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. – 245 с.

Розвиток здібностей в умовах сімейної взаємодії. Розвиток здібностей у дітей розпочинається з народження. В дієвому контакті дитини з довколишнім світом, в процесі поступового засвоєння досягнень попереднього історичного розвитку людства, що здійснюється в ході навчання та виховання, задатки перетворюються у різноманітні та досконалі здібності (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн та ін.). При цьому важливим є фактор середовища, простору соціальної взаємодії, в якому дитина знаходила б стимули для самонавчання та саморозвитку саме на початковому етапі онтогенезу, який є визначальним для формування особистості. Адже у дошкільному віці особистість «виробляється» (В.В.Давидов) в такому середовищі, яке б забезпечувало дитині розвивальну

взаємодію в системі «дитина-дорослий».

Дослідження Т.В.Говорун, С.О.Ладивір, М.І.Лісіної, Е.Г.Ейдемільер, Т.М.Яблонської та ін. показали, що сім'я є першою і головною «школою» соціального досвіду. Сім'я є первинною мікросистемою соціуму, через яку індивід засвоює знання. Вона – головний агент впливу на особистість, що детермінує ті чи інші її якості та характеристики. Сім'я – це певний морально-психологічний клімат, а для дитини – школа стосунків з людьми. Саме в сім'ї складаються уявлення дитини про добро і зло, про порядність, про поважне ставлення до матеріальних та духовних цінностей. З близькими людьми в сім'ї вона переживає почуття любові, дружби, обов'язку, відповідальності, справедливості. У сім'ї закладаються та формуються суб'єктивні цінності, які згодом стають внутрішніми регуляторами діяльності, здібностей та особистісного розвитку дитини.

Так, у результаті реалізації «середовищної» дослідницької програми В.М.Дружиніним було з'ясовано, що саме від сімейного середовища залежить розвиток творчих здібностей (здібності до розумової творчості), невербального інтелекту та парціальних здібностей (пам'яті, уваги, сенсомоторики). В роботі О.Л. Григоренко та Б.І.Кочубея доведено, що рівень розвитку вербальної та невербальної креативності (загальної творчої здібності) залежить від широти кола спілкування та наявності в сім'ї демократичного стилю виховання, а величина генетичної зумовленості більшості особистісних якостей (за винятком темпераменту) значно нижча від показників наслідуваності загальних та спеціальних здібностей [5, с. 135].

Це пояснюється тим, що діти зазвичай прагнуть копіювати поведінку тих, з ким вони знаходяться в близькому контакті. Почасти це свідомо спроба поводити себе так само, як поводять себе значимі дорослі, почасти – неусвідомлена імітація, яка є одним з аспектів ідентифікації з іншим. В зв'язку з цим важливо відмітити, що діти вчаться у батьків певним способом поведінки, не лише засвоюючи правила, які їм безпосередньо повідомляють (готові рецепти), але й

спостерігаючи наявні у стосунках батьків моделі (приклад) [10, с. 248].

На думку Е.Берна, долею людини у значній мірі керує «батьківське програмування». Цей неусвідомлений процес Е.Берн називає скриптуванням – формування сценарію, життєвого плану у дитинстві під впливом батьків. Меседжі, які батьки неодноразово повторюють закарбовуються у підсвідомі настановлення і визначають майбутні ціннісні орієнтації, здібності. Спілкування з дорослими, які виховують дитину, є для неї джерелом незрівняних яскравих, особисто їй адресованих впливів, стимулів та зразків (О.О.Смирнова, С.Ю.Мещерякова, А.Г.Рузская, М.І.Лісіна та інші) [6, с. 25].

Це ще раз підкреслює аксіоматичність тези Л.С.Виготського про те, що всі вищі психічні функції людини першочергово формуються як зовнішні, тобто такі, в реалізації яких бере участь не один, а мінімум два суб'єкти. Поступово вони стають внутрішніми, перетворюються з «інтерпсихічних» в «інтрапсихічні». Розробка поглядів Л.С.Виготського привела до створення оригінальної концепції дитячого розвитку, в рамках якої розвиток дитини розуміється як процес присвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людства (О.М.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін). Спілкування з дорослими для маленької дитини служить єдиною можливим контекстом, в якому вона засвоює та «привласнює» добуте людьми раніше [6, с.17].

Сімейна взаємодія, «психічна стимуляція», яка відбувається у спілкуванні та спільній діяльності дитини й дорослих, є вирішальним середовищним фактором розвитку інтелекту дітей. Так, наприклад, результати проведеного В.М. Дружиніним дослідження засвідчили, що ті, хто отримував емоційну підтримку експериментатора, краще розв'язують тестові завдання, а наявність чи відсутність контролю за поведінкою дитини значно не впливає на результат вимірювання інтелекту. Тобто не когнітивно-поведінковий контроль, а емоційна підтримка, створення певної емоційної обстановки значно впливає на результат розумової діяльності дитини. При відсутності контролю

поведінки та емоційної підтримки розумні діти починають боятися невдачі. Навпаки, при високому контролі за поведінкою та емоційній підтримці (домінуюча гіперпротекція) у низькоінтелектуальних дітей розвивається мотивація успіху. При збереженні емоційної підтримки та відсутності жорсткого контролю зі сторони дорослого підвищується інтелектуальна продуктивність [5, с.150].

Все це відповідає уявленням Л.С.Виготського про «зону наближеного розвитку»: будь-яке підтримувальне втручання дорослого покращує результат розв'язання задачі. Загалом вплив спілкування на психічний розвиток дитини відбувається завдяки: 1) сприятливим «об'єктивним» якостям дорослого, які поєднуються з його властивостями як суб'єкта спілкування; 2) збагаченню дорослими досвіду дітей; 3) прямій постановці дорослими задач, які потребують від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями та здібностями; 4) на основі підкріплювального впливу думок та оцінок дорослого; 5) можливості для дитини черпати у спілкуванні зразки дій та вчинків дорослих; 6) сприятливих умов для розкриття дітьми свого творчого, самобутнього начала [6, с.30].

Вирішальну роль спілкування в загальному психічному розвитку дитини доводять, на думку М.І.Лісіної, три групи фактів, зокрема: 1) вивчення дітей-«Мауглі» (у дітей, які виростили в ізоляції від суспільства, спостерігається глибокий та незворотній недорозвиток), 2) дослідження природи та причин госпіталізму (відхилення, що пов'язані з відсутністю материнського догляду, зокрема у дітей, що виховуються у дитячих будинках) і 3) прямий вияв впливу спілкування на психічний розвиток у формувальних експериментах [6, с.25].

Підтвердженням цьому є також результати дослідження, отримані Скіллом та його співробітниками в 30-ті роки в одному з пансіонатів для розумово відсталих дітей штату Айова. Всього в групу входило 25 малюків. Ці діти весь час лежали у своїх ліжках і були відділені одне від одного шторами. Було помічено, що діти, які виростили в таких умовах, як правило, ніколи не досягають нормального

рівня інтелектуальної адаптації, більшість залишається в клініках для розумово неповноцінних. Скільс взяв 13 дітей і помістив у заклад для розумово неповноцінних жінок. Жінки дуже скоро емоційно прийняли немовлят, доглядали за ними, розмовляли та пестили. Згодом діти почали прискорено розвиватися, інтелект їх досяг норми, і практично всі вони у майбутньому стали повноцінними членами суспільства (четверо отримали вищу освіту) [за: 4, с. 97].

Спілкування так само необхідне дитині як їжа. Малюк, який отримує повноцінне харчування та гарний медичний догляд, але обділений у контактах з дорослими, погано розвивається не лише психічно, але й фізично. Помічено, що коли дітей виховують в дитячому садку, де спілкування дитини з дорослим зводиться до мінімуму, так як на одного вихователя приходиться більше 10 дітей, то вони відстають від своїх ровесників, які виховуються в сім'ї, в інтелектуальному і сенсомоторному розвитку [4].

Було остаточно встановлено, що для виживання та розвитку дитині необхідно, щоб з нею гралися, розмовляли декілька разів на день. Відомий сімейний терапевт Вірджинія Сатір рекомендує обіймати дитину декілька разів на день, стверджуючи, що чотири обійми необхідні кожному просто для виживання, а для хорошого самопочуття потрібно не менше восьми обіймів в день [3, с. 12]. Для правильного психічного розвитку маленької дитини першочерговим є стосунки з матір'ю (Дж.Боулбі, Р.Спітц, А.Фрейд та інші). Нестача спілкування з нею ставить під загрозу життя дитини, перешкоджає її фізичному та психічному розвитку. Дефіцит спілкування в ранньому віці накладає відбиток на подальшу долю особи, визначаючи формування у неї агресивності, антисуспільних нахилів та душевної спустошеності [6, с. 4]. Тобто спілкування створює у дитини почуття емоційного благополуччя, тепла і затишку в новому та незнайомому світі. Почуття, що подібне до благодатного дощу, який зрошує ніжні паростки перших знань та умінь дитини. Дослідження демонструють, що в умовах «посухи» людських почуттів, при дефіциті спілкування ці

паростки розвиваються погано, а інколи зовсім в'януть [9, с. 152]. Без постійної уваги, емоційного спілкування з дорослим розвиток малюка уповільнюється, що призводить до різноманітних психологічних порушень і труднощів.

В.М. Дружинін зауважує, що любов, емоційна близькість та підтримка, яку висловлюють один одному члени родини, має велике значення [5, с.137]. Більше всього благополуччю дитини сприяє доброзичлива атмосфера й така система сімейних взаємостосунків, яка дає відчуття захищеності та одночасно стимулює й спрямовує її розвиток.

Батьківська любов – це величезне та незамінне джерело духовного розвитку дитини, емоцій, моральних якостей, позитивного світосприймання, впевненості в собі; умова і невичерпне джерело чуйності, турботи, поваги до людей. В атмосфері любові та близькості задовольняється потреба дитини в позитивних емоціях, яких вона потребує з моменту народження. Спілкування в атмосфері близькості, любові, довіри, турботи одне про одного здійснюють сильний вплив на дитячу психіку і в подальшому дають широкий простір для емоційних переживань дитини, реалізації її потреб, задоволення інтересів, і тим самим стають для неї справжньою школою соціальних стосунків та ареною самоздійснення [10, с. 247]. Значимий дорослий своїм схваленням підкріплює успішні дії дитини, сприяє їх закріпленню, а докори дорослого грають для неї роль диференційованого, негативного сигналу та ведуть до того, що дитина відмовляється від несхвалюваної дії.

Дитинства, сповненого любові, вистачає на все подальше життя. Дитина, яка недоотримала батьківської любові, виростає недоброзичливою, озлобленою, черствою до переживань інших людей, зухвалою, невживчивою в колективі ровесників, інколи – замкнутою, занадто сором'язливою та невпевненою. Дитина, яка виросла в атмосфері надмірної любові, заласкування, благоговіння та пошанування, рано розвине в собі риси егоїзму та егоцентризму,

зниженості, розбещеності, зазнайства та лицемірства. Якщо у сім'ї немає гармонії почуттів, якщо взагалі дитина схильна до впливів аморальної атмосфери, емоційно негативних проявів по відношенню до самої дитини, то інколи в таких сім'ях розвиток дитини ускладнюється, сімейне виховання стає несприятливим фактором формування особистості дитини, ускладнює розвиток здібностей дитини [10, с. 254].

Відомий психотерапевт В.І. Гарбузов застерігає від неправильного виховання:

- 1) виховання за типом А (неприйняття, емоційне відторгнення) – неприйняття індивідуальних особливостей дитини, що поєднується з жорстким контролем, з імперативним нав'язуванням їй єдино правильного типу поведінки. Тип виховання А може поєднуватися з нестачею контролю і навіть повним потуранням;
- 2) виховання за типом В (гіперсоціалізуюче) виражається в тривожно-недовірливій конценції батьків про стан здоров'я дитини, її соціальний статус серед товаришів, і особливо в школі, очікуванні успіхів в навчанні та майбутній професійній діяльності;
- 3) виховання за типом С (егоцентричне) – культивування уваги всіх членів сім'ї на дитині, іноді на шкоду іншим дітям або членам сім'ї [10, с. 259].

Цікаву класифікацію відхилень в стилях сімейного виховання пропонують А.О.Лічко та Е.Г.Ейдемільер. Гіпопротекція характеризується нестачею опіки та контролю. Дитина залишається без нагляду. Невключеність дитини в життя сім'ї призводить до асоціальної поведінки із-за незадоволення потреби в любові та визнанні. Домінуюча гіперпротекція виявляється в підвищеній, загостреній увазі та турботі, надмірній опіці та контролі поведінки, сліжці, заборонах та обмеженнях. Дитину не привчають до самостійності та відповідальності. Це призводить або до реакції емансипації, або до безініціативності, невміння постояти за себе. Гіперпротекція, так зване виховання «кумира сім'ї». Батьки прагнуть звільнити дитину від

найменших труднощів, потакають її бажанням, надмірно обожнюють та захоплюються її успіхами і вимагають такого ж захоплення від інших. Результат такого виховання проявляється у високому рівні домагань, прагненні до лідерства, яке може поєднуватися з недостатньою завзятістю та опорою на свої сили. Емоційне відторгнення – дитиною тяготяться, її потреби ігноруються. Іноді з нею жорстоко обходяться. Батьки вважають дитину тягарем і проявляють загальне незадоволення нею. Часто зустрічається приховане емоційне відторгнення: батьки прагнуть завуалювати реальне ставлення до дитини підвищеною турботою та увагою до неї. Такий стиль виховання має найбільш негативний вплив на розвиток дитини (втрата любові, втрата особистості, любові до себе) [10, с. 262].

Встановлено, що лише незначна частина батьківської спільноти спроможна забезпечити гармонійний розвиток індивідуальності дитини (14,5%). У більшості сімей відзначено схильність до парціального стилю виховання (74,5%), в якому лише частково задовольняються потреби дитини, неповною мірою враховуються її індивідуальні відмінності, турбота про розвиток визначальних для індивідуальності властивостей проявляється епізодично. У значній кількості сімей виявлено спрямованість на дисгармонійний розвиток індивідуальності дитини (11%). До такого типу сімей відносяться сім'ї, що живуть за межею бідності. Бідність, на думку Т.В.Говорун, наражає родини, їхній побут, планування життя на «щоденні стреси», які корелюють з багатьма негативними проявами – відставанням в умінні навчатися в першу чергу. Брак пізнавальних умінь зафіксовано психологічними дослідженнями у дітей з бідних сімей вже з 3-4 років.

Встановлено, що економічні проблеми батьків з бідних сімей позначаються на ставленні до власних дітей: вони – або авторитарні у вихованні, більш роздратовані потребами догляду, агресивні в ситуаціях фахової експертизи умов розвитку, прискіпливі до поведінки малечі, гнівливі, карають за найменші провини, не задовольняють навіть базові потреби дитини. Або ж набагато частіше обирають

нехтуючий, ігноруючий стиль виховання, байдужі не тільки до будь-яких потреб та інтересів дітей, але й до їхніх хвороб чи успіхів, маніпулюють ними, не переймаються поведінкою, харчуванням, вбранням, самопочуттям і, навіть, тривалою відсутністю дітей вдома. І ті, й інші нездатні до нормальної опіки та догляду за дітьми, емпатійного спілкування з ними, задоволення як біологічних, так і соціальних їхніх потреб, байдужі до їх життєдіяльності загалом. Вони більшою мірою схильні виявляти негативні емоції щодо навколишнього світу, сусідів, вчителів, частіше пригноблюють дітей, застосовуючи фізичні покарання і психологічний тиск, що в сукупності веде до астенічних або гіперастенічних психічних станів дітей.

Отже, економічний чинник поряд з іншими зумовлює несприятливий психологічний клімат родини, патологічні стилі сімейного виховання. Переживання відносної економічної депривації та фрустрації відіграє роль пускового механізму, який поширює свій деструктивний вплив на зародження та розвиток тих особистісних складників, які зумовлюють норму психічного розвитку. Він стає достатньо вагомим у спричиненні ризику особистісного розвитку передовсім дітей із сімей імігрантів, біженців, неповних, багатодітних родин, національних меншин, а також неповнолітніх матерів. Нині у світі одна з 3-х дітей живе в бідності; 25 % проживає з безробітними батьками; 40 % в бідній неповній материнській родині [2].

Зв'язок між умовами життя і виховання в сім'ї та типом особистості дитини було виявлено й у дослідженнях Н.І. Непомнящої. У сім'ях дітей з цінісним фоном реально-звичного функціонування, найнижчим типом відносин «Я-інший» однією з провідних цінностей часто вважаються матеріальне благополуччя, налагоджений побут, панує культ речових, практичних, а не особистісних відносин. Тому й дитину, її досягнення оцінюють з точки зору не стільки її особистості, скільки досягнутого результату. Переважання негативних оцінок з боку близьких, веде до накопичення досвіду невдач і до того, що у багатьох дітей відсутня самостійність, вони невпевнені в собі, часто відчують

страх, виявляють негативізм, конфліктність, неадекватне сприйняття поведінки і ставлення до себе з боку інших дітей.

У сім'ях з універсальними цінностями (їх меншість) виховуються діти, з найвищими типами відносини «Я-інший», з високим рівнем розвитку здатності «бути собою та іншим», з високими показниками подолання обмеженості уявлень про світ і про себе, розвитку свідомості та діяльності. Дітям у таких сім'ях розповідають багато казок, вдома з ними багато граються, ігри та іграшки час від часу змінюють, при цьому діти часто самі придумують нові ігри. Характерною для цих сімей є відкритість різним людям, інтересам, різноманітним і новим справам і т. д. У той же час існують сімейні традиції, випускається домашня газета і т.п. Все це формує в дітей прагнення до цікавого (у всіх сферах), нового, вдосконалення, творче ставлення до будь-якої справи.

Як правило, в сім'ях, які відрізняються відкритістю, культивуються різноманітність форм і змісту спілкування з дитиною, прояв уваги до інших людей, турбота про них, відповідальне і особистісне ставлення до різних видів діяльності і оцінка через таке ставлення до особистості дитини, всіляке заохочення любові до ігор, визнається висока цінність освіти, виховуються обдаровані діти. Батьки особливу увагу приділяють навчанню своєї дитини, обираючи для неї книги, посібники, розвивальні ігри тощо. Дітей і батьків об'єднують загальні пізнавальні інтереси, на основі яких виникають стійкі дружні відносини. Головна, практично обов'язкова особливість сім'ї будь-якої обдарованої дитини – незвично висока увага до дитини. Підтримка дорослих призводить до закріплення тих чи інших форм поведінки, реакція батьків визначає подальший розвиток здібностей та обдарувань дітей [7, с.135].

Так, дослідження Т.М. Яблонської показують, що сім'ї художньо обдарованих дітей переважно збалансовані і середньозбалансовані, в них досить оптимальний рівень згуртованості, здебільшого гнучкі й прозорі правила функціонування, достатня міра адаптивності до

стресових ситуацій. У сім'ях обдарованих дітей панує позитивний інтерес батьків до своїх дітей, помірна директивність, велика міра прийняття та підтримки, більша послідовність у вихованні.

Для звичайних сімей характерним є хаотичний та меншою мірою гнучкий тип адаптації, а рівень згуртованості частіше тяжіє до полюсу роз'єднаності, існують виразні внутрішні межі, неоптимальна віддалена емоційна дистанція, правила характеризуються непослідовністю, розмитістю структури, що утворює хаотичний полюс адаптації [11].

Тобто сімейна взаємодія, спілкування є шляхом формування особистісних орієнтирів, що визначають життєву «траєкторію», вектор розвитку здібностей. Його побудову стимулюють взаємини дітей з дорослими, спільні ігри, прогулянки, заняття, читання художньої літератури, екскурсії з ними в природу тощо.

Загалом здібності дітей формуються через оволодіння тим змістом матеріальної і духовної культури, техніки, науки, мистецтва, які засвоює підростаюча людина в процесі навчання [8]. При цьому важливим є демократичний стиль виховання, що характеризується високим ступенем вербального спілкування між батьками і дітьми, включеністю дітей в обговорення сімейних проблем, успішністю дитини при готовності батьків завжди прийти на допомогу, прагненням до зниження суб'єктивності в баченні дитини, заохоченням активності, допитливості, креативності, наданням свободи дій та інформації про об'єкт чи явище, які цікавлять дитину. За цих умов інтерес, активність та пізнавальний досвід дитини забезпечує формування когнітивно-творчих основ її особистості, здібностей; заохочення та підтримка естетичних, моральних потреб сприяє формуванню особистісно-ціннісного підґрунтя розвитку здібностей; формування вольових якостей та емоційних процесів забезпечує мотиваційно-вольовий аспект розвитку здібностей.

Динаміка формування всіх компонентів розвитку здібностей, оволодіння пізнавальним, соціальним досвідом, запас дитячих знань у

більшості залежить від того, наскільки батьки забезпечують дитині змістовне пізнавальне спілкування, підтримують захоплення, інтереси дитини, пропонують різні розвивальні джерела та стимули. З метою аналізу розвивальних джерел, які живлять психіку дошкільника та формують передумови для становлення їх здібностей, особистісного потенціалу нами було проведено експериментальне дослідження в дитячих садках м. Києва. Важливо відзначити, що методики (спостереження, бесіди та анкетування) носили не лише діагностичний характер, але водночас мали профілактичну, просвітницьку мету – знайомили батьків, дорослих, що виховують дітей, з розвивальними можливостями різноманітних пізнавальних джерел. За результатами дослідження найпоширенішими розвивальними джерелами в дошкільному віці є бесіди з близькими дорослими, спостереження за навколишнім світом, заняття в дошкільному навчальному закладі, читання художньої літератури, прогулянки в природі, екскурсії на виставки і в музеї, розвивальні ігри, телебачення, персональний комп'ютер тощо. Результати дослідження показали, що дорослі об'єктивно оцінюють значення кожного із визначених джерел і визначають їх рейтинг. Так розвивальний потенціал пізнавальних джерел батьки оцінили по різному, надаючи перевагу заняттям у дошкільному закладі – у 16 % випадків; бесідам з дітьми – 18 %; спільному спостереженню за навколишнім світом – 16 %; читанню художньої літератури – 12 %; прогулянкам – 14 %; відвідуванню музеїв, бібліотек лише 3 % опитаних; заняттю з персональним компютером – 3 %; перегляду телепередач – 3 %.

Вивчаючи роль розвивального середовища в розвитку особистісних компонентів, ми з'ясували індивідуальні особливості розвивального простору, в якому росте дитина, діагностували пізнавальні інтереси членів окремих сімей (спорт, музика, книги, медицина, художнє мистецтво, природа, подорожі, релігія тощо). Називаючи розвивальні засоби, які, на їхню думку, забезпечують розбудову розвивального середовища для дитини (музика, книги,

настільні, комп'ютерні, розвивальні, спортивні ігри), дорослі одночасно аналізували їх розвивальний потенціал і замислювались над перспективою їх збагачення.

Усвідомлюючи важливість спілкування для розвитку дитини, дорослі, з їх слів, присвячують йому від 10 до 34 годин на тиждень. Найбільш поширеними темами для спілкування з дитиною є теми про навколишній світ, соціальні відносини, життя в дитячому саду.

За нашими даними, дорослі найчастіше усвідомлюють роль художньої літератури у розвитку дитини і читають їй книжки: «щовечора перед сном», «щодня», іноді «тричі на тиждень», або трапляється, що ще рідше, наприклад «два рази на тиждень». Аналізуючи вибір художніх творів, яким діти віддають перевагу («Казка про втрачений час», «Мойдодир», «Айболить», «Муха-Цокотуха» «Колобок», «Пригоди Піннокіо», народні казки тощо), ми переконалися, що справжні художні твори не втрачають з часом читацьких позицій та популярності. Емоційний акцент супроводу, пояснення змісту твору і навіть особистісні симпатії дорослого лягають в основу етичних еталонів, настановлень та ставлень дитини.

Опитування батьків продемонструвало також розуміння важливості спілкування дитини з природою. Діти, зі слів дорослих, на природі проводять кожен день (не рахуючи прогулянки у дитячому садку): «від 1 до 2 годин», «3-4 години на добу», «від 2 до 5 годин» і т.п. Батьки усвідомлюють, що природа забезпечує необхідні умови сенсорного розвитку, експериментування з природним матеріалом є необхідною умовою розвитку чуттєвого, естетичного досвіду, розумової діяльності та ціннісної компоненти здібностей.

Не менш потужним пізнавально-естетичним джерелом формування ціннісних уявлень дітей є мистецтво. І хоча виставки й музеї дорослі з дітьми відвідують дуже рідко (лише 3 % опитаних), значення цього для розвитку психіки малюка складно переоцінити. Ми з'ясували, що батьки майже не водять дітей до театру, не обговорюють вистав. Образотворче мистецтво серед пріоритетних сфер майже не

згадується (8%), серед улюблених творів мистецтва дітей дорослі називають квіткові композиції творів, ритмічну музику, мультики, кінокомедії, казки тощо. З аналізу матеріалів дослідження стало зрозумілим, що батьки найчастіше знайомлять дітей із літературними художніми творами (казками, віршами). Музика «приходить» у життя дитини повсякчас у вигляді дитячих пісеньок з мультфільмів, ритмічних сучасних мелодій. Лише 4% опитаних вказали, що першими музичними творами, з якими познайомився малюк, були музичні казки, фольклорна музика, класичні музичні твори.

Що стосується динаміки взаємодії дитини з дорослими, то по мірі дорослішання дошкільники переходять від практичного співробітництва з дорослими до співробітництва більш розумового – «теоретичного» й до контактів поглибленого морально-особистісного плану. Паралельно відбувається зміна провідних мотивів спілкування – ділові (пошук допомоги дорослого) поступають місце пізнавальним (потреба у нових враженнях), а ті – знову особистісним (потреба у визнанні та підтримці) [6, с. 56].

Визначальним для підтримки та розвитку здібностей, дитячої обдарованості є стиль дитячо-батьківських стосунків, який може бути імперативним і передбачати характерні однозначні команди, очікування беззаперечного дотримання вказівок. Стосунки батьків і дітей при цьому ґрунтуються на авторитеті дорослого, а не на співробітництві та повазі до дитини. Імперативний стиль розвиває в дитині пасивну податливість поруч із залежністю, конформізмом та інфантилізмом. На противагу цьому, інструктивний стиль характеризується наступним: вимоги обґрунтовуються, батьки розмовляють з дитиною на рівних, доводять, що їх вимоги є закономірними та розумними, вважають дитину рівноправним партнером. Інструктивний стиль спілкування сприяє розвитку ініціативи та твердості. А стиль ігнорування призводить до приховування дитиною своїх сильних сторін і формування емоційних невротичних реакцій невдоволення.

Стиль гіперсоціалізації, гіперопіки проявляється у демонстративній поведінці батьків, які у здібностях своїх дітей бачать престижність, можливість самоствердження, реалізації своїх нереалізованих потенційних можливостей. При цьому батьки непомірно навантажують дітей гуртками та студіями. Завищені вимоги батьків знижують самооцінку дитини та віру у власні сили.

Стиль поваги та любові до дитини, що переважає у досліджуваних, оснований на любові до самої дитини, а не до її талантів та досягнень. Цей стиль дає дитині впевненість у собі, відчуття захищеності, значимості для ближніх. Дорослі спілкуються з дітьми як з дорослими, підтримують їхню ініціативу, не створюють частоколу з правил і керуються девізом: «Хочу бачити дитину щасливою і здоровою», «Майбутнє обере собі сама» і т.п.

Загалом батькам варто пам'ятати про важливість дотримання *принципів сімейного виховання*, які пронизані гуманістичною ідеєю про найвищу цінність дитини, а саме:

- діти повинні рости і виховуватися в атмосфері доброзичливості, любові і щастя;
- батьки мають зрозуміти і приймати свою дитину такою, якою вона є, і сприяти розвитку в ній кращого;
- виховні впливи повинні будуватися з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей;
- діалектична єдність щирої, глибокої поваги до особистості та високої вимогливості до неї має бути покладеною в основу сімейного виховання;
- особистість самих батьків – ідеальна модель для наслідування дітьми;
- виховання має будуватися з опорою на позитивні сторони в зростаючій людині;
- оптимізм і позитивні взаємини – основа стилю і тону спілкування з дітьми в сім'ї.

Негативні фактори сімейного виховання:

- неадекватний вплив факторів матеріального порядку: пріоритет матеріального благополуччя над реалізацією духовних потреб дитини;
- бездуховність батьків, відсутність прагнення до духовного розвитку дітей;
- авторитаризм або лібералізм;
- аморальний стиль і тон стосунків в сім'ї;
- відсутність в сім'ї нормального психологічного клімату та педагогічної культури спілкування;
- безграмотність в психолого-педагогічному відношенні (відсутність цілеспрямованості виховання, безпринципність, суперечливість у застосуванні методів виховання, фізичні покарання, заподіяння дітям важких моральних страждань) і т.п.

З метою оптимізації та корекції сімейної взаємодії ми пропонували тренінг для батьків, що включав вправи, які сприяють підвищенню їх психолого-педагогічної культури, формуванню демократичного стилю сімейного виховання, спільності «дитина-дорослий», позитивного сімейного середовища.

Посилення розвивального взаємовпливу в сім'ї проявляється у зростанні рівня педагогічної грамотності батьків, що позначається на розвитку, поведінці дитини та сприяє розквіту її здібностей. Сімейна взаємодія, яка активізує пізнавальну, продуктивну діяльність, підтримує інтерес та мотивацію до неї, стимулює розвиток особистісно-ціннісної, когнітивно-творчої сфери, є необхідним фактором прояву здібностей та становлення обдарованості дитини.

Вправи

тренінгу підвищення психолого-педагогічної культури батьків

Вправа «Дитина»

Дайте визначення слова «дитина»: «Дитина – це...»

При обговоренні акцент робиться на позитивних визначеннях.

Вправа «Якщо б я був(ла) дитиною»

Пофантазуйте, що було б, якщо б ви на мить стали дітьми.

Що б ви хотіли робити в цій ситуації.

Вправа «Карти»

Відберіть картки, де зображено сцени з вашого сімейного життя, взаємодії з дитиною. Які сцени ви б не хотіли повторювати.

Вправа «Сімейна історія»

Згадайте та розкажіть про предмет, який вже давно зберігається у вашій сім'ї та є її гордістю. Це може бути фото дідуся, бабусі, книга, що передається у спадок, старовинний документ чи нагорода. Подумайте, що залишите ви у спадок своїм дітям?

Вправа «Звернення»

Проаналізуйте, наскільки Вам вдається приймати вашу дитину. Для цього протягом дня (а краще 2-3 днів) постарайтесь порахувати, скільки разів Ви звернулись до неї з емоційно позитивними висловлюваннями (радісним привітанням, схваленням, підтримкою) і скільки – з негативним (докором, зауваженнями, критикою). Якщо кількість негативних звернень рівне або перевершує число позитивних, то зі спілкуванням у вас не все благополучно.

Вправа «Установки»

Проаналізуйте як часто ви говорите дітям:

- В тебе все вийде!
- Ти сильний, не здавайся!
- Дякую, що допомагаєш!
- Я горжусь тобою!
- Я люблю тебе!

- Яке щастя, що ти в нас є!
- Я радію твоїм успіхам!
- Кожний може помилятися, спробуй ще!
- Все в житті залежить від тебе!
- Я рада тебе бачити!
- Мені добре, коли ми разом...!
- Мені подобається, як ти...
- Давай (посидимо, зробимо ...) разом.
- Ти такий хороший!

-
- я зараз зайнята (ий)...
 - подивись, що ти накої(ла)в...
 - це потрібно робити не так...
 - неправильно!...
 - коли ж ти навчишся?...
 - скільки разів я тобі говорила!...
 - що б ти без мене роби(ла)в!...
 - йди від мене!...
 - стань в куток!...

Важливо знати, що більшість установок, які діти отримують від своїх батьків, в подальшому визначають їх поведінку, є дороговказом їх особистісного розвитку.

Вправа «Чи знаєте ви свою дитину?»

Чи часто запитуєте у дитини:

- Про що ти любиш мріяти?
- Хто твій герой?
- Що ти хочеш змінити в собі?
- За що ти найбільше гордишся собою?
- Чому б ти хотів навчитися?
- Яка в тебе улюблена гра?
- Як пройшов твій день?

Вправа «Ти у мене най...!»

Назвіть позитивні якості своєї дитини, починаючи речення зі слів: «Ти у мене най...»

Вправа «Зустріч»

Заплющіть на хвилину очі й уявіть собі, що ви зустрічаєте кращого друга (чи подругу). Як ви показуєте, що раді йому, що він вам дорогий і близький? А тепер уявіть, що це ваша власна дитина: ось вона приходить додому зі школи і ви демонструєте, що раді її бачити. Уявили? Тепер вам легше буде зробити це насправді, до всіляких інших слів та запитань.

Вправа «Обійми»

Обіймайте вашу дитину не менше чотирьох разів на день (звичайні ранкові вітання та поцілунки на ніч не рахуються).

Вправа «Реакції»

Виконуючи попередні завдання, зверніть увагу на реакції дитини та на свої власні почуття.

Література

1. Біла І.М. Структурна модель розвитку здібностей в онтогенезі / Біла І.М. // Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 листопада 2016 р., м. Київ) / за ред. О.І. Власової та ін. – К.: Вид-во «Віваріо», 2016. – С.168-169.
2. Базові передумови появи та ресоціалізації дітей та молоді групи ризику / Т.В. Говорун // [ScienceRise](#). – 2015. – № 8(1). – С. 84-89.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2001. – 240 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 368 с.
5. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М.: «КСП», 1996. – 160 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина // Науч.-исслед. Ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
7. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая // Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 180 с.
8. Рубинштейн С.Л. Способности // Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С.31-46.

9. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир: Кн. для воспитателя дет. сада / Е.В. Субботский. – М.: Просвещение. – 1991. – 207 с.
10. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперед / Л.Б. Шнейдер. – СПб.: Питер, 2013. – 368 с.
11. Яблонська Т. М. Особливості розвитку ідентичності обдарованих дітей у сім'ї / Т.М.Яблонська // Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства: Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 листопада 2016 р., м. Київ) / за ред. О.І. Власової та ін. – К.: Вид-во «Віваріо», 2016. – С.168-169 .

Розділ III. РЕФЕРЕНТНІ ОСОБИ ТА ПОЦІНУВАННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (Никончук Н.О)

Труднощі у розвитку здібностей молодших школярів. Соціальні аспекти розвитку здібностей у молодшому шкільному віці мають ряд особливостей. Розвиток здібностей учнів початкових класів відбувається в умовах переходу від ігрової до учінневої діяльності та перебудови соціальних стосунків. У цей період діти вперше включаються в діяльність, яка є соціально регламентованою. Учні початкових класів не мають змоги відмовитися від учінневої діяльності взагалі чи на деякий час або спробувати себе реалізувати в якійсь іншій рівноцінній діяльності. В учінневій діяльності з'являються нові орієнтири та засоби отримання визнання. Головним засобом поцінування стає шкільна оцінка, а оцінювання здійснює переважно вчитель. Для школярів та їх родин вона набуває більшої цінності, ніж самі здібності, які розвиваються. У молодшому шкільному віці діти вперше стикаються з подвійними стандартами поведінки. Типовими є розузгодження між тим, що вимагають, і тим, що насправді поцінують оточуючі, а також між тим, що схвалюють різні значимі особи [13; 14].

Соціальні аспекти розвитку здібностей є предметом уваги в межах суб'єктно-ціннісного аналізу становлення особистості, розробленого О.Л. Музикою. Вслід за А.Маслоу автор вважає, що провідною потребою, яка спонукає людину до розвитку, є потреба у визнанні. Дослідник зазначає: «За будь-якою предметною діяльністю стоїть соціальний контекст, будь-які здібності розвиваються не лише до чогось, але й для когось» [5, с. 35]. Автор підкреслює: «Рівень, глибина, референтність визнання піднімає планку, до якої дитина намагається підтягтися, розвинути свої здібності. Визнання соціального оточення утворює той смисл, який дозволяє дитині знаходити задоволення у щоденній, багатогодинній, виснажливій праці, спрямованій на розвиток власних здібностей» [12, с. 15].

На думку О.Л.Музики, повноцінний розвиток здібностей дітей

можливий за двох умов. З одного боку, школярі повинні щось знати чи вміти й тим заслуговувати на визнання, а з іншого боку, найближче соціальне оточення має бути спроможне поцінувати їх досягнення. Якщо ці умови не забезпечуються, діти в плані розвитку здібностей змушені переорієнтовуватися або на інші соціальні групи, або на інші діяльності [5; 17].

О.Л.Музика є автором ідеї ціннісної підтримки та програми розвитку здібностей особистості «Три кроки» [5; 10]. Під ціннісною підтримкою дослідник розуміє систему впливів, які йдуть від референтних осіб і спрямовані на формування або збереження суб'єктних цінностей особистості, за допомогою яких вона реалізує потребу в визнанні шляхом розвитку здібностей, соціальних стосунків і рефлексії [5; 12; 17]. Запропонована дослідником програма розвитку здібностей передбачає формування соціального середовища, здатного належно поцінувати здобутки дитини, створення умов, за яких вона досягає першості в якомусь виді діяльності, та забезпечення досвіду отримання такої першості в різних видах діяльності за роки навчання в загальноосвітній школі [5; 10].

Як проводилося дослідження. Вплив осіб з найближчого соціального оточення на розвиток здібностей молодших школярів на емпіричному рівні вивчався в межах дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учбових здібностей учнів початкових класів [13; 16].

Для дослідження було використано методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ), розроблену О.Л.Музикою. В основі цієї методики лежить структурно-операціональна модель розвитку здібностей особистості. Методика дозволяє вивчити суб'єктивне відображення в ціннісній свідомості школярів їх здібностей, представлених референтними, діяльними, дієво-операційними та особистісно-ціннісними компонентами. Дослідження за цією методикою здійснюється в межах ідеографічного підходу.

Процедура дослідження за МВДЗ передбачає індивідуальну

нестандартизовану бесіду, в ході якої дослідник цікавиться, що вміє робити школяр, чим він любить займатися, які діяльності йому вдаються найкраще. Також учня запитують, чому він ще хотів би навчитися і для чого йому це потрібно. Дослідник пропонує дитині оцінити рівень розвитку власних умінь та просить виокремити в названих уміннях складники (практичні, перцептивні, розумові дії та операції тощо). У школяра цікавляться, хто поціновує його уміння, і від кого ще він хотів би отримати оцінку своїх досягнень. Досліджуваного запитують, які особистісні якості допомагають йому досягнути успіху в різних видах діяльності чи, навпаки, заважають це зробити, які якості він хотів би розвинути надалі і яких позбутися.

У проведеному нами дослідженні взяли участь 192 молодші школярі. До вибірки ввійшли учні 1-4 класів з високим, середнім і низьким рівнями учінневої успішності, які навчалися за традиційною системою навчання [13; 16].

Хто і як впливає на розвиток здібностей дітей. У результаті проведеного дослідження було встановлено, що вплив осіб з найближчого соціального оточення на розвиток здібностей молодших школярів тісно пов'язаний з рівнем їх компетентності у діяльності та характером оцінювання досягнень дітей. Можна виокремити щонайменше 4 категорії осіб, від яких залежать особливості розвитку здібностей учнів початкових класів: *індиферентні особи, компетентні особи, особи, які схвалюють, та референтні особи* (табл.3.1.) [14].

Люди з найближчого соціального оточення зазвичай демонструють вибірковий інтерес до тих діяльностей, в які включені молодші школярі. Ті дорослі та діти, які не компетентні в деякій діяльності, не цікавляться нею, і загалом байдуже ставляться до прагнення школяра здобути в ній успіху, є *індиферентними* в плані розвитку його здібностей у цій діяльності. Оскільки такі особи зазвичай не включені в діяльність, то вони не можуть слугувати зразками для наслідування. З іншого боку, вони не демонструють особисте

зацікавлення досягненнями дитини та не стимулюють її продовжувати докладати зусилля. Взаємодія з цією категорією осіб не дозволяє школяру визначитися, наскільки перспективною є діяльність для досягнення успіху та задоволення потреби у визнанні.

Таблиця 3.1.

Категорії осіб, які впливають на розвиток здібностей
молодших школярів

Рівень компетентності особи у діяльності	Оцінювання досягнень дитини	
	оцінювання є	оцінювання відсутнє
Висока компетентність	Референтні особи	Компетентні особи
Низька компетентність	Особи, які схвалюють	Індиферентні особи

Компетентними особами ми називаємо людей з найближчого соціального оточення, які на високому рівні опанували діяльність, в якій дитина прагне отримати визнання. Компетентні особи є джерелом інформації про те, що і як саме треба робити, щоб досягнути успіху в діяльності. Дитина може спостерігати за тим, як вони виконують діяльність, бачити отриманий результат, копіювати окремі дії та операції, переймати стратегії діяльності тощо. Компетентні особи можуть надати практичну допомогу школяру та посприяти досягненню успіху в окремій ситуації. Поцінування оточуючими здобутків компетентних осіб в цілому дозволяє дитині переконатися, що деяка діяльність є перспективною в плані отримання визнання. Але оскільки самі компетентні особи ніяк не оцінюють дитину, то вона не може належно зорієнтуватися, наскільки вагомими є її власні досягнення і чи варто продовжувати докладати зусилля. Більше того, компетентні особи можуть спровокувати негативні тенденції в розвитку окремих здібностей. Якщо школяр вирішить, що він не витримає конкуренції у визначеній діяльності і в нього немає шансів досягнути в ній першості,

то, швидше за все, спробує отримати визнання в іншій діяльності.

До категорії *осіб, які схвалюють*, ми відносимо тих дорослих і дітей з найближчого соціального оточення, які некомпетентні в деякій діяльності, але усіляко цікавляться досягненнями в ній самого школяра. Цим вони частково задовольняють потребу учня у визнанні та стимулюють продовжувати займатися зазначеною діяльністю й надалі.

Низький рівень компетентності в діяльності не дозволяє особам, які схвалюють, зробити належний аналіз виконаної роботи, а також зрозуміти ціну тих зусиль, які доклав школяр. Ці особи переважно позитивно оцінюють або сам факт включення в діяльність, або те, що робота завершена та є кінцевий результат. Складники діяльності (дії та операції, способи організації діяльності тощо) зазвичай не потраплять в поле аналізу, тому сприятливі умови для їх рефлексії не створюються. Користуючись термінологією Н.Ф. Портницької можна сказати, що такі люди не стільки визнають досягнення дитини, скільки схвалюють її [11]. На думку дослідниці, схвалення дозволяє дитині зорієнтуватися у тому, що її діяльність в цілому узгоджується з соціальними очікуваннями, відповідає зразкам, нормам. Справжнє визнання має місце тоді, коли особи з найближчого соціального оточення помічають у діяльності дитини нові елементи, доцільні складові або способи діяльності та запозичають їх. Це дозволяє дитині на вищому рівні усвідомити особливості власної діяльності (окремі дії, операції, способи організації діяльності тощо) та цілеспрямовано працювати над їх удосконаленням.

Музика О.Л. звертає увагу на те, що велика кількість схвальних відгуків з боку некомпетентних осіб у жодному випадку не компенсує їх якість, тому такі відгуки не задовольняють потребу у визнанні повною мірою [12]. Отже, особи, які схвалюють, не можуть надати молодшим школярам поцінування, яке сприяло б розвитку рефлексії засобів та шляхів отримання визнання. Діти з радістю приймають схвальні відгуки від оточуючих, однак питання пошуку діяльностей та

соціальних груп, в межах яких можна задовольнити потребу у визнанні, залишається для них відкритим.

Найбільший конструктивний вплив на розвиток здібностей молодших школярів здійснюють *референтні особи*. До цієї категорії входять оточуючі, які є компетентними в діяльності та водночас можуть належно поцінувати досягнення дітей. Референтні особи, як і компетентні, є зразком для наслідування в діяльності та можуть прямо або опосередковано надати школярам допомогу на інструментальному рівні. Однак вплив референтних осіб на розвиток здібностей більшою мірою обумовлений особливостями оцінювання здобутків учнів. Цей вплив є якісно іншим – адресованим, особистісно-зорієнтованим, глибоким, дієвим.

Референтні особи у молодшому шкільному віці. Реалізація потреби в визнанні у свідомості молодших школярів пов'язується із окремими виявами поцінування їхніх досягнень і залежить як від рівня розвитку рефлексії дітей, так і від характеру зовнішніх оцінок. Параметри потреби у визнанні формують референтні особи.

Диференційована й мотивована оцінка з боку референтних осіб дозволяє молодшим школярам усвідомити характеристики власної діяльності та зробити їх предметом цілеспрямованого аналізу й регуляції.

Референтні особи можуть прямо або опосередковано надати школярам допомогу на інструментальному рівні. Вони стають зразком для наслідування. Діти спостерігають за тим, як референтні особи виконують діяльність, бачать отримані результати, копіюють окремі дії та операції, запозичують способи організації діяльності тощо.

Вербалізація складників діяльності в процесі діалогу з референтними особами допомагає дітям зробити перехід від виконання дії в матеріальному плані до виконання та корекції дій у плані внутрішньому. На складний взаємозв'язок форми дії та рівня її узагальнення вказує Н.Ф.Тализіна. Якщо дія виконується в матеріальній формі, то суттєві для дії властивості об'єкта, виокремлені в результаті

узагальнення, нерозривно пов'язані з цим об'єктом. Звертатися до них й оперувати ними можна лише тоді, коли об'єкт доступний безпосередньому сприйманню. Дослідниця підкреслює, що мовленнєві форми дії дозволяють відокремити суттєві властивості від зовнішніх предметів і перетворити їх у відносно самостійні об'єкти [19]. Якісно новий рівень узагальнення особливостей власної діяльності є основою для цілеспрямованого перенесення успішних стратегій виконання діяльності в нові умови.

У результаті проведеного нами дослідження було встановлено, що референтними особами в сфері учіннєвих умінь для молодших школярів є переважно батьки (їх назвали 71,35% дітей) та родичі (64,06%). Учителів та однокласників серед референтних осіб згадують, відповідно, 60,93% та 54,16% досліджуваних [13; 16].

Причиною недостатньо високої референтності вчителів, очевидно, є їх орієнтація при оцінюванні переважно на результати навчання. Недифенційованість інтегральних оцінок (п'яти- чи дванадцятибальної), графічних (зірочки, прапорці) чи вербальних (розумник, молодець), їх відірваність від процесуальних характеристик регуляційного циклу не сприяють рефлексії окремих компонентів здібностей, а їх обмеженість у плані поцінування учіннєвих досягнень не спрямовує учнів до особистісного розвитку. Натомість батьки та близькі родичі, а іноді й репетитори, які допомагають виконувати домашні завдання, мають більше можливостей приділяти увагу окремим учіннєвим діям та операціям. Їхні оцінки більш диференційовані, більше спираються на зворотний зв'язок, пов'язуються з індивідуальними особливостями дітей і, відтак, виконують мотивувальну функцію.

Для повноцінного розвитку здібностей молодші школярі мають отримувати належне поцінування досягнень не лише з боку дорослих, але й з боку однолітків. На нашу думку, це зумовлюється щонайменше трьома причинами. По-перше, в онтогенезі інтерес до досягнень є першою формою прояву уваги, яку діти демонструють до своїх

однолітків, і яку, відповідно, отримують від них. По-друге, однолітки складають ту контактну групу, в якій переважно перебувають молодші школярі, і в межах якої відбувається розвиток їх здібностей. Разом з однолітками діти оволодівають новою провідною діяльністю, виступають у цій діяльності один для одного прикладом, змагаються один з одним за першість тощо. По-третє, в плані розвитку здібностей однолітки знаходяться в зоні найближчого розвитку школярів. Вони більшою мірою, ніж дорослі, поділяють інтереси учнів, мають подібні стартові умови, темп оволодіння здібностями, а також схожі труднощі в процесі виконання діяльності й доступні засоби їх подолання. Як показують дослідження В.В. Давидова, В.І. Слободчикова, Г.А. Цукерман, саме в процесі взаємодії з однолітками учні початкових класів здатні опанувати те, чого не можуть поки що опанувати самотійно [2].

Отже, рівень, глибина, референтність визнання піднімає планку, до якої діти намагаються підтягтися, розвинути свої здібності. Визнання соціального оточення утворює той смисл, який дозволяє знаходити задоволення у щоденній, багатогодинній, виснажливій праці, спрямованій на розвиток власних здібностей.

Засоби оцінювання. Тенденції в розвитку здібностей молодших школярів значною мірою зумовлені характером оцінювання з боку найближчого соціального оточення. Аналіз відповідей дітей дозволив виокремити *дві групи засобів оцінювання – вербальні та невербальні* (рис. 3.1.). Незначна кількість таких засобів та їх узагальнений характер не дозволяють оточенню надати диференційовану оцінку та належно поцінувати виконання окремих дій та операцій, а самим дітям зорієнтуватися в тому, що та як вони зробили якісно, краще, ніж раніше, краще за інших тощо. Такий стан речей обумовлений нестачею в українській звичаєвості вербальних засобів оцінювання та низьким рівнем культури поцінування.

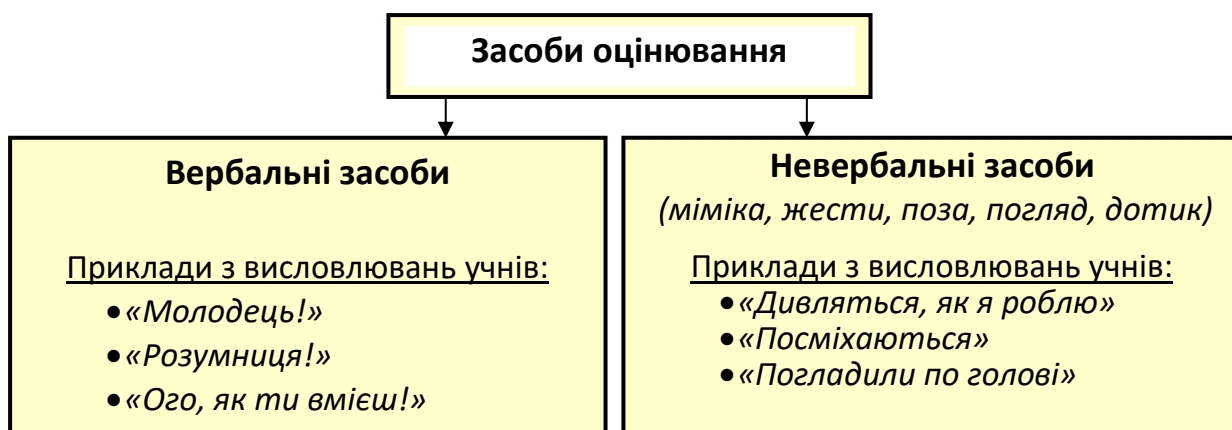


Рис.3.1. Види засобів оцінювання за критерієм залучення мовних засобів

Оцінювання досягнень людини контактним оточенням зазвичай містить інформацію про її потенційні можливості задовольнити потребу у визнанні. Таке оцінювання може бути конструктивним або деструктивним. Відповідно існуючі засоби оцінювання можна поділити на поцінування та знецінювання (див. рис. 3.2.).

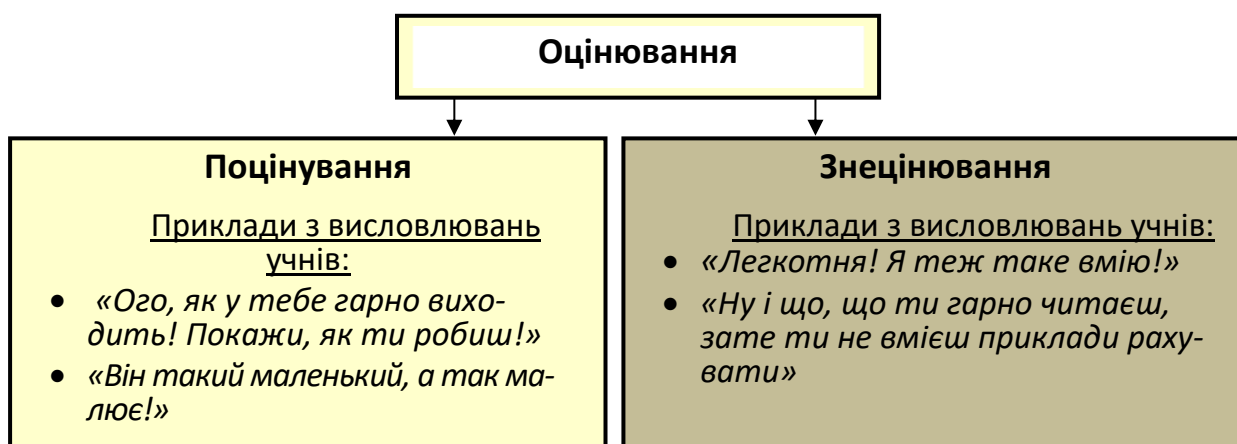


Рис. 3.2. Види оцінювання за критерієм конструктивного/деструктивного впливу на розвиток здібностей дітей

Поцінування дозволяє підкреслити ефективні складники процесу діяльності, отриманого результату або позитивні характеристики самих школярів, що є спонукою займатися діяльністю й надалі. Знецінювання, навпаки, акцентує увагу на слабких місцях виконання діяльності та результату, негативних характеристиках дітей, відсутності їх особистісного зростання. У ситуації знецінення досягнень більшість дітей, зазвичай, втрачає бажання займатися діяльністю. Вони

починають сумніватися в можливості досягнення успіху в цій діяльності та доцільності докладання зусиль.

Аналіз результатів дослідження показав, що *вербальним вираженням поцінування* є висловлювання, які містять таку інформацію:

- учень є першим у діяльності;
- робота учня за окремими показниками вирізняється з-поміж робіт інших учнів;
- школяр отримав продукт високої якості;
- отриманий продукт вимагав складних умінь і навичок та значних зусиль;
- учень досягнув успіху завдяки власним зусиллям;
- хоча школяр є малоуспішним в одній діяльності, зате він успішний в іншій діяльності;
- окремі дії та операції школяр виконав на низькому рівні, зате інші – на високому рівні;
- учень отримав результат, якого не мав раніше;
- учень отримав результат значно раніше, ніж від нього очікували;
- отриманий продукт буде корисним або для інших, або для школяра.

Показником поцінування для учнів є те, що інші уважно спостерігають за процесом діяльності, звертаються до них з проханням показати техніку виконання окремих дій та операцій, наслідують їх, просять допомогти виконати ту чи іншу дію або операцію.

Вербальним вираженням знецінювання є висловлювання, які містять таку інформацію:

- робота школяра нічим особливим не вирізняється з-поміж робіт інших учнів;
- школяр досягнув успіху в діяльності, але інші виконують цю діяльність краще;
- учень отримав результат низької якості;
- отриманий продукт не вимагав складних умінь і навичок та значних зусиль;
- отриманий продукт є випадковим;
- окремі дії та операції школяр виконав на високому рівні, зате інші – на низькому;
- школяр є успішним в одній діяльності, але він залишається

- неуспішним в іншій діяльності;
- учень отримав позитивний результат, але такий результат він мав і раніше;
- учень отримав результат, але на цей результат контактне оточення очікувало значно раніше;
- діяльність, якою займається школяр, не принесе жодної користі ні собі, ні іншим.

Зауважимо, що вербальні та невербальні засоби поцінування нерідко застосовуються разом, і лише цілісний аналіз дозволяє дітям зорієнтуватися, поцінують їх у конкретній ситуації чи, навпаки, знецінюють. Так, фраза «Молодець!» у поєднанні зі скептичною посмішкою є типовим прикладом знецінювання.

Розвиток рефлексії поцінування досягнень у взаємодії з контактним оточенням. Отримані в ході дослідження результати підтвердили припущення про існування кількох рівнів рефлексії поцінування досягнень (див. рис. 3.3.). Встановлено, що спочатку молодші школярі орієнтуються на *схвалення за наслідування*, згодом усвідомлюють *схвалення за виконання вимог*, включення в діяльність, отримання результату. З розвитком рефлексії учні переорієнтовуються на те, щоб отримати *визнання* з боку референтних осіб *за якість результату*, способи та стратегії його отримання, а на вищому рівні рефлексивно-ціннісної регуляції – *визнання за особистісне зростання*.

Виявлено, що схвалення за наслідування спонукає до розвитку здібностей переважно учнів першого класу з низьким та середнім рівнем успішності (10,94% усіх досліджуваних). Більшість молодших школярів орієнтуються на схвалення за виконання вимог (49,48%) та визнання за якість результату (34,89%). Лише у 4,69% учнів початкових класів (зазвичай, тих, хто має високий рівень успішності) важливим складником регуляції розвитку здібностей є визнання за особистісне зростання [13; 16].

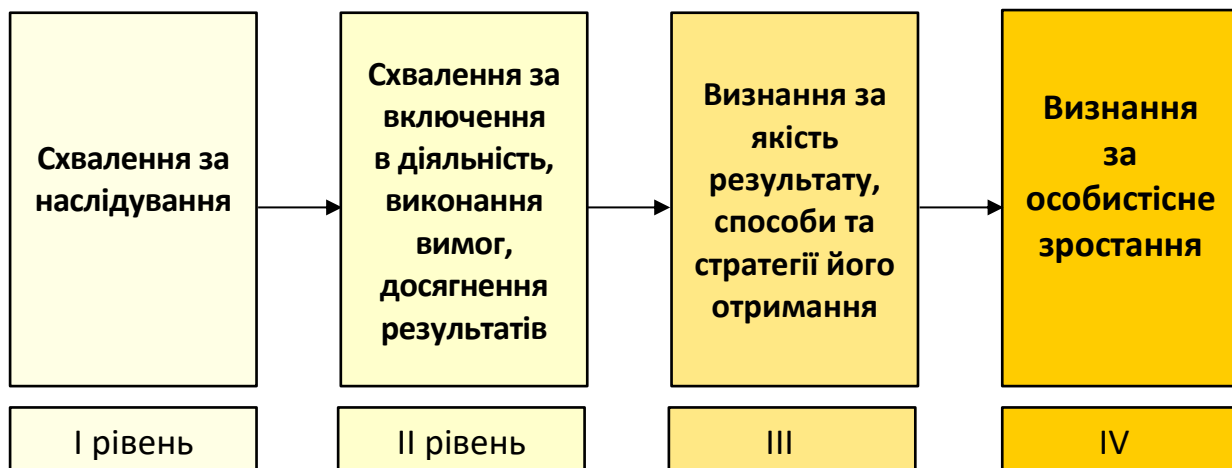


Рис. 3.3. Рівні розвитку рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням

Тенденції у рефлексії поцінування досягнень контактним оточенням. На рівні референтного компонента рефлексії здібностей молодших школярів було виявлено такі основні тенденції:

- тенденцію до парадоксальної незгодженості референтних осіб;
- тенденцію до відмови в референтності;
- тенденцію до уникання відкритого поцінування [13; 16].

Тенденція до парадоксальної незгодженості референтних осіб. Дослідження референтного компонента здібностей показало невідповідність між особами, на яких орієнтуються молодші школярі в учіннєвій діяльності, та особами, які поцінують досягнення дітей і, відповідно, задовольняють їх потребу в визнанні. В оволодінні учіннєвими вміннями зразком для школярів є однокласники, саме з їхніми результатами вони порівнюють свої досягнення, намагаються наслідувати кращих учнів, змагаються з ними за першість. Водночас до кола осіб, які поцінують ці вміння й тим самим задовольняють потребу в визнанні, найчастіше входять батьки, родичі та друзі. Однокласників і вчителів діти згадують лише в поодиноких випадках.

Виокремлену тенденцію проілюструємо на прикладі результатів дослідження учениці 2 класу Л.Б. Дівчинка вміє читати, писати, мити посуд, мити дошку, копати картоплю, замітати та прибирати в своїй кімнаті. Зі слів школярки, гарно читати й писати вміють однокласники

– Вікторія, Юрій та Онисія. Юрій та Онисія читають швидше за досліджувану, але вона читає виразніше за Юрія, і краще, ніж Онисія, зупиняється там, де потрібно. Вікторія вміє писати на дошці великими літерами, що досліджуваній вдається погано, зате дівчинка краще за Вікторію пише в зошиті, оскільки «не розтягує букви». До кола осіб, які поцінують згадані вміння учениці, входять мама, тато, дві бабусі, два дідусі, хрещений та хрещена. Вчителя та однокласників серед референтних осіб школярка не згадує.

Складні умови для задоволення потреби в визнанні спонукають учнів не тільки переорієнтовуватися на інші види діяльності, але й на інші соціальні групи, які зможуть на належному рівні поцінувати їхні досягнення.

Тенденція до відмови в референтності. Незважаючи на те, що потреба у визнанні є однією з базових, молодші школярі можуть відмовлятися від поцінування з боку контактного оточення. На нашу думку, така відмова може свідчити про неприйняття тієї особи, яка демонструє зацікавлене ставлення, та знецінення її думки. Діти не дозволяють одноліткам спостерігати за процесом роботи, не хочуть показувати, який результат отримали. Сама відмова нерідко супроводжується вербальною агресією («Я не знаю, як малює Дмитро. Я в його альбом не дивлюся, бо коли я підхожу до його альбому, він завжди кричить»). У такий спосіб школярі намагаються уникнути конкуренції, бо остерігаються, що інші діти не стільки поцінуватимуть їхні досягнення, скільки перейматимуть у них прийоми виконання діяльності та здобудуть першість. З іншого боку, якщо вони приймають поцінування від однокласників з нижчим статусом, то тим самим ніби включають їх у коло своїх референтних осіб, а отже, під загрозою опиняється їхній власний статус.

Загалом, в найгіршому становищі опиняються школярі з низьким рівнем успішності. Малоуспішні ровесники знецінюють їхні й так незначні досягнення, а успішні однокласники не зважають на їхню думку. Відмова найближчого соціального оточення отримувати

поцінування від школяра, ігнорування зацікавлення з його боку є найрадикальнішим і найдієвішим механізмом знецінення його як референтної особи.

Тенденція до уникання відкритого поцінування. Результати дослідження показали, що в умовах низької культури поцінування (переважання надто загальних, недиференційованих, особистісно знівельованих оцінок навчальних досягнень, ігнорування загального соціального контексту розвитку здібностей, нестачі вербальних відповідників, які б сприяли рефлексії учінневих здібностей учнями, дефіциту взаємного поціновування досягнень) учні з низьким та середнім рівнем розвитку учінневих здібностей схильні знецінювати досягнення однолітків, занижуючи планку для самооцінки власних досягнень.

Учні ж з високим рівнем успішності та розвинутими учбовими здібностями демонструють тенденцію до уникання відкритого поціновування з боку вчителя, аби уникнути заздрості та нормативного тиску більшості («Не люблю, коли мене хтось хвалить... Мене можуть похвалити, а когось ні...»; «Так як на танцях вийде. Я був самий кращий. Мені заздрили, і я більше туди не ходжу»).

Публічної оцінки уникають також учні з низьким рівнем успішності. Навіть в умовах уявної ситуації успішного виконання діяльності вони не хочуть, щоб їхні роботи оцінювали та хвалили при однокласниках. Школярі бояться знецінювання, а стратегія уникнення поцінування дозволяє їм зберегти самоповагу («Хіба це погано, коли тебе хвалять інші?» – «Погано! Ті, що не хочуть зі мною дружити, з мене сміються»).

Дослідження показало, що учні, досягнення яких поцінували належним чином, надалі стають зацікавленими не стільки у похвалі, скільки в об'єктивній оцінці своєї роботи. Такі школярі не уникають ситуацій оцінювання, але погоджуються отримати поцінування тільки в тому випадку, якщо вважають, що насправді на це заслуговують («Мене хвалять. Більше не треба. Якщо зробив гарніше, ніж похвалили,

то хочеш, щоб похвалили, але якщо зробив так само, а тебе похвалили... ну, мені це не дуже подобається»).

Поцінування досягнень найближчим соціальним оточенням й адекватне сприймання дітьми оцінок референтних осіб є основою для розвитку здібностей у молодшому шкільному віці.

Аналіз наукових робіт та емпіричне дослідження впливу соціального оточення на розвиток здібностей учнів початкових класів дозволили виокремити ряд положень, які, на нашу думку, варто враховувати при організації ціннісної підтримки розвитку здібностей у молодшому шкільному віці [13; 16].

- в основу ціннісної підтримки має бути покладена диференційована, особистісно зорієнтована вербальна оцінка досягнень школярів з боку референтних осіб;
- ціннісна підтримка має бути зорієнтована на розширення кола референтних осіб, які могли б належно поцінувати досягнення учнів;
- потрібно навчити найближче соціальне оточення конкретним прийомам поцінування досягнень;
- необхідно створити середовище, у якому школярі могли б отримувати належне поцінування своїх досягнень, у першу чергу, з боку однолітків, що складають ту контактну групу, в межах якої відбувається розвиток їх здібностей;
- потрібно навчити самих школярів поціновувати досягнення оточуючих і приймати позитивну оцінку своєї роботи.

Поцінування здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості. *Регуляційні властивості усної народної творчості.* На початку молодшого шкільного віку діти претендують на поцінування в групі, де стандарти визнання ще не склалися. Єдиним засобом поцінування в учіннєвій діяльності є шкільна оцінка, а

оцінювання здійснює переважно вчитель. У такій ситуації варто привносити стандарти визнання ззовні, збагачувати навчально-виховний процес ситуаціями оцінювання, цілеспрямовано навчати дітей поціновувати здобутки одне одного [15].

Одним із засобів ознайомлення молодших школярів із нормами та правилами визнання та вироблення в учнів практичних навичок взаємного поцінування досягнень може слугувати усна народна творчість: казки, загадки, прислів'я, приказки та інше. В творах усної народної творчості пропонуються готові ціннісні конструкти, які компенсують низький рівень розвитку рефлексії і мислення дітей та брак особистого досвіду, допомагають уникнути зайвих помилок, виробити оптимальні стратегії діяльності та взаємодії з оточуючими [13; 16].

Ми зупинили свій вибір на прислів'ях і приказках, оскільки вони вирізняються з-поміж інших жанрів усної народної творчості низкою важливих характеристик:

- прислів'я і приказки – це найменші тексти, які є одиницями надмовного семіотичного ярусу та мають властивості клішованості, афористичності та сентенційності (М.А.Черкаський) [20];
- такі паремії виконують функцію словника мотивів і посідають особливе місце в ієрархії рівнів їх згортання. На відміну від слів, словосполучень і сюжетних текстів, прислів'я водночас компактні, експліцитні та мають прагматичну самостійність (Г.А.Левінтон) [9];
- прислів'я та приказки складають ядро пареміологічного мінімуму людини; аналіз пареміологічного фонду в мовному й тематичному планах показує, що в пареміях представлені основні предметні протиставлення, логічні операції та мовні категорії, які є скарбницею і знаряддям передачі людського досвіду (Г.Л.Пермяков) [8];
- прислів'я та приказки здатні фіксувати нормативні аспекти світобачення, діяльності та спілкування, а також здійснювати функції оцінювання (Є.М. Верещагін, О.О. Дмитрієва, В.І.Карасик,

- В.М. Костомаров) [1; 4; 5];
- приказки та прислів'я мають властивість спонукати людину до дії (А. Дандіс та А.А. Крикманн) [3; 7];
 - прислів'я та приказки безпосередньо включені в діяльність людини. Ці паремії не прив'язані до календарних і родинних обрядів і не мають вікової та статевої диференціації, а отже, можуть використовуватися в найрізноманітніших життєвих ситуаціях (Б.М.Путілов) [18].

Різнманіття прислів'їв і приказок робить їх універсальними в плані відображення й регуляції різних аспектів діяльності та взаємодії людини з соціальним оточенням.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості. Можливості цілеспрямованого навчання дітей поціновувати досягнення один одного вивчалися в межах програми ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості [13; 16]. Згадана програма розроблена з урахуванням основних теоретичних положень програми розвитку здібностей «Три кроки». Особливістю адаптованого варіанту програми є часткове зміщення акценту зі створення ситуації першості школярів у кількох видах діяльності на створення умов для рефлексії учнями успішних складників кожної діяльності, яку вони виконують.

Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів спирається на застосування українських прислів'їв і приказок (паремій) для актуалізації в свідомості учнів рефлексивно-ціннісних регуляційних механізмів.

Емпіричне дослідження особливостей рефлексії здібностей учнів початкових класів дозволили намітити основні напрямки та шляхи ціннісної підтримки регуляції розвитку здібностей у молодшому шкільному віці [13; 16]. Найбільші прогалини в регуляційних схемах учнів і, відповідно, потенційно найперспективніші «точки росту» регуляції розвитку учнівських здібностей пов'язані з забезпеченням

рефлексивно-ціннісних ресурсів:

- 1) для діяльності (початку роботи, її тривалого продовження і позитивного підкріплення успішного завершення чи винесення уроків із невдач);
- 2) для рефлексії потреби в визнанні (вербалізація і усвідомлення прийомів надання й отримання поцінування та оцінювання власних досягнень);
- 3) для підтримки рефлексії співробітництва (мотивування до спільної діяльності та ціннісного обміну).

Результатом ціннісної підтримки мають стати особистісні якості, які усвідомлюються й розвиваються в їх співвідношенні з індивідуальними досягненнями молодших школярів в учіннєвій діяльності (рис. 3.4).

Для ціннісної підтримки рефлексії учіннєвої діяльності застосовуються техніки ціннісної підтримки початку, процесу та завершення роботи.

Особлива увага надавалася підтримці мотиваційно-вольових зусиль, пов'язаних із початком роботи («Добрий початок – половина діла», «Добре начало – половину діла вкачало»), її продовженням, коли проміжні результати є низькими («Аби руки і охота, буде зроблена робота», «Не тим капля камінець довбає, що сильна, а тим, що часто падає», «Доки не впрієш, доти не вмієш»), та завершенням («Кінець діло хвалить», «Роби добре всюди – похвалять тебе люди», «Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив»). Таким чином, ми наголошуємо на вагомості включення молодших школярів у діяльність і дозволяємо їм почувати себе комфортно незалежно від того, яких результатів вони досягли.



Рис. 3.4. Напрямки ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів

Ціннісна підтримка учінневої діяльності сприяє зниженню рівня тривожності дітей, попереджає включення захисних механізмів, втечу від діяльності тощо.

Ціннісна підтримка рефлексії визнання спрямовується на надання й отримання поцінування та вироблення адекватної оцінки чужих і самооцінки власних досягнень.

Вживання прислів'їв та приказок дозволяє школярам звернутися один до одного з проханням поцінувати досягнення чи, навпаки, отримати поцінування («Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже», «Про добру роботу добре й говорити», «Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо»), а також використати як засіб поцінування («І коваль, і швець, і на дуді грець», «Працьовитий, як бджілка», «Робить, як мурашка», «Зробив чисто йі гладко, комар носа не підточить», «В умілого й долото рибу ловить»).

Варто підкреслити, що застосування паремій дозволяє поцінувати незначні або часткові досягнення, а також роботу низької якості та зорієнтувати дітей на ситуацію успіху в майбутньому («Хоч не гладко, аби міцно», «Хоч не скоро, зате здорово», «Раз не зовсім гаразд, а другий раз краще»).

Прислів'я та приказки визначають і загальні правила процедури презентації власних досягнень та поцінування досягнень інших людей

(«Не штука ганьбити, штука ліпше зробити», «Шануй людей, то й тебе пошанують», «Хвали чуже, своє і без похвалок добре», «Хвалися не словами, а ділами»).

Ціннісна підтримка рефлексії визнання сприяє закріпленню в свідомості молодших школярів ефективних способів діяльності та взаємодії з оточенням, формуванню ціннісного ставлення до власних досягнень і досягнень інших.

Для ціннісної підтримки рефлексії співробітництва використовувалися техніки мотивування спільної діяльності та взаємодопомоги.

Прислів'я та приказки використовувалися як засоби демонстрації школярам переваг об'єднання спільних зусиль («У гурті і комар сила», «У гурті робити як з гори бігти», «Гуртом можна й море загатити»), схвалення стратегії звернення за допомогою («Хто не знає, нехай людей попитає»), підкреслення впливу характеру взаємовідносин на ефективність діяльності («Як дружні сороки, то й гуску з'їдять», «Дружні сороки орла заклюють», «Берись дружно – не буде сутужно»).

Використання паремій також дозволяє налагодити ситуацію надання та отримання допомоги («Добра порада дорожча від золота», «Добрий друг завжди допоможе», «Для доброго друга випряжу коня з плуга»).

Ціннісна підтримка рефлексії співробітництва сприяє формуванню в молодших школярів бажання й уміння працювати разом, а також уміння надавати й отримувати допомогу в учіннєвій діяльності.

Особливості організації ціннісної підтримки рефлексії визнання. В межах запропонованої нами програми ціннісна підтримка рефлексії визнання надається молодшим школярам поряд з ціннісною підтримкою рефлексії учіннєвої діяльності та ціннісною підтримкою рефлексії співробітництва, однак може застосовуватися і як самостійна процедура [13; 15; 16].

Виокремлено два основні напрямки ціннісної підтримки

рефлексії визнання та запропоновано відповідні техніки роботи:

- ціннісна підтримка надання та отримання поцінування;
- ціннісна підтримка самооцінки (оцінювання власних досягнень).

В межах згаданих технік прислів'я і приказки застосовуються з потрібною метою:

- як засоби для побудови ситуацій оцінювання;
- як засоби поцінування досягнень інших людей та власних досягнень;
- як засоби для визначення правил поцінування.

Робота за програмою ціннісної підтримки здійснюється безпосередньо на навчальних заняттях. Вчитель самостійно виокремлює ті види робіт, в межах яких має надаватися ціннісна підтримка. Чим частіше учні мають можливість ознайомитися з досягненнями один одного та поцінувати їх, тим кращі умови складаються для розвитку рефлексії здібностей.

Техніка ціннісної підтримки надання і отримання поцінування та техніка ціннісної підтримки самооцінки схожі за структурою та алгоритмом застосування.

1. Після завершення виконання завдання вчитель звертає увагу дітей на те, що вони мають деякий результат, а отже, і можливість презентувати свої досягнення однокласникам, оцінити роботи один одного, дати оцінку власним здобуткам.
2. Молодші школярі під керівництвом вчителя повторюють прислів'я і приказки для налагодження ситуації оцінювання. Учні також пригадують паремії, які слугують засобами поцінування, та паремії, в яких відображені правила поцінування.
3. Потім діти самостійно налагоджують ситуації оцінювання та поцінують здобутки один одного.
4. Після завершення поцінування вчитель разом зі школярами аналізує ситуації оцінювання. Наприклад, розпитує, хто з них і до кого звертався за поцінуванням; що саме просив оцінити; чи погодилися однокласники оцінити роботу; як саме її оцінили; які паремії використали та інше.

Прислів'я та приказки, які слугують вербальними формулами для побудови ситуації оцінювання, є стандартними. Таких паремій небагато. Вчитель ознайомлює дітей з усіма вербальними формулами згаданої групи та пояснює, як за допомогою прислів'їв і приказок можна побудувати ситуацію оцінювання досягнень один одного та ситуацію оцінювання власних досягнень.

Перелік прислів'їв і приказок, які можуть слугувати засобами поцінування, значно більший. З пареміями цієї групи молодші школярі знайомляться поступово. Вчитель готує набір прислів'їв і приказок з-поміж тих, які пропонує програма. Оскільки обсяг уваги учнів невеликий, рекомендується включати до одного набору не більше 5 паремій і згодом їх оновлювати. Бажано, щоб з одним набором прислів'їв і приказок діти попрацювали хоча б у 5 різних видах діяльності.

Перелік прислів'їв і приказок, які визначають правила поцінування, теж достатньо великий. З пареміями цієї групи учні також знайомляться поступово. Вчитель готує набір прислів'їв і приказок, який містить 5 одиниць. З цим набором паремій–правил поцінування учні працюють хоча б у 5 різних видах діяльності.

З часом вчитель до кожної групи прислів'їв і приказок вводить по одній новій паремії. Школярі під керівництвом вчителя порівнюють нові прислів'я і приказки з уже відомими, зазначають, з яким пареміями вони схожі. За необхідності вчитель може не вводити по одній новій паремії, а повністю замінити старі набори прислів'їв і приказок новими.

У межах однієї ситуації оцінювання школярам пропонують на вибір кілька прислів'їв і приказок, які акцентують увагу на близьких, але водночас нетотожних аспектах явища, що, з одного боку, позитивно впливає на розвиток рефлексії дітей, а з іншого – дозволяє врахувати відмінності ціннісної підтримки, якої потребують різні школярі, а іноді один і той же учень у різних ситуаціях і в різний час.

Техніка ціннісної підтримки надання та отримання поцінування

Мета: формування у молодших школярів уміння поціновувати досягнення одне одного.

При підборі вербальних формул для налагодження ситуації оцінювання молодшими школярами досягнень один одного було враховано той аспект, що ініціатором побудови такої ситуації може бути і той учень, який потребує поцінування, і той, який може його надати.

Програма ціннісної підтримки, за необхідності, дозволяє молодшим школярам відмовитися від поцінування, але такі ситуації також регулюються прислів'ями та приказками. Відповідні вербальні формули знімають психологічний дискомфорт і водночас вичерпують ситуацію непорозуміння, що створює сприятливі умови для продовження діяльності та побудови стосунків на іншому рівні.

Розглянемо два варіанти налагодження дітьми ситуації оцінювання досягнень один одного.

Варіант 1. Школяр бажає отримати поцінування досягнень з боку однокласника. Ініціатором побудови ситуації поцінування є учень 1, який має досягнення. Він звертається до учня 2, який може їх оцінити. Учень 2, в свою чергу, або погоджується надати поцінування (+), або відмовляється (–) (рис. 5., табл. 3.2.). Якщо учень 2 погодився надати поцінування, то він зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить прислів'я або приказку для поцінування його досягнень.

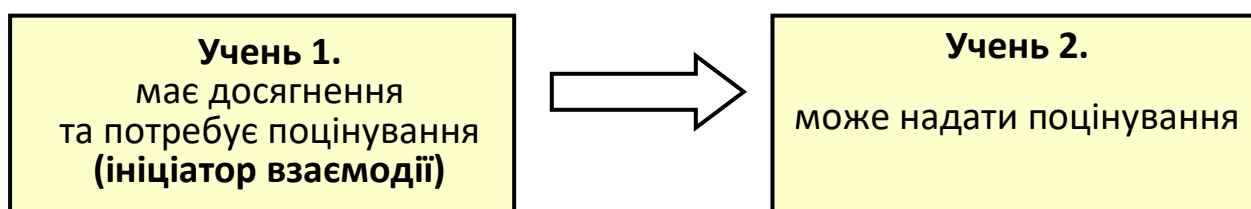


Рис. 3.5. Варіант побудови ситуації оцінювання школярем, який має досягнення

Таблиця 3.2.

Вербальні формули-звернення за поцінуванням

Прохання оцінити роботу	<i>«Не той друг, що медом маже, а той, що правду каже. Оленко, скажи мені, будь ласка, як я виконала завдання (конкретизувати, яке саме)»</i>
Згода надати поцінування	<i>«Про добру роботу добре й говорити»</i>
Відмова надати поцінування	<i>«Похвалити не вміємо, а погудити не сміємо»</i>

Варіант II. Школяр бажає поцінувати досягнення однокласника. Ініціатором поцінування є учень 2, який бачить, що учень 1 має досягнення та заслуговує схвальної оцінки. Учень 2 пропонує оцінити роботу учня 1. Учень 1, у свою чергу, або погоджується отримати поцінування (+), або відмовляється від нього (-) (рис. 3.6, табл.3.3.). Якщо учень 1 погодився отримати поцінування, то учень 2 зазначає, що найкраще вдалося зробити учню 1, і говорить приказку для поцінування його досягнень (табл. 3.4.).

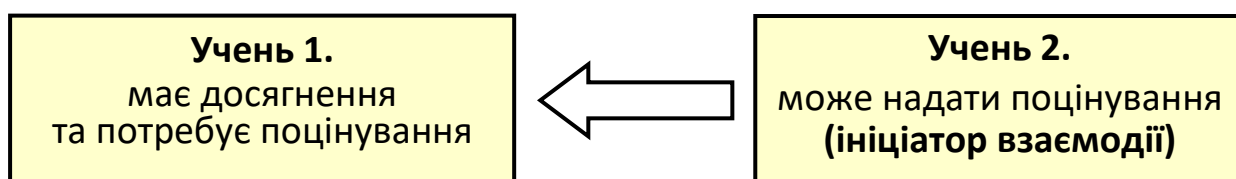


Рис. 3.6. Варіант побудови ситуації оцінювання школярем, який бажає поцінувати досягнення інших

Таблиця 3.3.

Вербальні формули-пропозиції оцінити роботу дитини

Пропозиція оцінити роботу однокласника	<i>«Хвалять – не радій, гудять – не сумуй. Оленко, можна я скажу, як ти виконала завдання (конкретизувати: прочитала текст, зробила аплікацію тощо)»</i>
Згода отримати поцінування	<i>«Добрий друг добре й скаже»</i>
Відмова отримати поцінування	<i>«Дякую, робота сама за себе скаже»</i>

Таблиця 3.4.

Вербальні формули для поцінування досягнень

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки і, які дозволяють цілісно поцінувати дитину за успіхи в кількох видах діяльності	«І коваль, і швець, і на дуді грець» «На всі руки майстер»
2. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати дитину за виконання роботи в цілому	«Не той гарний, що гарний, а той, що діло зробив» «Не в тім хороша, що чорнобрива, а в тім, що діло зробила» «Мале тілом, та велике ділом»
3. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати характер виконання роботи	«Що вхопить, те і вробить» «Працьовитий як бджілка» «Робить як бджілка» «Робить як мурашка»
4. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати якість виконаної роботи	«Зробив чисто і гладко, комар носа не підточить»
5. Прислів'я та приказки і, які дозволяють поцінувати вміння дитини і підкреслити, що саме вони визначають успішність діяльності	«В умілого й долото рибу ловить» «Добрий кухар і з кропиви борщ зварить». «Добра пряжа і на скіпці напряде»
6. Прислів'я та приказки, які підкреслюють залежність якості виконаної роботи від особистісних якостей людини	«Який майстер, така й робота» «Який кухар, такий і борщ» «Яка пряжа, таке й полотно»
7. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати часткові (окремі) досягнення	«Хоч не гладко, аби міцно» «Хоч погано покроєний, зате міцно зшитий» «Хоч не скоро, зате здорово»
8. Прислів'я та приказки, які дозволяють поцінувати роботу низької якості і зорієнтувати	«Раз не зовсім гаразд, удруге – краще». «Раз не зовсім гаразд, а другий раз краще»

дитину на ситуацію успіху в майбутньому

Таблиця 3.5.

**Вербальні формули,
у яких зафіксовані правила отримання та надання поцінування**

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки і, які фіксують негативне ставлення осіб з найближчого соціального оточення до демонстративного поцінування людиною самої себе	«Порожній колосок дере носа в вершок» «Ледачая хвала сама себе хвалить» «Порожня бочка гучить, а повна мовчить» «Чути порожній віз по гуркоті коліс». «У хвалька язик діє, а рука не вміє» «Погана та дівка, що сама себе хвалить»
2. Прислів'я та приказки і, які фіксують негативне ставлення осіб з найближчого соціального оточення до позитивної оцінки досягнень людини, яка базується на негативній оцінці досягнень інших людей	«Себе любиш – людей гудиш, себе хвалиш – людей ганиш» «Своє хвалить, а чуже під тин валить»
3. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що демонстративна позитивна оцінка власних досягнень негативно впливає на стосунки з найближчим соціальним оточенням, руйнує їх	«Самолуб – нікому не люб» «Хто сам себе хвалить, той злих сусідів має»
4. Прислів'я та приказки, які попереджають, що за демонстративне позитивне оцінювання власних досягнень людина може бути покарана	«Легко хвалитися, легко й звалитися» «Хто чим несеться, тим і поковзнется» «Хвалився, та й з гори звалився»

<p>5. Прислів'я та приказки, які підкреслюють те, що поцінування особами з найближчого соціального оточення схвалюється більше, ніж поцінування людиною самої себе</p>	<p>«Не хвали сам себе, нехай тебе люди похвалять»</p>
<p>6. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що потрібно поціновувати досягнення інших</p>	<p>«Хвали чуже, своє і без похвали добре» «Не бійся людину похвалити, а бійся скривдити дарма» «То не друг, що хвалить тихо, а то друг, що хвалить вслух»</p>
<p>7. Прислів'я та приказки, які підкреслюють толерантне ставлення до невдач інших</p>	<p>«Не штука ганьбити, штука ліпше зробити» «Смішки з чужої лемішки, а як наварили, то й самі заголосили» «Над іншим посміявся, над собою поплачеш» «Хто сміється, тому не минеться» «Чужого не гудь, свого не хвали»</p>
<p>8. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що конструктивна критика приносить більше користі ніж безпідставна позитивна оцінка</p>	<p>«Краще розумна догана, ніж дурна похвала» «Догана мудрого більше стоїть, як похвала дурного»</p>
<p>9. Прислів'я та приказки, які підкреслюють зважене ставлення до оцінки інших людей</p>	<p>«За правду не сердися, зніми шапку й поклонися» «Хвалять – не радій, гудять – не сумуй»</p>
<p>10. Прислів'я та приказки, які вказують на ціннісний обмін як одну з конструктивних стратегій отримання поцінування</p>	<p>«Шануй людей, то й тебе пошанують» «Як ми людям, так і люди нам» «Якою міркою міряєш, такою будуть і тобі» «Як у лісі гукнеш, так і відгукнеться»</p>

Техніка ціннісної підтримки самооцінки (оцінювання власних досягнень)
Мета: ціннісна підтримка оцінювання молодшими школярами власних досягнень.

Залежно від того, хто є ініціатором ситуації оцінювання власних досягнень, сам учень, що потребує такого оцінювання, чи той, хто може вислухати оцінку роботи школяра й підтримати його, виділяють 2 варіанти налагодження ситуації оцінювання власних досягнень.

Варіант 1. Школяр хоче оцінити власні досягнення та продемонструвати їх особам з найближчого соціального оточення. Ініціатором ситуації оцінювання є учень 1, який був включений у діяльність і має певні досягнення. Він звертається до товариша з проханням вислухати його та звернути увагу на те, як виконана робота. Учень 2, в свою чергу, або погоджується вислухати товариша (+), або відмовляється від цього (–) (рис. 3.7., табл. 3.6.). Якщо учень 2 погодився вислухати оцінку власних досягнень учня 1, то учень 1 зазначає, що йому вдалося зробити найкраще, та говорить прислів'я для поцінування власних досягнень.

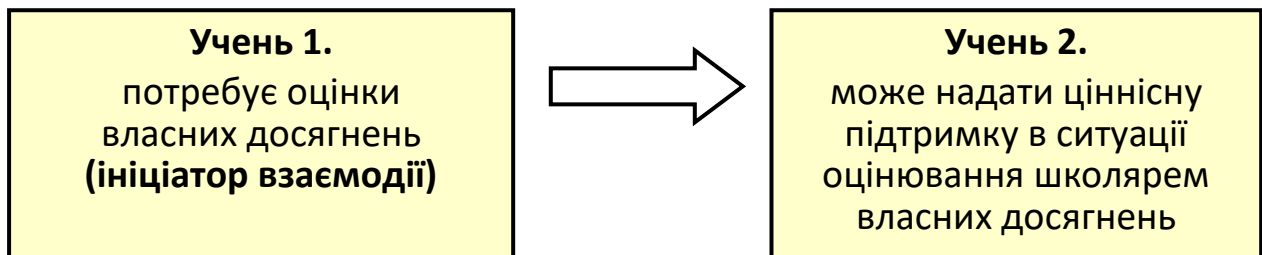


Рис. 3.7. Варіант побудови ситуації презентації та оцінювання власних досягнень школярем, який має здобутки

Таблиця 3.6.

Формули для презентації власних досягнень контактному оточенню

<p>Прохання звернути увагу на те, як виконана робота, і вислухати оцінку роботи самим школярем</p>	<p><i>«Хто шанується, того й люди шанують. Оленко, я хочу тобі розказати, що у мене вийшло найкраще на уроці читання (конкретизувати, що саме)»</i></p>
<p>Згода вислухати оцінку школярем власних досягнень</p>	<p><i>«Про добру роботу добре й послухати»</i></p>

Відмова вислухати оцінку школярем власних досягнень	<i>«Дякую, що звертаєтесь, ваша робота сама за себе скаже»</i>
--	---

Варіант II. Школяр пропонує іншому учню продемонструвати власні досягнення та оцінити їх. Ініціатором оцінювання школярем власних досягнень є учень 2, який зацікавився тим, що учень 1 був включений у діяльність і має деякі досягнення. Учень 2 пропонує учню 1 пропонує презентувати свою роботу та оцінити її. Учень 1, у свою чергу, або погоджується оцінити власні досягнення (+) або відмовляється це зробити (-) (рис. 3.8., табл. 3.7.). Якщо учень 1 погодився оцінити свою роботу, то він зазначає, що йому вдалося зробити найкраще, та говорить прислів'я для ціннісної підтримки власних досягнень.

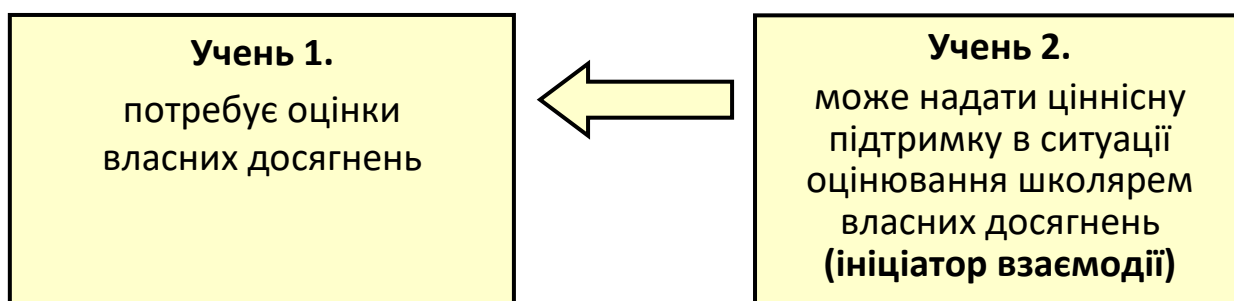


Рис.3.8. Варіант побудови ситуації презентації та оцінювання власних досягнень тим школярем, який зацікавився здобутками іншого учня

Таблиця 3.7.

Формули-пропозиції школяру презентувати власні досягнення контактному оточенню

Пропозиція школяру оцінити власні досягнення	<i>«Шануй сам себе, шануватимуть люди тебе. Оленко, що в тебе вийшло найкраще на уроці читання?(конкретизувати в якій діяльності)»</i>
Згода оцінити власні досягнення	<i>«Доброму другу добре й розказати»</i>
Відмова оцінити власні досягнення	<i>«Дякую, що цікавитесь, наша робота сама за себе скаже»</i>

Таблиця 3.8.

Формули-правила оцінювання власних досягнень

Тип вербальних формул	Приклади вербальних формул
1. Прислів'я та приказки, які вказують на недоречність позитивної оцінки власних досягнень, доки робота не завершена	«Не хвались, ідучи на торг, а хвались, ідучи з торгу» «Не хвались, ідучи на рать, а хвались, ідучи з раті» «Не хвалися травною, а хвалися сіном» «Не кажи гоп, доки не перескочиш» «Спочатку в волок подивись, тоді й рибою хвались» «Не кажи є, коли риба в ріці, а кажи є, як вона в руці»
2. Прислів'я та приказки, які вказують, що поцінування осіб з найближчого соціального оточення є підставою для позитивної оцінки самого себе та самоповаги	«Коли тебе добрі люди шанують, шануйся і сам»
3. Прислів'я та приказки, які підкреслюють достатність власної позитивної оцінки для поцінування досягнень	«Шануй себе, буде з тебе» «Хвали чуже, а честуй своє»
4. Прислів'я та приказки, які вказують на те, що підставою для позитивної оцінки власних досягнень мають бути успіхи в діяльності, в яку включена людина	«Хвалися не словами, а ділами» «Хвалися не родичами-орлами, а своїми ділами»

Завдяки позитивній увазі до робіт один одного, пошуку та вербалізації успішних складових діяльності, схвальній оцінці здобутків у молодших школярів формується ціннісне ставлення до власних досягнень та досягнень осіб з найближчого соціального оточення.

Емпіричне дослідження показало, що застосування ціннісної підтримки рефлексії визнання позитивно впливає на розвиток

здібностей та формування ціннісної свідомості учнів початкових класів. Систематичне поцінування дітьми досягнень один одного засобами усної народної творчості обумовлює збільшення кількості учінневих умінь, розширення кола референтних осіб та узгодження в колі референтних осіб, формування конструктивних стратегій діяльності й взаємодії з оточенням, зростання рівня усвідомлення розвитку власних здібностей та інше [2].

Отже, ціннісна підтримка рефлексії визнання сприяє формуванню середовища з високим рівнем культури поцінування досягнень, у якому молодші школярі вміють і бажають поціновувати досягнення одне одного для досягнення спільної мети – розвитку здібностей.

Література

1. Верещагин Е.М. Национально-культурная семантика русских фразеологизмов / Е.М. Верещагин, В.Г.Костомаров // Словари и лингвострановедение. – М., 1982. – С. 141-143.
2. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / Василий Васильевич Давыдов, Виктор Иванович Слободчиков, Галина Анатольевна Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14-19.
3. Дандис А. О структуре пословицы / Алан Дандис // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 13-39.
4. Дмитриева О.А. Об этнокультурной специфике пословиц и афоризмов / О.А. Дмитриева // Языковая личность: культурные концепты: сб. науч. тр. / ВГПУ, ПМПУ. – Волгоград – Архангельск : Перемена, 1996. – С. 67-74.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
6. Карасик В.И. Язык социального статуса / Владимир Ильич Карасик. – М. : Гнозис, 1992. – 333 с.
7. Крикманн А.А. Некоторые аспекты семантической неопределенности пословиц / А.А. Крикманн // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 82-104.
8. Крисман А. Паремнологические эксперименты Г.Л. Пермякова / Арво Крисман // Малые формы фольклора. Сборник статей памяти Г.Л. Пермякова / [сост. Т.Н. Свешникова]. – М. : Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – С. 338-382.

9. Левинтон Г.А. К вопросу о «малых» фольклорных жанрах: их функции, их связь с ритуалом / Г.А. Левинтон // Этнолингвистика текста. Семиотика малых форм фольклора. Тез. и предварит. материалы к симпозиуму. – М. : Ин-т славяноведения и балканистики, 1988. – С. 148-152.
10. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки здібностей та обдарованості «Три кроки» / Олександр Музика. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 34 с.
11. Музика О.Л. Розвиток творчих здібностей у наслідувальній діяльності: Навчальний посібник / Олександр Музика, Наталія Портницька. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 128 с.
12. Музика О.Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити? / Олександр Леонідович Музика // Обдарована дитина. – 2006. – №3. – С. 11-16.
13. Музика О.Л., Никончук Н.О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Олександр Музика, Наталія Никончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. – 200 с.
14. Никончук Н.О. Вплив соціального оточення на розвиток здібностей молодших школярів / Н.О.Никончук // Наука і освіта // Науково-практичний журнал південного наукового центру АПН України. – Одеса. – 2014. – № 5. – С.254-260.
15. Никончук Н.О. Як навчити молодших школярів поцінювати досягнення один одного // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 157-159.
16. Никончук Н.О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Никончук Наталія Олександрівна. – К., 2009. – 282 с.
17. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О.Л. Музика, Д.К. Корольов, Р.О. Семенова та ін.; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
18. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура; In memoriam / Борис Николаевич Путилов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2003. – 464 с.
19. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Нина Федоровна Талызина // Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1987. – С. 383-388.
20. Черкасский М.А. Опыт построения функциональной модели одной частной семиотической системы (пословицы и афоризмы) / М.А. Черкасский // Паремнологический сборник. Пословица. Загадка. (Структура, смысл, текст) / [под ред. Г.Л. Пермякова]. – М. : Гл. ред. вост. лит., 1978. – С. 35-52.

Розділ IV. РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ БАТЬКІВ У РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (О.С. Нечаєва)

Що таке соціальні очікування? Одним із компонентів системи регуляції соціальної поведінки людини є *соціальні очікування*. Зазвичай вони неформалізовані і неусвідомлювані. Систему очікувань, вимог щодо норм виконання індивідом соціальних ролей американські психологи визначають як експектації (від англ. *expectation* – очікування), що з одного боку є очікуванням від оточення поведінки, яка відповідає їх рольовій позиції, а з іншого – відповідність власної поведінки очікуванням інших людей. Соціальне очікування відображає емоційно-оцінювальне і ціннісно-смісловне ставлення особистості до майбутнього ходу подій і визначає мотивацію поведінки, робить істотний вплив на всі сторони її діяльності. Так, М.Л. Гомеллаурі визначає *соціальне очікування* як виконання тих норм і способів поведінки, які встановлюються в групі і діють з боку учасників актів соціальної взаємодії.

Соціальна настанова – психологічне переживання індивідом цінності або значення соціального об'єкта. Функціонує вона як елемент психологічної структури особистості і водночас як елемент соціальної структури. В молодшому шкільному віці соціальні настанови дитини формуються під впливом соціальних очікувань значущих дорослих.

У соціальній психології *соціальні настанови* розглядаються у взаємозв'язку з соціальними цінностями: «цінність є об'єктивною стороною настанови. Отже, настанова є індивідуальною (суб'єктивною) стороною соціальної цінності. Цінність може розглядатися також як важливий елемент спрямованості особистості, як відображення суб'єктивного ставлення до предметів і явищ навколишньої дійсності. Цінності проявляються в поведінці, вчинках, судженнях і стосунках людини. Соціальними цінностями є переконання, які поділяються суспільством або соціальною групою стосовно цілей, яких необхідно досягати, шляхів і засобів, що ведуть до

цих цілей. Соціальна цінність стає елементом внутрішньої структури особистості лише тоді, коли цінність соціуму приймається нею як своя власна.

Як досліджувати соціальні очікування? Теоретичні засади, що наведені вище, були покладені в організацію й проведення дослідження впливу батьківських очікувань на формування ціннісних ставлень молодших школярів, які характеризуються ознаками інтелектуальної обдарованості.

На етапі планування дослідження передбачалося, що формування й розвиток ціннісної сфери молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості значною мірою визначається соціальними очікуваннями референтних дорослих. Також припускалося, що соціальні настанови батьків стосовно учнів, які відрізняються випереджаючими темпами інтелектуального розвитку, відносяться передусім до творчого самовираження дитини, сталих мотиваційних тенденцій і досягнень в інтелектуальній сфері, притаманних цьому віковому періоду.

З метою перевірки висунутих гіпотез на основі методики Джозефа М.Сакса «Незакінчені речення» (1950 р.) було розроблено анкету. На відміну від оригінальної методики, націленої на вивчення системи стосунків досліджуваних у сім'ї, ставлення до протилежної статі, страхів та побоювань, наша анкета спрямована виключно на вивчення передбачуваних дитиною очікувань своїх батьків стосовно самих себе, своїх інтелектуальних можливостей і моральних якостей, а також на виявлення сімейних цінностей. Анкета застосовувалась індивідуально в усній формі, відповіді учнів фіксувались дослідником на спеціально розроблених бланках.

У дослідженні взяли участь 94 учні молодшого шкільного віку, а також їх батьки. Всі досліджувані діти продемонстрували високий і вище середнього рівень розвитку інтелектуальних здібностей за методикою Дж.Равена. 16 з них характеризувалися не лише високим інтелектуальним потенціалом, але й високою пізнавальною активністю

й мотиваційною спрямованістю. Вивчалось співвідношення настанов учнів і соціальних очікувань батьків, визначення ступеню впливу цих очікувань на формування ціннісного ставлення молодших школярів.

Анкета 1.

**АНКЕТА ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ «ВИЯВЛЕННЯ
ОСОБЛИВОСТЕЙ БАТЬКІВСЬКИХ ОЧІКУВАНЬ»**

Вам пропонується закінчити речення. Не розмірковуюйте довго.

Намагайтеся зафіксувати першу відповідь, яка спала на думку.

1. Мої батьки сподіваються,
що ... _____
2. Коли я досягаю успіхів у навчанні,
мій тато... _____
3. Мама завжди задоволена, якщо у
мене... _____
4. Найбільше тато цінує в мені те,
що... _____
5. Коли я хочу зробити батькам щось приємне,
я намагаюсь... _____
6. Моя мама завжди радіє, коли
я нарешті ... _____
7. Мого тата інколи дратує, коли
я не можу... _____
8. Мої батьки пишалися б мною,
якщо б я... _____
9. Коли мене спіткає невдача,
мама завжди ... _____
10. Більше за все мої батьки хотіли б,
щоб я... _____

У результаті аналізу даних, отриманих в ході анкетування молодших школярів, було виявлено одну з найрозповсюдженіших настанов учнів досліджуваного віку щодо надмірної важливості і значущості отримання високих оцінок, як визначного й пріоритетного показника успішності дитини у навчанні.

Таку настанову отримали 82,4% молодших школярів.

Ототожнюючи власну успішність передусім з високою оцінкою, а в окремих випадках із заохоченням чи позитивним емоційним підкріпленням вчителя, діти молодшого шкільного віку припускають, що батьки очікують від них саме високих оцінок або позитивних відгуків педагога.

Оскільки, за результатами аналізу учнівських відповідей більше 80% учнів очікують від своїх батьків високих оцінок, останнім було запропоновано висловити свою точку зору з цього приводу. Результати опитування наведені в таблиці.

Анкета 2.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ «ВИЯВЛЕННЯ СПІВВІДНОШЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ОЦІНКИ Й РІВНЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ»

1. Як Ви оцінюєте рівень інтелектуального розвитку Вашої дитини (потрібне відмітити)?

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> високий; | <input type="checkbox"/> вищій за середній; |
| <input type="checkbox"/> середній; | <input type="checkbox"/> нижчий за середній; |
| <input type="checkbox"/> низький. | |

2. Визначте своє ставлення до оцінювання Вашої дитини (потрібне підкресліть або надайте власну відповідь):

- вважаю це дуже важливим, оскільки оцінка – це показник успішності моєї дитини в навчанні;
- мені байдуже, які оцінки отримує моя дитина, оскільки оцінка не здатна визначити ступінь її індивідуальності і унікальності;
- оцінка має певне значення для контролю знань і підкріплення мотивації до навчання, але вона не є досконалим критерієм визначення успішності дитини;

власна відповідь: _____

Стосовно оцінки, її ролі і значення для контролю знань і мотивації дитини батьки висловились таким чином:

- «оцінка може бути показником лише за умови порівняння однієї й тієї ж самої дитини»;
- «оцінки цікаві дітям як елемент змагання, але це дуже необ'єктивний показник»;
- «початкова школа може обійтись без оцінювання балами»;
- «оцінка – не є показником успішності будь-якої дитини в навчанні та її інтелектуального розвитку не залежно від наявності чи відсутності ознак інтелектуальної чи будь-якої іншої обдарованості; але оцінка прийнятий критерій, який може вплинути на подальше життя, тому я привчаю дитину отримувати високі оцінки»;
- «я розглядаю оцінку як особисту думку і ставлення до дитини конкретного педагога; для мене важливіше спостерігати за прагненням моєї дитини отримувати знання, щоб в подальшому вона сама хотіла б навчатись і пізнавати нове» [14].

Таблиця 4.1.

Ставлення батьків до шкільного оцінювання

<i>«мені байдуже, які оцінки отримує моя дитина, оскільки оцінка не визначає ступеню її індивідуальності й унікальності»</i>	25,9%
<i>«оцінка має певне значення для контролю знань і підкріплення мотивації до навчання, але вона не є досконалим критерієм визначення успішності моєї дитини»</i>	59,3%
<i>батьки вважають шкільне оцінювання дуже важливим, оскільки оцінка – це показник успішності дитини в навчанні</i>	0%

Важливо також відмітити, що з усієї кількості батьків, чиї діти на початковому етапі навчання проявляють ознаки обдарованості лише 45,5% оцінюють інтелектуальний рівень своїх дітей як високий, 36,4% - вищій за середній, й 18,2% - середній. Дуже схожою виявилася оцінка власних інтелектуальних можливостей самими школярами. Але ж слід враховувати, що всі діти, які брали участь в анкетуванні продемонстрували досить високі показники за методикою

«Прогресивні матриці Равена». Тому, можна припустити, що необ'єктивність дитини в оцінюванні власних інтелектуальних можливостей є результатом впливу найближчого соціального оточення, а саме батьків. Це також демонструє залежність формування самооцінки дитини, її настанов від оцінки значущого дорослого.

Батькам було запропоновано визначитись з власними ціннісними пріоритетами і прорангувати наведені цінності.

Таблиця 4.2.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ «ВИЗНАЧЕННЯ ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ В РОЗВИТКУ ДИТИНИ»

<i>п/п</i>	<i>Що найважливіше для моєї дитини?</i>	<i>Ранговий номер</i>	<i>Бали</i>
1.	<i>Фізичне здоров'я</i>		
2.	<i>Інтелектуальний розвиток</i>		
3.	<i>Розкриття власної індивідуальності й неповторності дитини</i>		
4.	<i>Уміння долати труднощі в навчанні й спілкуванні</i>		
5.	<i>Уміння дитини адаптуватися в новому колективі</i>		
6.	<i>Розвиток комунікативних здібностей</i>		
7.	<i>Вихованість, чемність, уважність до проблем, потреб та інтересів інших</i>		
8.	<i>Розвиток креативних здібностей</i>		
9.	<i>Якісне навчання</i>		
10.	<i>Слухняність, старанність, чітке виконання інструкцій і вказівок дорослих</i>		

Таблиця 4.3.

**АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ «ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ОСОБИСТІСНОГО
РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ»**

<i>п/п</i>	<i>Батьки повинні бути...</i>	<i>Ранговий номер</i>	<i>Бали</i>
1.	<i>Уважними до потреб та проблем дитини</i>		
2.	<i>Здатними виховувати особистість й дбайливо ставитись до проявів її індивідуальності</i>		
3.	<i>Такими, що вважають: «Найголовніше - це здоров'я дитини»</i>		
4.	<i>Готовими задовольняти важливі для розвитку потреби й інтереси дитини за рахунок свого вільного часу</i>		
5.	<i>Критичним й об'єктивним в оцінюванні фізичного психологічного та емоційного стану дитини</i>		
6.	<i>Відповідальними, старанними та готовими виконувати поради й вимоги навчального закладу стосовно виховання й навчання дитини</i>		
7.	<i>Готовими прислухатися та брати до уваги поради спеціалістів, навіть якщо не до кінця з ними згодні</i>		
8.	<i>Такими, що вважають: «Моя дитина має бути найкращою завжди й в усьому»</i>		
9.	<i>Такими, що вважають забезпечення матеріальних потреб дитини найважливішою батьківською функцією</i>		
10.	<i>Такими, що впевнені: «Ніхто краще за мене не знає як правильно виховувати й навчати мою дитину»</i>		
11.	<i>Тими, що бажають виховувати свою дитину так, як колись виховували їх самих</i>		

Пріоритетними виявилися інтелектуальний розвиток дитини і важливість розкриття її потенціалу (58,8%). Також батьки відмічають важливість вміння дитини самостійно вирішувати проблеми, пов'язані з адаптацією та взаємодією з соціальним оточенням.

Зважаючи на це, анкету було доповнено питаннями про наявність специфічних психологічних проблем обдарованих. Це надало можливість більш детально проаналізувати коло труднощів, пов'язаних з соціальною адаптацією, пристосуванням дитини до умов шкільного середовища й безпосередньо до навчального процесу.

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ «ВИЯВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ»

З якими труднощами в навчанні і вихованні ви вже зіштовхувались (потрібне відмітити позначкою):

- неприязнь до школи;
- підвищена потреба в увазі дорослих;
- нетерпимість дитини до інших дітей, які характеризуються нижчим рівнем інтелектуального розвитку;
- нездатність до регулярної, рутинної праці, відсутність наполегливості, готовності до подолання труднощів;
- ігнорування або недооцінка специфічних інтелектуальних або психологічних особливостей моєї дитини педагогами та іншими дорослими;
- комунікативні труднощі, схильність до індивідуалізму, егоцентризму;
- недостатній рівень відповідальності;
- зацікавленість складними іграми і відсутність інтересу до того, чим захоплюються однолітки;
- невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком;
- встановлення дитиною завищених, нереалістичних цілей;
- надчутливість, підвищена сприйнятливості до сенсорних стимулів;
- надмірно критичне ставлення до себе і до оточення;
- побоювання зробити помилку;

- уникання будь-яких видів діяльності, крім тих, які викликають інтерес;
 - проблеми побуту, самообслуговування, вирішення найпростіших життєвих проблем;
 - проблема спілкування з дорослими;
- власна відповідь: _____

Результати опитування наведені в таблиці.

Таблиця 4.4.

Індивідуальні особливості, які властиві дитині молодшого шкільного віку з проявами інтелектуальної обдарованості

Побоювання зробити помилку	59,3%
Нездатність до регулярної рутинної роботи, невміння долати труднощі (в навчальній діяльності, соціальні)	25,9%
Емоційність, надчутливість, уразливість	25,9%
Вузька спрямованість інтересів, уникання будь-яких видів діяльності, окрім тих які викликають зацікавленість	22,2%
Неприятність, вороже ставлення до школи	22,2%
Підвищена потреба в увазі дорослих	18,5%
Надмірно критичне ставлення до себе і оточуючих	11,1%

Більшість батьків (68,8%) вказують на наявність комунікативних проблем, схильність до індивідуалізму, егоцентризму, страх перед труднощами соціального характеру, невпевненість. Проблеми пов'язані з адаптацією, нездатність легко встановлювати контакт з однолітками, інколи нерозуміння педагогами специфіки навчання дитини з ознаками інтелектуальної обдарованості, а також індивідуальний (випереджувальний) темп розвитку в більшості випадків ускладнюють комфортне існування дитини в школі й суттєво перешкоджають реалізації дитиною власного інтелектуального потенціалу.

Батькам було запропоновано описати очікування стосовно своєї

дитини на найближчу і дальшу перспективи. За результатами анкетування батьків було виділено такі групи очікувань:

Таблиця 4.5.

Соціальні очікування батьків обдарованих учнів

<i>Формування особистісних характеристик</i>	організованість, наполегливість, впевненість, цілеспрямованість, вміння робити вибір, самостійність, самодостатність
<i>Розвиток пізнавальних характеристик і властивостей</i>	цікавість, допитливість, уважність, широкий кругозір, рівень знань, який дасть можливість реалізуватися в житті
<i>Розвиток соціальних навичок</i>	соціальна сміливість, вміння адаптуватися в соціумі, розвинені комунікативні навички, адекватне ставлення до помилок в навчанні й спілкуванні
<i>Формування пізнавальної потреби</i>	інтерес і задоволення від здобуття знань та вміння ними користуватися у реальному житті, зацікавленість у навчанні, формування або відновлення учбової мотивації
<i>Реалізація інтелектуального потенціалу, нестандартне мислення</i>	
<i>Гармонійний розвиток – збалансований фізичний, емоційний та інтелектуальний розвиток, збереження фізичного і психічного здоров'я</i>	

На основі аналізу даних анкетування, бесід і спостереження можна виділити декілька типів батьківського ставлення до обдарованої дитини:

1) **Відмова визнавати особливі здібності дитини**, ігнорування батьками наявності ознак обдарованості, опір визнанню дитини обдарованою. В таких випадках нерідко відбувається так зване «перенесення» очікування дитиною допомоги й підтримки на іншого значущого дорослого, від якого отримує належне визнання (педагог, тренер, інший родич тощо). У сосунках з батьками встановлюються комунікативні бар'єри і збільшується психологічна дистанція.

2) **Орієнтація на розвиток здібностей винятково в обраній**

діяльності, заохочення дитини лише до однієї сфери, яка на думку батьків є найбільш пріоритетною. У цьому випадку існує ризик невідповідності тієї сфери, яку «обрали» батьки для своєї дитини, і тих здібностей, які насправді складають основу обдарованості. Надмірна увага до одного виду здібностей дитини впливає й на її самосприйняття, самооцінку, формування Я-концепції. Внаслідок цього розвивається невротичне прагнення завжди бути першою, що вмотивовано бажанням заслужити повагу батьків й отримати визнання оточення.

3) **Надмірна увага до розвитку розумових здібностей**, піклування про розвиток дитини, зацікавленість в її успіхах і гордість за її досягнення, інтерес (інколи надмірний) до шкільного життя, особливо в аспекті, пов'язаному з набуттям знань, оцінювання складності і кількості домашнього завдання, контролювання ставлення до дитини педагогів й однолітків, аналіз якості навчання й особистості вчителя. Найчастіше це властиво батькам, які самі недостатньо реалізувалися свого часу і намагаються це зробити з допомогою дитини. Таким ставленням батьки несвідомо протиставляють дитину одноліткам й педагогам, що нерідко стає основною причиною соціальної дезадаптації. Окрім того дитина боїться не виправдати очікування батьків, що також призводить до підвищеної тривожності й невротизації.

4) **Орієнтація на розвиток соціальних здібностей**. Уважне, але критичне ставлення до дитини, аналіз її успіхів і невдач. Часто таких батьків турбують проблеми спілкування дитини, її егоїзм та інші негативні прояви. Батьки концентруються на вирішенні соціальних проблем дитини, що в окремих випадках призводить до втрати або недостатньої реалізації інтелектуального потенціалу обдарованих [14].

Враховуючи результати теоретичного аналізу, результати експертної оцінки, анкетування, бесід з батьками і вчителями, а також дані, отримані в ході спостереження, було з'ясовано, що пріоритетною цінністю дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості є внутрішнє

спонукання до власного розвитку (морального, духовного, інтелектуального), що проявляється у високій пізнавальній активності й самостійній пошуковій і дослідницькій діяльності. Ціннісне ставлення дорослих, що здійснюють вплив на становлення й розвиток молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості, суттєвою мірою підкріплює прагнення дитини здобувати нову інформацію, здійснювати пошукову діяльність, активно пізнавати світ, а також отримувати задоволення від можливості вирішувати складні завдання й самостійно долати труднощі.

Література

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. - М., Наука, 1977. - 344 с.
2. Моральные ценности и личность / Под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. - М., 1994. - 176 с.
3. Музика О.Л. Ціннісна когнітивна складність у дослідженні творчо обдарованої особистості / О.Л.Музика. - Наука і освіта. – Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – Одеса, 2007. – №4-5. – С. 118-121.
4. Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6—7 лет / Н. И. Непомнящая // Науч. .--исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.: Педагогика, 1992. — 160 с.
5. Непомнящая Н.И. «Ценностность как личностное основание: типы, диагностика, формирование – М. Московский психолого социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000, 176 с.
6. Серый А.В., Яницкий М.С. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В. Серый. Учебное пособие - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. - 92 с.
7. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / [О.Л. Музика, І.М. Біла, Д.К. Корольов та ін.]; за ред. О.Л. Музики. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 220 с.
8. *Шихирев П.Н.* Современная социальная психология США. / П.Н.Шихирев. - М.: Наука, 1979. С. 86-103. 364
9. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии, 1971, № 4, с. 6—20
10. Юнг К.Г. Феномен одаренности / К.Г. Юнг. Конфликты детской души. -М., 1997.
11. Якимова Т.В. Феномен познавательной аддикции в развитии интеллектуально одаренных подростков / Т.В. Якимова // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 121–136.

Розділ V. СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ЦІННІСНОГО РОЗВИТКУ ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ (Сніжна М. А.)

Розвиток ціннісної сфери образотворчо обдарованої особистості в підлітковому віці. Останніми десятиліттями проблема цінностей інтенсивно вивчається українськими психологами (І. Д. Бех, М. І. Боришевський, З. С. Карпенко, О. Л. Музика, Л. В. Романюк та ін) . Виокремлюються соціо- та персоноцентричні тенденції у формуванні особистісних цінностей: одні дослідники підкреслюють роль соціалізації та соціальної детермінації, інші – роль внутрішньої логіки ціннісного розвитку та самодетермінації.

Система особистісних цінностей образотворчо обдарованої особистості ґрунтується на концепції власної індивідуальності та сенсу життя художника й водночас визначає спрямованість його творчої діяльності та світогляд. При цьому все, що потрапляє в поле художньо-образного осмислення світу, суб'єктивується, тобто зображується в його ціннісному вимірі: художник постає «живою шкалою цінностей» [3, с. 208].

Розвиток ціннісної сфери образотворчо обдарованої особистості відбувається у напрямку універсалізації (від егоцентричних до універсальних цінностей) і залежить від здатності митця до глибоких переживань. Починаючи з юнацького віку, найважливішою справою особистості є набуття ціннісного досвіду і реалізація його в життєвій стратегії, у провідній лінії життя. Образотворча діяльність у підлітковому віці, окрім іншого, часто є спробою розв'язання внутрішніх конфліктів. За допомогою малювання підліток звільнює власну зорову пам'ять від постійного тиску інтенсивних образних переживань, намагається об'єктивувати емоційно-ціннісний зміст у виразних образах.

Художнє сприймання та художня творчість є способами гармонізації власних думок і почуттів. Образотворче мистецтво сприяє виробленню обґрунтованої оцінки творів мистецтва, виокремленню окремих художніх образів та розвиває вміння аналізувати їх, що

впливає на формування художньо-естетичних поглядів і переконань, побудованих на пріоритетних загальнолюдських і художньо-естетичних цінностях.

Можна виділити такі суперечності ціннісної сфери підлітків із ознаками образотворчої обдарованості: а) між необхідністю ціннісно-сислового самовизначення та несформованістю психологічних механізмів для його забезпечення; б) між навчально-творчими завданнями, що стоять перед підлітком, і неадекватним оцінюванням ним свого внутрішнього потенціалу.

Вікові особливості ціннісного розвитку в підлітковому віці обумовлені дисинхронією розвитку обдарованої особистості – невідповідністю між високими творчими успіхами та несформованою здатністю до соціальної адаптації, між інтелектуальним розвитком і розвитком емоційної та вольової сфери, між усвідомленням високих технічних критеріїв образотворчої діяльності та недовершеними моторними навичками тощо. Високі особисті стандарти, які складаються під впливом референтних осіб, водночас викликають болісне відчуття власної невідповідності цим вимогам і страх невиправдати очікувань оточення. Складне метафоричне мислення та підвищена емоційна чутливість формують світобачення юних художників та ціннісний вимір їхніх творчих задумів. Разом із тим, рівень оригінальності образотворчої діяльності залежить від внутрішньої емоційно-сислової динаміки становлення образотворчо обдарованої особистості.

Підлітки з ознаками образотворчої обдарованості потребують ціннісної підтримки, яка має спрямовуватися на усвідомлення власного неповторного шляху розвитку, осмислення власної індивідуальності, інакшості, невідповідності стереотипам [6]. Саме в підлітковому віці відбувається формування ставлення до образотворчої діяльності як до власного покликання шляхом поєднання особистісних та професійних мотивів у формі свідомої або спонтанної образотворчої діяльності.

Віртуальні референтні стосунки для обдарованих підлітків вагоміші, ніж для пересічної особистості. Референтними особами для них здебільшого стають ті, хто є взірцем чи поціновувачем їхніх творів – інші художники-професіонали, експерти тощо. Це інколи призводить до морального нігілізму в немистецьких стосунках, бо митець, як правило, вважає вираженням своїх високих цінностей лише продукти творчості, ігноруючи інші аспекти буденного життя.

Емпіричне дослідження особистісних цінностей образотворчо обдарованих підлітків. Дослідження особливостей ціннісної сфери юних художників було проведене на базі Київської дитячої академії мистецтв (КДАМ). Найважливішими для образотворчо обдарованих підлітків є незалежність, упевненість у собі та визнання в колі близьких друзів, які мають спільні цінності розвитку, творчості, пізнання, що набуваються на шляху до професійної самореалізації. Отримані результати кореспондуються з результатами порівняльного дослідження членів МАН і старшокласників із неспеціалізованих шкіл, отриманими Н. А. Бельською, які підтвердили гіпотезу про перевагу цінностей саморозвитку та творчості в учнів із ознаками обдарованості [1].

Серед найактуальніших потреб старших підлітків – характерні для цього віку потреби у прийнятті в референтній групі та у визнанні. Середовищу обдарованих підлітків властива гостра конкурентність, прискіпливе оцінювання творчих досягнень одне одного, намагання продемонструвати свої найкращі риси та здібності в опануванні технікою малювання, що часто веде до внутрішніх особистісних конфліктів. Свідченням існування внутрішнього конфлікту є розбіжності між показниками цінності (Ц) та доступності (Д) (за методикою О. Б. Фанталової). Показник дезінтеграції в мотиваційно-особистісній сфері розраховується за формулою: $R = \sum |(\text{Ц}) - (\text{Д})|$. Якщо різниця між показниками окремої цінності більша, ніж 4, ця цінність вважається джерелом внутрішнього конфлікту. Індекс розбіжності свідчить про ступінь незадоволеності поточною життєвою ситуацією,

дефіциту у реалізації основних потреб, внутрішнього дискомфорту, внутрішньої конфліктності, а також про рівень самореалізації, внутрішньої ідентичності, інтегрованості, гармонії.

Якісний аналіз результатів показав, що найбільша різниця «Ц – Д» (4-10) спостерігаються стосовно таких цінностей, як свобода, впевненість у собі, наявність вірних друзів, любов, пізнання. Можна припустити, що підліткам із ознаками образотворчої обдарованості буває важко визначитися, що важливіше – унікальність, чи схожість з іншими, свобода, чи належність до спільноти, самостійний творчий розвиток, чи наслідування загальноприйнятих авторитетів тощо.

Кореляційний аналіз показав, що чим вищий сумарний бал внутрішнього конфлікту, тим більша потреба у друзях (,37), в активному діяльному житті (,34), у чесності (,32); водночас зменшується потреба в незалежності (-,42), у суспільному визнанні (-,38), у раціоналізмі (-,32). Потреба у близьких стосунках у підлітковому віці є особливо актуальною, бо саме у малій референтній групі відбувається формування цінностей та розвивається самооцінка. Цікаво, що брак упевненості в собі призводить до ігнорування можливостей суспільного визнання та його знецінення. Водночас наявність внутрішніх конфліктів гальмує формування та реалізацію пізнавальних потреб образотворчо обдарованих підлітків, які втрачають самостійність та віру у власні сили.

Парадоксальним на перший погляд виглядає низький ранг цінності «Краса природи та мистецтва». Помічати красу, розуміти, відображати у творчості, оцінювати її в інших – це те, у чому образотворчо обдаровані старші підлітки почуваються експертами і що існує у їхній свідомості у згорненому вигляді. Це стосується не всіх, – підлітки, що мають визначні досягнення у творчості, відзначають красу серед найвищих цінностей.

Загалом образотворчо обдаровані підлітки демонструють переважання загальних екзистенційних цінностей свободи, творчості, пізнання, життєвої мудрості, любові, а також цінностей професійної

самореалізації над цінностями, що переважають у пересічних підлітків на цьому віковому етапі.

З-поміж інструментальних цінностей у підлітків із ознаками образотворчої обдарованості переважають цінності справи та самоствердження. Внутрішні конфлікти зумовлені, по-перше, недоступністю реалізації цінностей свободи та пізнання, що пояснюється перфекціонізмом обдарованих підлітків та об'єктивними віковими обмеженнями; по-друге, дефіцитом близьких щирих стосунків із однолітками, що обумовлено специфікою образотворчої діяльності, яка потребує довготривалої самостійної роботи, а також конкурентними стосунками у художньому середовищі.

Психологічна безпека є базовою потребою людини та водночас запорукою розвитку будь-якої особистості, особливо – обдарованої. Найактуальніші потреби обдарованих підлітків – впевненість у доброзичливості світу; відчуття, що у світі є місце для них і їхньої активності; спільність з іншими людьми, а також стурбованість наслідками спілкування та творчості для інших. Ці проблеми турбують багатьох обдарованих підлітків, спонукаючи до пошуку авторитетів або ситуацій, що підказують відповідь. Образотворчо обдарований підліток – надчутливий, а тому вкрай вразливий. Потреба у безпеці є тим чинником, що сприяє самоорганізації його життя, щоб досягти впевненості та передбачуваності власного майбутнього. Яскравим прикладом стало спілкування з образотворчо обдарованою 15-річною дівчиною, що займається ще й літературною та музичною творчістю. Опис вигаданої нею тварини можна інтерпретувати як часткову проєкцію власних рис та потреб: магичні властивості, фізична сила і великий розмір тварини супроводжувався важливим доповненням – наявністю бубонця на хвості «щоб тваринка не загубилася». Отже, відчуваючи свої неабиякі здібності, юна художниця водночас мала гостру потребу в безпеці й піклуванні.

Взаємозв'язок базових переконань і особистісних цінностей підлітків з ознаками образотворчої обдарованості досліджувався за

допомогою методики Р. Янов-Бульман [8]. На думку авторки, почуття безпеки є базовим для кожної людини, тож методика ґрунтується на таких переконаннях: 1) що в світі більше добра, ніж зла; 2) що світ сповнений смислу (сенсу); 3) що цінність власного Я беззаперечна. Шкала базових переконань Р. Янов-Бульман, що використана у дослідженні, містить вісім окремих переконань про: 1) прихильність світу (BW, benevolence of world); 2) доброту людини (BP, benevolence of people); 3) справедливість світу (J, justice); 4) контрольованість світу (C, Control); 5) випадковість подій (R, randomness); 6) цінність власного Я (SW, self-worth); 7) ступінь самоконтролю (SC, self-control); 8) ступінь удачі (L, luckiness). На їх основі розраховуються три категорії базисних переконань про особисту безпеку людини, її психічну стабільність та успішність у повсякденному житті.

Найвищі бали отримано по шкалах самоконтролю та контрольованості світу. Також підлітки з ознаками обдарованості вірять у справедливість світу й водночас у випадковість життєвих подій. Таким чином, їм властиві потреби в безпечному життєвому просторі, осмисленості існування та цінності власного Я. Вони вважають, що світ доброзичливий і справедливий у ставленні до них, що вони мають право вибору, але так є не завжди. Переконання про ворожість і небезпечність світу та низьку цінність власного Я були виявлені в підлітків із високими показниками балу внутрішнього конфлікту. Отже, безпека є передумовою формування системи особистісних цінностей і водночас її важливим елементом.

Результати емпіричного дослідження показують, що для підлітків із ознаками образотворчої обдарованості найбільшу вагу мають цінності пізнання, саморозвитку і творчості. Вони відчують особливо гостру потребу в дружніх стосунках. Проте їхні індивідуалістичні цінності самоствердження стають на заваді в реалізації потреби прийняття і щирого спілкування. Зрештою, ці обдаровані підлітки надають перевагу розвитку, творчості, пізнанню,

цікавій роботі, продуктивному життю, не зважаючи на сумніви щодо можливості матеріально забезпеченого свого існування.

Несформованість емоційно-ціннісного ставлення до світу та самооцінки у підлітковому віці є віковою особливістю, що спонукає до розвитку та водночас ускладнює процес зростання. Внутрішні конфлікти в образотворчо обдарованих підлітків переважно зумовлюються фрустрацією потреби в дружніх стосунках та любові. Дефіцит близьких стосунків обумовлений специфікою творчої праці – усамітненої і наполегливої, та конкурентними стосунками у творчому середовищі: безперервним оцінюванням своїх досягнень у порівнянні з творчими успіхами інших юних художників, а також потребою в прийнятті та схваленні членами референтної групи, творчого навчального середовища – учнів та викладачів. Аналіз базових переконань виявив, що образотворчо обдарованим підліткам властиві потреби в безпечному життєвому просторі, осмисленості існування та цінності власного Я. З'ясовано, що безпека є передумовою формування системи особистісних цінностей і водночас її важливим елементом.

Наостанок варто зауважити, що кожен твір художника, навіть зовсім юного, включає в себе обов'язкову аксіологічну складову. Вона полягає в створенні ціннісного нарративу: трансляції емоційно-образними засобами базових цінностей, засадничих для світогляду художника. Творчий, щирий і глибоко пережитий образ здатен спонукати глядача приєднатися до тієї системи цінностей, яку містить твір мистецтва.

Література

1. Бельська Н. А. Особливості та характер емоційно-ціннісних орієнтацій старшокласників – членів Малої академії наук України / Н. А. Бельська // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – № 9-10 (28-29). – К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – С. 58-63.
2. Богомолова М. А. Философско-аксиологические основания современного изобразительного искусства / М. А. Богомолова // Вестник Чувашского ун-та. – 2008. – № 1. – С. 350-354.

3. Завгородня О. В. Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект / О. В. Завгородня. – К.: Наукова думка, 2007. – 63 с.
4. Завгородня О. В. Особистісні цінності та методи їх дослідження / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К.: Міленіум, 2006. – 102 с.
5. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 511 с.
6. Калитеевская Е. Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Калитеевская Е. Р., Леонтьев Д. А., Осин Е. Н., Бородкина И. И. // *Вопр. психол.* – 2007. – № 2. – С. 68-79.
7. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості.* – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
8. Янов-Бульман Р. Шкала базовых убеждений // *Психодиагностика толерантности личности: практическое пособие.* / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева, О. А. Кравцова // Под ред. Л. А. Шайгеровой. – Москва: Смысл, 2008. – С. 64-71.
9. Романюк Л. В. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал / Л. В. Романюк // *Психологія особистості.* – 2013. – № 1 (4). – С. 138-148.
10. Сніжна М. А. Особливості побудови освітнього середовища для образотворчо обдарованих підлітків / М. А. Сніжна // *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості.* – Випуск 8. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 197-206.
11. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е. Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. – 128 с.

Розділ VI. ЕМОЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ІНТЕНЦІЇ В СТРУКТУРІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (М.О. Мельник)

Особливості ціннісно-сислової системи особистості на етапі ранньої юності. Рання юність – завершальний період первинної соціалізації, який припадає на старші класи школи та охоплює проміжок часу від 14-15 до 18 років. Це перехідний етап від дитинства до початку самостійного дорослого життя, коли завершується процес формування основних психічних процесів, якостей особистості та постає проблема свідомого вибору подальшого життєвого шляху, визначення життєвих цілей, знаходження свого місця в житті. Основне психологічне новоутворення юнацького віку – формування психологічної готовності до особистісного та професійного самовизначення.

Німецький філософ і психолог Едуард Шпрангер описує такі новоутворення юнацького віку, як відкриття «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, поступове вrostання в різні сфери життя [цит. за: 6, с. 32]. Розвиток самосвідомості, як центральний процес на етапі ранньої юності, та відкриття свого внутрішнього світу, як головне психологічне надбання, розглядає И.С. Кон [там само, с. 77]. За Еріксоном, відмітною рисою юнацького віку є криза ідентичності, яка складається з серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень [там само, с. 83].

Саме на етапі юнацтва відбувається інтенсивний розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, в ході якої індивідуальні ціннісні пріоритети узгоджуються з усталеними суспільними нормами та уявленнями, формується світогляд та остаточно визрівають передумови для формування внутрішньої автономної системи цінностей і початку реального виконання системою ціннісних орієнтацій усіх своїх регулятивних функцій [14] .

Саме в юнацькому віці, зазначає В. Франкл, найчастіше і

особливо гостро постає питання про сенс життя [10]. Необхідність життєвого самовизначення, як характерна риса ранньої юності, вважає І.С. Кон, зумовлює формування життєвих планів, що виникають в результаті узагальнення особистісних цілей, ієрархізації мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій [6]. Л.І. Божович зауважує, що «тільки в юнацькому віці моральний світогляд починає становити собою таку стійку систему моральних ідеалів і принципів, яка стає постійно діючим побудником, опосередковує всю поведінку, діяльність, ставлення до навколишньої дійсності і до самого себе» [2, с. 321].

Тож, період ранньої юності, зазначає М.С. Яницкий [14], є вирішальним щодо формування ціннісно-сислової системи особистості, оскільки саме на цьому етапі вікового зростання вона набуває ознак багатопланової, динамічної, ієрархізованої та водночас стійкої системи, яка стає реально дієвим фактором, що опосередковує подальший розвиток, поведінку та життєдіяльність особистості.

Емоції в структурі ціннісної сфери. Ціннісна свідомість і емоційна сфера тісно переплетені та взаємопов'язані, оскільки, зазначає Ю. І. Мірошніков, саме емоційні стани, переживання та почуття, які, наче природний «прилад», фіксують ціннісні властивості довкілля, і є тим психічним матеріалом, з якого вибудовуються структурні одиниці ціннісної свідомості. Тобто, зауважує автор, в суб'єктивному плані ціннісне відношення є емоційним і репрезентується у свідомості у вигляді ціннісних оцінок. Разом із тим, будь-яка форма пізнавального процесу отримує емоційне забарвлення з боку ціннісної свідомості» [9, с. 73-74].

Важливу роль емоційних реакцій поряд з когнітивними компонентами у формуванні ціннісно-сислової системи відзначає і Б.Г. Додонов, звертаючи увагу, що орієнтація на певні цінності може виникнути тільки після їх попередньої раціональної або емоційної оцінки» [5, с.11]. Угорський філософ П. Хайду зауважує, що за умови відсутності емоційної оцінки та переживання, індивід буде сприймати

позитивні цінності тільки на словах, на вербальному рівні. [цит. за: 14, с. 40]. Таким чином, підсумовує М.С. Яницкий, емоційне підкріплення є необхідною умовою внутрішнього прийняття усвідомлених завдяки раціональній оцінці соціальних норм та загальноприйнятих принципів [14, с. 40].

Емоції як індикатор цінності та самостійна цінність. Емоції, як клітинки ціннісної свідомості, елементи ціннісного ставлення до дійсності, відіграють подвійну роль, виступаючи, з одного боку, як індикатор цінності елементів як зовнішнього, так і внутрішнього світу, реалізуючи відображувально-оцінну функцію, а з іншого – як самостійна цінність, виконуючи мотивувальну роль.

Традиційно в психологічних дослідженнях виокремлюють оцінну функцію, яка полягає в здатності емоцій оцінювати інформацію, яку отримує мозок з навколишнього світу. В. К. Вілюнас зауважує, що «незалежно від того, як в історії психологічної думки трактувались емоційні явища ... за ними завжди визнавалася здатність оцінювати, хоча існували різні точки зору щодо того, що саме (речі, дії, внутрішні відносини, їх корисність, переваги чи гармонію) і як саме (свідомо – несвідомо, абсолютно – відносно) оцінюють емоції» [3, с. 47]. Аналізуючи суть емоційного процесу Б. Г. Додонов зазначає, що емоції пристрасно оцінюють дійсність і доносять свою оцінку до організму мовою переживань. Все, що викликає приємні емоції – притягує людину, а те, що викликає неприємні емоції – відштовхує [5]. Таким чином, емоції, як своєрідний індикатор ієрархії ціннісних переваг, обирають те, що максимально пов'язано з провідними потребами людини та спрямовують її діяльність на ті чи інші об'єкти.

Водночас, окрім оцінної функції, що має лише службове значення, емоції відіграють ще й роль самодостатньої цінності, тобто самі по собі мають особливу цінність для людини, визначаючи схильність індивіда до певного виду діяльності та байдужість до інших.

Підхід до розуміння емоції як цінності базується на уявленні про потребу індивіда в емоційному насиченні, яка на початкових етапах

онтогенезу носить виключно функціональний характер, проте згодом поступово перетворюється в стійку потребу в певних емоційних переживаннях, які насичуються в певній сфері діяльності та набувають статусу самодостатніх суб'єктивно значимих цінностей. Рівень задоволення потреби в емоційно цінних переживаннях, які внутрішньо притаманні особистості, і до яких вона відчуває не завжди усвідомлений, проте стійкий, нездоланий потяг, залежить як від змісту самої діяльності, так і від структури емоційної спрямованості діяча. Б.Г. Додонов зауважує, що якщо переживання людини в процесі діяльності не є для неї цінністю і не можуть з якоїсь причини стати нею в майбутньому, людина ніколи по-справжньому до такої діяльності не прив'яжеться [5, с.76].

Індивідуальний підхід як провідна стратегія в роботі з обдарованими дітьми. Робота з обдарованими дітьми передбачає врахування специфіки обдарованості конкретної дитини, її особистісних властивостей, зони ближчого розвитку та індивідуального темпу. Тільки збереження самотності обдарованої дитини є запорукою повноцінної реалізації її потенціалу та дозволяє очікувати в майбутньому на високі результати. Дитина має бути суб'єктом власної діяльності. Якщо її надто жорстко спрямовувати в певні рамки, підганяти під формальні стандарти, то, як правило, це веде до втрати творчого потенціалу, зниження інтелектуальної активності, втрати інтересу до процесу та результатів своєї праці, а, отже, насамкінець, і до нереалізованості.

Основною ж формою усвідомлення людиною власної індивідуальності, зауважує Е. Л. Яковлева [13], безпомилковим індикатором, який вказує на справжнє ставлення людини як до себе, так і до різних аспектів того, що відбувається довкола, є емоційні реакції та стани, які завжди є винятково індивідуальними. Так само індивідуальною є і персональна ієрархія системи цінностей особистості. Емоції відображають цілісне ставлення людини до світу, показуючи, наскільки її власна поведінка і ті зовнішні впливи, які вона

відчуває, відповідають її основним потребам, інтересам та цінностям, що зумовлює доцільність урахування ціннісної функції емоцій в роботі з обдарованими.

Наявність розвинутої стійкої пізнавальної потреби, зазначає В.С. Юркевич, є основою інтелектуальної обдарованості, рушійною силою розвитку високого рівня здібностей. Водночас, В.С. Юркевич наголошує, що тільки діяльність, яка викликана власною пізнавальною потребою в поєднанні з позитивним емоційним станом, коли дитині подобається займатись чимось самій і вона отримує задоволення від розумової роботи, сприяє розвитку обдарованості. «Накачування» інформацією може дати лише хороші знання, вміння, навички, проте абсолютно не сприяє розвитку здібностей. Гонитва за рівнем знань, умінь, навичок, перевантаженість знижують пізнавальний інтерес, радість пізнання, гальмують розвиток творчих здібностей і, в підсумку, знищують обдарованість дитини [12].

Емоційна спрямованість як ціннісна детермінанта становлення обдарованої особистості. Індивідуальні відмінності в ціннісному ставленні до одних і тих самих емоційних переживань для різних особистостей та прагнення до певного типу переживань і певної сфери діяльності з метою отримання позитивних емоцій, знайшли своє відображення в понятті загальної емоційної спрямованості, яке було розроблене Б.Г. Додоновим [5]. Нижче наводяться десять типів емоцій, описаних автором, які виникають у певних ситуаціях, і відповідають десяти типам загальної емоційної спрямованості особистості:

- альтруїстичні (турбота, допомога, співпереживання іншим);
- комунікативні (спілкування з іншими, емоційна близькість);
- праксичні (процес і результати діяльності);
- глоричні (самоствердження, слава, досягнення);
- гностичні (пізнання);
- пугнічні (ризик, небезпека, боротьба, змагання);
- романтичні (мрійливість, ідеалізація дійсності);

- естетичні (сприйняття краси. гармонії);
- гедонічні (душевний і телесний комфорт);
- акізитивні (придбання і накопичення).

Тип загальної емоційної спрямованості, який визначається через домінуючі емоції та надання переваги певним емоційним переживанням накладає відбиток на індивідуальні особливості відображення дійсності, світогляд особистості, уявлення про щастя, мрії, плани, на творчість та вибір сфери діяльності.

Схильність до того або іншого виду діяльності тісно пов'язана з системою внутрішніх установок на певні комплекси суб'єктивно значимих «цінних емоцій», які забезпечує ця діяльність і без яких вона не може бути достатньо ефективною і розвивальною. Відповідність типу загальної емоційної спрямованості людини емоційним цінностям, які внутрішньо притаманні особистості і насичуються в обраній сфері діяльності, стає запорукою задоволеності процесом діяльності, високого рівня досягнень та повноцінної реалізації потенціалу обдарованості. На інтуїтивному рівні емоційна спрямованість ніби «підказує» особистості її потреби та шляхи реалізації внутрішнього дисонансу, дискомфорту, виступаючи стержнем «внутрішньої мотивації» суб'єкта.

Важко не погодитись з Б.Г. Додоновим, який писав, що «як би ми не вивчали переконання, здібності, інтелект, характер і темперамент, ми не зможемо до кінця зрозуміти людину, якщо залишимо без уваги індивідуальні особливості її потреби в соціалізованому емоційному насиченні, в тій особливій гамі переживань, до якої її нестримно вабить як до чогось властивого її особистості. І хоча людина далеко не завжди чітко усвідомлює ці манливі переживання, їй неодмінно стає нудно і сумно щоразу, коли довго не зустрічаються ситуації, які викликають ці переживання» [5, с.104].

Тож, емоційна спрямованість, як індивідуалізована потреба в суб'єктивно значимих емоційно-цінних переживаннях, що є

складником схильності людини до тієї чи іншої діяльності як самий характерний її компонент, може розглядатися також і як ціннісна детермінанта становлення обдарованої особистості що дозволяє отримати більш ґрунтовне уявлення про психологічні механізми обдарованості.

Інтелектуальні інтенції в системі факторів становлення обдарованої особистості. Терміном інтенція (від лат. *intentio* – прагнення, намір, спрямованість на щось) в психології позначають іманентну спрямованість свідомості на свій предмет незалежно від того реальний він чи уявний, а також наміри, що лежить в основі дій. Інтенція також може означати погано усвідомлюваний стан, що відображає наміри або, іншими словами, «те, що веде мене зсередини туди, куди я хочу» [1].

Вчення про інтенційність пов'язують із іменами Ф. Brentano, Е. Гуссерля, М. Гайдеґґера, Ж-П. Сартра, Ф. Ніцше, А. Бергсона та ін.

Із феноменології Е. Гуссерля, зазначає В. В. Лях, ідея інтенційності була запозичена екзистенціалістами, які прагнули знайти глибинну інтенціональність людського буття, що втілюється в понятті «екзистенція». В гуманістичному психоаналізі В. Франкла основна інтенційна здатність людини пов'язана з її зверненням до сенсу буття і до цінностей, що потребують реалізації, що виражає поняття «самотрансценденції». К. Роджерс вважав основною спонукою людини її прагнення до самоактуалізації, незалежно від того, як його називають: «тенденція до зростання», «спонукання до самоорганізації» чи «тенденція рухатися вперед». Звільнення цієї тенденції від психічних захистів та деформацій, пов'язаних із дією соціальних чинників, дає можливість людині вільно розвиватися в напрямку, який внутрішньо притаманний людському організму, що є запорукою автентичності людського існування та повноцінної самореалізації [7].

Інтенційність як невід'ємна властивість свідомості, є характерною рисою як когнітивних, так і емоційних процесів, мотиваційної сфери. Проте найяскравіше, зазначає М. О. Холодна [11,

с. 170], інтелектуальні інтенції виявляють себе саме у випадках інтелектуальної обдарованості. Основне призначення інтенційних структур полягає в тому, що вони визначають суб'єктивні критерії вибору відносно певної предметної сфери, напрямок пошуку рішень, певних джерел інформації, суб'єктивних засобів її подання, тобто визначають спрямованість та вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності. На думку автора, в структурі інтелекту талановитої людини формується своєрідне «беззмістовне знання», завдяки якому така людина наперед чітко знає, що їй потрібно, а що не потрібно робити. Ігнорування або абсолютне відторгнення інтенційного шару може бути однією з причин зниження як темпу інтелектуального розвитку, так і творчого потенціалу дитини, оскільки, як можна припустити, інтелектуальні інтенції є одним із потужних джерел інтуїції [11, с.220].

Інтелектуальні інтенції проявляться також у формі невизначених, проте надзвичайно стійких відчуттів, серед яких, М.А. Холодная виокремлює уподобання, відчуття напрямку та переконання [11, с.215]. Так, А. Ейнштейн, пригадуючи особливості своєї роботи над теорією відносності, розповідав, що протягом усіх років роботи у нього було «відчуття напрямку» пошуку, відчуття руху вперед до чогось конкретного, що дуже важко передати словами, але це відчуття, безумовно, було і воно явно було відмежоване, за оцінкою самого Ейнштейна, від подальших логічних роздумів та раціональної форми остаточного рішення [там же, с.217]. Багато сучасників Ейнштейна знали фізику та «володіли» математичним апаратом краще ніж він, однак, вони не зробили такого вкладу в розвиток науки. Дж. Холтон, який вивчав матеріали про життя та діяльність Ейнштейна, так визначив одну з відмітних особливостей великого вченого: «Глибина розуміння наукових проблем... Ейнштейн володів якимось «шостим чуттям», пояснити яке не міг людям, подібно до того як сліпому не можна пояснити, що таке світло» [цит. за: 4, с.28].

Емоційна спрямованість та інтелектуальні інтенції у ціннісній сфері

старшокласників з ознаками обдарованості. Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей змісту та структури емоційної спрямованості показав, що ядро структури емоційної спрямованості старшокласників з ознаками інтелектуальної обдарованості складають комунікативні, праксичні та глоричні емоції що свідчить про домінування цінності емоційних переживань, пов'язаних із задоволенням потреби у спілкуванні, продуктивній діяльності та прагненні слави, визнання, самоствердження. Найменш привабливими для цієї категорії учнів виявилися романтичні, естетичні та акізитивні емоції, що вказує на індиферентність емоцій, пов'язаних з накопиченням речей, романтичними та естетичними аспектами життя. Проміжне становище займають альтруїстичні, гедонічні, гностичні та пугнічні емоційно-цінні переживання, що вказує на середній рейтинг цінності потреби у піклуванні про інших, душевному та тілесному комфорту, пізнанні та боротьбі.

За результатами емпіричного дослідження зв'язку типів загальної емоційної спрямованості з індивідуальними проявами самоактуалізації встановлено позитивний статистично достовірний зв'язок праксичного та глоричного типів емоційної спрямованості з високим рівнем самоактуалізації, креативності та самоприйняття, що дозволяє припустити, що саме таке поєднання створює підґрунтя для запуску самореалізаційних процесів, і є одним з важливих чинників становлення обдарованої особистості.

Негативна кореляція комунікативного типу емоційної спрямованості з праксичною і гностичною емоційною спрямованістю та відсутність зв'язків з проявами самоактуалізації дозволяє зробити припущення про те, що домінування комунікативної емоційної спрямованості у ранній юності є проявом вікових особливостей.

Поєднання романтичного типу емоційної спрямованості з емпірично встановленим низьким рівнем прагнення до самоактуалізації, самоцінності, самоповаги, самоприйняття, агресії, сензитивності, креативності та високою потребою у зовнішній

підтримці дає підстави для висновку про найменш сприятливий прогноз щодо самореалізації для юнаків з романтичною емоційною спрямованістю порівняно з іншими типами.

Проведене дослідження особливостей змісту та структури емоційної спрямованості старшокласників з ознаками інтелектуальної обдарованості та зв'язку провідних типів емоційної спрямованості з проявами інтенційності як спрямованості на реалізацію певної внутрішньо притаманної сутності, смислу, цінностей, прагнення до самоактуалізації показало значний дослідницький потенціал та високу прогностичну цінність дослідження ціннісного аспекту емоційної сфери як чинника становлення обдарованої особистості в ранній юності.

Література

1. Большой психологический словарь. — М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко. — 2003.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
3. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 142 с.
4. Гончаров Н. В. Гений в науке и искусстве / Н. В. Гончаров. — М. 1991. — 432 с.
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. — М., 1978. — 272 с.
6. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 256 с.
7. Лях В.В. Іntenційність виявів людського буття: екзистенціалістсько-психоаналітичний підхід / В. В. Лях // Філософсько-антропологічні читання: творча спадщина В.І. Шинкарука та сьогодення (до 80-ліття від дня народження). Частина 1. // Зб. наук. праць. Філософські діалоги'2010. — К., 2010. — С. 67-91.
8. Мельник М. О. Інтуїція та особливості емоційної сфери в структурі інтелектуально обдарованої особистості / М. О. Мельник // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — Т. VI: Психологія обдарованості. — Випуск 5. — Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — С. 225-232.
9. Мирошников Ю.И. Ценностное сознание и его структура / Ю. И. Мирошников // Научный ежегодник Института философии и права УрО РАН. Вып.4. — Екатеринбург, 2004. — С. 66-83.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. — М.: Прогресс, 1990. —

368 с.

11. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та. – М. : Изд-во «Барс», 1997. – 392 с.
12. Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность / В. С. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.
13. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С.20-27.
14. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.

Розділ VII. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЦІННІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

(Я. Г. Соловей)

Психологічний аналіз цінностей музично обдарованої особистості. Починаючи з фундаментальних робіт Б. М. Теплова проблема музичної обдарованості знаходиться в полі уваги психологічної науки. Становлення музично обдарованої особистості є своєрідним процесом переробки, інтеграції та системного об'єднання в людині всього того, що впливало на неї впродовж всього життєвого шляху. Його особливістю, яка характерна саме для музично обдарованої особистості, є те, що процес становлення відбувається у нерозривному зв'язку зі сприйманням, переживанням та відтворенням музичних творів.

Як зазначають С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов, становлення особистості вже з початкових етапів цього процесу відбувається шляхом розгортання потенцій людини на континуумі «чутливість – творчість»: «... перетворення чутливості на творчість – це актуалізація природної потенції людини...» [8, с. 46]. Використання генетико-моделювального методу дозволяє досліджувати особистість як цілісність, що саморозвивається. С. Д. Максименко доводить безперервність існування й розвитку особи й виокремлює особистісний характер людської психіки та її становлення [7].

Характерною особливістю музично обдарованої особистості є чутливість до музичних образів та переживання їх. Функція переживань, за С. Л. Рубінштейном, полягає в тому, що вони сигналізують про особистісний зміст того, що відбувається, про психічне явище, що стало подією внутрішнього життя особистості [10]. Музичне переживання виникає в результаті усвідомлення структурних елементів музичної форми в їх гармонійній цілісності.

Дослідження музично обдарованої особистості починалися з вивчення окремих музичних здібностей. Але музична обдарованість, на думку Б. М. Теплова, як складна структура, залежить не тільки від

поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу [11]. Д. К. Кірнарська відносить музикальність до фундаменту музичної обдарованості й пропонує ввести в її структуру більш високі рівні, що базуються на основі цього фундаменту. Гра на музичному інструменті – один із найскладніших видів людської діяльності, який вимагає не тільки високої професійної майстерності, але й необхідних для оволодіння будь-якою складною діяльністю вольових зусиль і мотивації [6].

Із часом все більше дослідників приходять до висновку, що окрім здібностей у пояснювальні схеми мають включатися й інші характеристики психіки, з допомогою яких можна пояснити розвиток обдарованої особистості як цілісності. Найважливішим показником становлення музично обдарованої особистості є взаємодія суспільних і особистісних цінностей. Особистісні цінності як ієрархічно вищий компонент в системі особистості визначають її спрямованість, яка реалізується в переконаннях, моральних позиціях і проявляється в соціальних відносинах, діяльності, спілкуванні та є джерелом індивідуальної мотивації.

Особистісні цінності є явищем внутрішнього світу людини, і як суб'єктивні утворення, вони тісно пов'язані з її переживаннями. Категорія переживання, як «одиниця» аналізу психіки, була введена у вітчизняну психологію Л. С. Виготським [4]. На думку Л. Л. Бочкарьова, особливо важливе значення вона має для дослідження мистецької діяльності, тому що специфічним предметом мистецтва є відображення надскладного різноманіття й динаміки людських переживань. Він відзначає, що мистецтво є однією з вищих специфічних форм реалізації людських потреб у переживаннях. Музика перетворюється на частину психіки людини, вона звучить у ній і переживається нею. Саме це і є науково точним визначенням того, що метафорично називають естетичним сприйманням музики лежить не когнітивний аналіз висоти й тембру звуків, складу акордів і довжини пауз, а саме чуттєве переживання звуковисотного руху і ритміки. Крім того переживання забезпечує індивідуальну неповторність

внутрішнього музичного світу людини, адже пережити – це означає не просто суб'єктивно зазначити, а зазначити обов'язково особливо, якимось специфічно. Наявність суб'єктивного переживання музики пояснюється, зокрема, й те, що ми відчуваємо (саме відчуваємо, а не аналізуємо) правильність або неправильність виконання твору (співу особливо). Існування музики як частини внутрішнього світу людини робить зрозумілими певні «таємничі» аспекти діяльності слухача. Головне ж полягає в тому, що саме воно, це переживання, мусить виступити предметом педагогічного впливу. При цьому процес переживання не тільки є одним із операціональних складників діяльності, але й у деяких випадках виражає сутність самої діяльності, наприклад, музично-слухової [3] (див. рис. 7.1.).

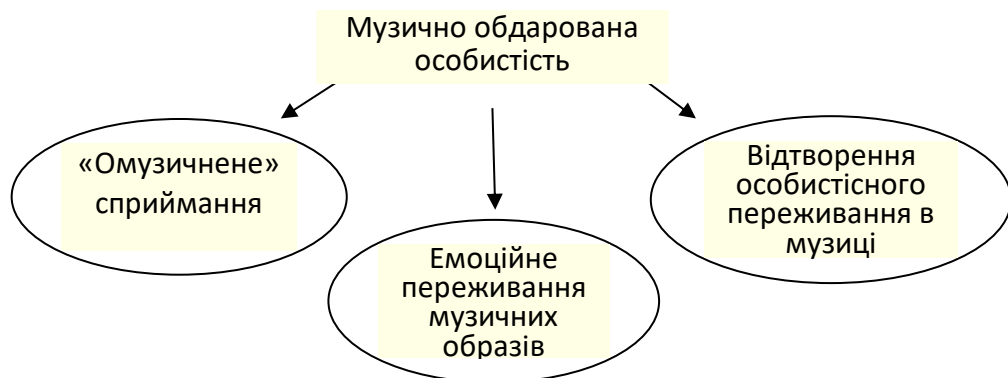


Рис. 7.1. Особливості сприймання та переживання музично обдарованої особистості

Ціннісні впливи батьків та педагогів на становлення музично обдарованої особистості. Починаючи займатися музикою у ранньому віці, більшість музикантів обирають не тільки професію, але й спосіб життя, а, отже, певною мірою й специфічні умови, оточення та спосіб особистісного розвитку. Б. Г. Ананьєв зазначав, що ціннісні орієнтації, разом зі статусом та роллю, утворюють первинний клас особистісних властивостей, визначають особливості мотивації поведінки і, водночас, характер і схильність людини [1]. Відтак, надання обраній професії особистісної цінності формує у них відповідну професійну мотивацію. Однак це двосторонній процес, у якому цінність та мотивація взаємно зумовлюють одна одну.

Н. С. Лейтес у фундаментальному дослідженні обдарованості дітей і підлітків наводить ряд яскравих прикладів ціннісних впливів референтного оточення на становлення особистості музиканта. Дослідник пише: «Один із «колишніх» яскравих вундеркіндів, віолончеліст Даниїл Шафран відмітив, що, на його думку, ранній прояв обдарованості свідчить, насамперед, про те, в яких умовах виховувалася дитина, яке середовище її оточувало [9, с. 308]. Цитуючи Г. М. Ципіна, Н. С. Лейтес наводить висловлювання Д. Шафрана: «У мене, наприклад, батьки були музикантами, і немає нічого дивного, що вони рано долучили мене до мистецтва... Цей фактор дуже важливий – середовище, оточення, вплив сім'ї і близьких» [9, с. 308-309].

Спираючись на дані, отримані R. Pratt, Н.С. Лейтес пише: «У всякому разі статистика свідчить про те, що в сім'ї, де музикальні обоє батьків, ймовірність появи музично обдарованої дитини складає 84-86%, а немусичної – 1-2%; у сім'ї, де музикальний лише один із батьків, ймовірність появи музично обдарованої дитини складає 59%, а немусичної – 26-36%; нарешті, якщо обидва немусичальні, то в них у 25-30% випадків є шанс стати батьками музично обдарованої й у 59-62% – немусичної дитини» [9, с. 309].

Сім'я є найважливішим середовищем формування та розвитку особистості. У родині дитина зростає, пізнає світ, соціалізується. Саме в стосунках з членами сім'ї розвиваються її почуття, закладаються моральні цінності, формується фізичне та психічне здоров'я.

Від батьків значною мірою залежить становлення обдарованої особистості. Саме вони мають створити такі умови для обдарованої дитини, які б сприяли її вихованню та становленню її обдарованості, а саме: свободу вибору, умови для творчої діяльності, повагу до бажання дитини самостійно працювати, заохочення обдарованої дитини, формування пізнавальних інтересів, особистісного світогляду тощо.

Емпіричне дослідження цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості. Нами було проведене емпіричне дослідження, у якому взяли участь студенти 2-3 курсів факультету

мистецтв імені Анатолія Авдієвського НПУ імені М.П. Драгоманова. Досліджувалися студенти, які вже мають середню музичну освіту та успішний досвід музичної діяльності, що дало підстави віднести їх до категорії осіб із ознаками музичної обдарованості. Загальна кількість досліджуваних – 57 осіб.

Дослідження цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості проводилося із застосуванням інтерв'ю та опитувальника Ш. Шварца.

За допомогою інтерв'ю було опитано співаків, диригентів та студентів і виявлено цінності, які є спільними для музично обдарованих людей (рис. 7.2.).

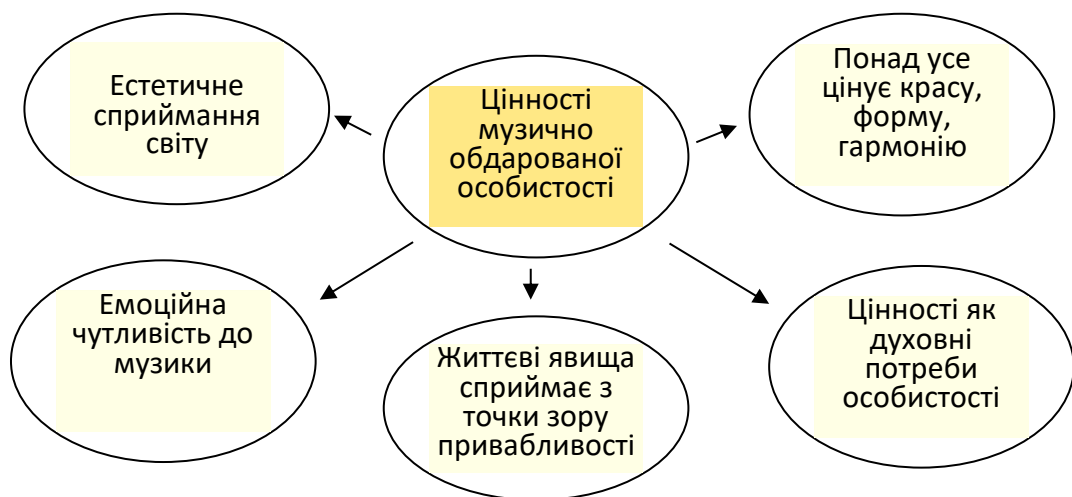


Рис. 7.2. Особливості цінностей музично обдарованої особистості

Майже всі досліджувані пов'язували музичну діяльність із сенсом їхнього життя й можливістю розкрити свої внутрішні переживання за допомогою музики. Ще однією спільною темою було важливе значення тих цінностей, які формувалися в сім'ї у взаємодії з найближчими родичами. Окрема група ціннісних впливів пов'язана з педагогами, які значною мірою визначають не лише оволодіння музичною діяльністю, а й вибір професії. Аналіз інтерв'ю показав, що у взаємодії з референтним оточенням формуються основні особливості ціннісної сфери обдарованої особистості: емоційна чутливість до музики, естетичне сприймання світу, краса, форма, гармонія як

внутрішні критерії оцінки, пріоритетність духовних цінностей, привабливість як універсальний індикатор цінності.

Для кращого розуміння структури цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості був проведений факторний аналіз отриманих даних (див. табл. 7.1.).

Таблиця 7.1.

Факторна структура цінностей студентів із ознаками музичної обдарованості

Ідентифіковані фактори	Інформативність факторів (%)
Самодостатність	29,87 %
Свобода	15,88 %
Прагнення стабільності	14,52 %
Самоцінність	12,02 %
Досконалість	9,98 %
Благополуччя	7,45 %
Соціальне схвалення	5,5 %
Захищеність	4,78 %

Провідними факторами, які пояснюють 45,75 % дисперсії виявилися «самодостатність» і «свобода». Самодостатність (29,87 %) як провідний фактор пояснює ціннісну автономність осіб із ознаками музичної обдарованості, їхню орієнтацію на особистісні цінності як внутрішні критерії для прийняття важливих рішень. Цінності свободи (15,88 %) для осіб із ознаками обдарованості пов'язані з їхньою творчою спрямованістю, а, отже, й намаганнями долати стереотипи, усталені прийоми інтерпретації музичних творів. Фактор «прагнення стабільності» (14,52 %), очевидно, орієнтований на збереження ціннісної самоідентичності в ситуації постійного розвитку й особистісних змін. А «самоцінність» (12,02 %) і є вираженням цієї ідентичності, окремі частини якої, зокрема музичні здібності, музичне чуття і музичні переживання, сприймаються як цінності, які дозволяють досягати вагомих результатів, а відтак мають бути збережені та примножені. Прагнення до досконалості, навіть перфекціонізм, притаманні особам із ознаками обдарованості як їх неодмінні атрибути. З-поміж менш значимих факторів можна виділити

«соціальне схвалення», яке відображає притаманну обдарованим людям потребу у визнанні. «Благополуччя» і «захищеність» можна розглядати як неспецифічні цінності, які притаманні не лише студентам із ознаками музичної обдарованості, а всім студентам, відображаючи певні базові потреби і вікові тенденції розвитку.

Література

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
2. Асафьев В. В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация // Избранные труды. – Т. 5. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – С. 163-276.
3. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – М.: ИП РАН, 1997. – 352 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
6. Кирнарская Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. / Д. К. Кирнарская // Вопр. психол., 1989. – №2. – С. 47-57.
7. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезі / С. Д. Максименко. – В 2-х т. – Том 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Київ, 2002. – 325 с.
8. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2010. – 152 с.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды. – В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.

Розділ VIII. ЦІННІСНА ВЗАЄМОДІЯ І САМООЦІНКА ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ (М.М.Чекрижова)

Професійні здібності та їх структура. Здібності – це психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності [11]. Професійні здібності К.К. Платонов відносить до складних або спеціальних здібностей, які становлять собою частину властивостей особистості, співвіднесену з конкретною діяльністю. Дослідник наголошує на тому, що здібності не мають «...єдиної психологічної структури, загальної і відмінної від загальної психологічної структури особистості...» [10, с. 95]. Структура професійних здібностей представлена тією частиною особистісних структур, яка відображає особливості діяльності. При цьому можна виділити такі компоненти у структурі професійних здібностей: основні, специфічні, додаткові, сприятливі [10]. Отже, структура професійних здібностей індивідуальна, завжди співвіднесена з певною спеціальністю і представлена професійно-важливими якостями особистості. Водночас, виокремивши ключові вимоги діяльності до особистості, можна змодельовати структуру професійних здібностей тієї чи іншої професії. До прикладу, для медичних спеціальностей, що є предметом нашого дослідження, структура професійних здібностей включає діагностичні, лікувально-тактичні, операційно-технічні, профілактичні уміння [6] та індивідуально-особистісні професійно значимі якості [13].

Досліджуючи здібності у процесі розвитку обдарованості О.Л. Музика виявив, що для самої людини, як для суб'єкта розвитку, їх структура представлена двома групами суб'єктивних уявлень: 1) про когнітивно-операційні складники здібностей (уміння і їх компоненти: дії, операції); 2) про референтно-ціннісні складники здібностей (референтні особи зі сфери діяльності в якій розвиваються здібності; особистісні якості, що сприяють її ефективному виконанню). У результаті психосемантичного моделювання ціннісної свідомості

дослідником було встановлено, що регуляцію діяльності чи особистісного розвитку забезпечують лише ті суб'єктивні ціннісні утворення, які відповідають таким вимогам: 1) є високозначимими і релевантними актуальній життєвій ситуації; 2) здатні забезпечити ефективне виконання діяльності (діяльнісні цінності); 3) відповідають внутрішнім морально-етичним принципам особи (моральнісні цінності). У взаємозв'язках вони утворюють суб'єктні цінності, які є внутрішніми регуляторами діяльності й особистісного саморозвитку [12; 14].

Результати проведеного нами дослідження професійної самосвідомості лікарів, із використанням ідеографічно орієнтованої методики моделювання ціннісної свідомості (О.Л. Музика, 1997), підтвердили, що структуру професійних здібностей лікарів-професіоналів можна представити діяльнісними та моральнісними конструктами, а ключова роль у саморегуляції їх професійної діяльності належить суб'єктивним цінностям.

Референтні особи і їх вплив на розвиток професійних здібностей. Розвиток здібностей студентів це, в першу чергу, саморозвиток під впливом референтних осіб та у референтно-ціннісній взаємодії зі значимими особами зі сфери майбутньої професії. У процесі регуляції професійного саморозвитку провідним механізмом є самосвідомість студентів, зокрема, як зазначає Л.В. Бороздіна [1], її ключовий елемент – самооцінка. Як когнітивний процес, самооцінка «...відображає критичну позицію індивіда по відношенню до того, чим він володіє. Але це не просто констатація наявного потенціалу..., а саме його оцінка з точки зору певної системи цінностей...» [1, с. 61].

Критерії самооцінювання, спочатку зовнішні, вони формуються в особистісно-ціннісній взаємодії з референтними фахівцями, які: 1) ретранслюють професійно важливі якості і стандартів діяльності; 2) уособлюють еталон, на який орієнтується майбутній фахівець, оцінюючи себе (зокрема на ранніх етапах професіогенезу коли переважає зіставлення в системі «Я-Інший»). Крім того, важливою для

становлення майбутнього спеціаліста є й оцінка референтними фахівцями окремих аспектів розвитку його професійних здібностей, що задає напрям подальшого саморозвитку. Поступово, в процесі професіоналізації, виробляються внутрішні самоцінні критерії, основані на власному ціннісному досвіді, який акумулюється в особистісних цінностях. Самооцінка перестає бути залежною від зовнішніх оцінок і здійснюється на основі порівняння в системі «Я-Я».

Отже, індивідуальна система професійно важливих якостей значною мірою є результатом взаємодії з референтними особами, чиї професійні та особистісні цінності бралися за взірці, адже референтні особи визначають систему зовнішніх оцінних конструктів, які апробуються студентами у власній практичній діяльності, стверджуються в ній та інтегруються у загальну структуру особистості як внутрішні критерії професійної діяльності – особистісні цінності.

Методика самооцінки розвитку професійних здібностей студентів-майбутніх лікарів. Професійна самооцінка – це компонент самосвідомості, що виникає в результаті зіставлення людиною власних професійних якостей з соціальними вимогами та особистими стандартами і є ланкою в регуляції професійного й особистісного саморозвитку.

Як механізм саморозвитку студентів самооцінка забезпечує оцінку рівня і значимості індивідуально-особистісних якостей і показників діяльності, їх зіставлення з професійно важливими якостями і стандартами діяльності та з внутрішніми стандартами професійної діяльності.

Самооцінка професійних здібностей представлена двома групами суб'єктивних уявлень студентів: 1) про когнітивно-операційні складники здібностей (професійні уміння, дії, операції); 2) про референтно-ціннісні показники здібностей (референтних осіб – носіїв професійних цінностей та особистісно-професійні якості). Для того, щоб відбулось становлення професійних здібностей, самооцінка студентів має наповнитись оцінними конструктами, релевантними майбутній

професійній діяльності, адже максимально конкретизоване усвідомлення складників професійних здібностей сприяє конструюванню студентом оптимальної, цілеспрямованої стратегії регуляції професійного саморозвитку.

Аналіз результатів проведеного нами дослідження професійної самооцінки майбутніх лікарів, із використанням ідеографічної методики вивчення динаміки здібностей [14; 16], свідчить про необхідність забезпечити студентів цілісним, системним, розгорненим уявленням про компоненти професійних здібностей, які відповідають змісту їх майбутньої професії і мають цілеспрямовано розвиватися в навчально-професійній діяльності.

Оскільки отримані нами на першому етапі дослідження самооцінні конструкти студентів в основному стосуються особистісних характеристик здібностей та мотивації і майже не містять професійних умінь, то для конструювання анкети «Самооцінка професійних умінь та особистісно-професійних якостей майбутніх лікарів» було використано: 1) освітньо-професійну програму підготовки і освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» напряму підготовки 1101 «Медицина» [8; 9], 2) результати дослідження лікарів з високими показниками професійних здібностей, які мають значний стаж роботи, й молодих лікарів з ознаками обдарованості.

Анкета складається з двох блоків, що співвідносяться зі структурою професійних здібностей: індивідуально-психологічні якості лікаря та професійні уміння. Вона включає перелік практичних умінь, якими має оволодіти студент у процесі здобуття вищої медичної освіти, а також дає уявлення про найбільш значимі професійні якості лікаря.

Анкету було апробовано у дослідженні студентів I-VI курсів Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, які навчаються за напрямом підготовки «Лікарська справа». Використовувати анкету можна як з метою дослідження професійної

самооцінки студентів, так і з метою вдосконалення навчального процесу через включення у зміст навчання з ранніх курсів самооцінних конструктів, що сприяють професійному розвитку студентів. В останньому випадку анкета може бути модифікована відповідно до змісту конкретної навчальної дисципліни. Крім того, анкета може використовуватись студентами з метою саморегуляції розвитку професійних здібностей, адже усвідомлення майбутніми лікарями складників здібностей і їх включення в процес самооцінювання зумовлює ціннісну інтеграцію професійно важливих якостей у загальну структуру особистості.

Анкета «Самооцінка професійних умінь та особистісно-професійних якостей майбутніх лікарів»

Інструкція: Перед Вами анкета, що відображає професійні уміння та професійно важливі особистісні якості лікаря загальної практики. Оцініть, яким на разі є Ваш актуальний рівень розвитку зазначених конструктів за 10-бальною шкалою.

№	Індивідуально-психологічні якості лікаря	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Високо розвинена довільна увага										
2	Словесно-логічна довготривала пам'ять (здатність в будь-який момент надати необхідну своєчасну медичну допомогу, порекомендувати необхідні лікарські засоби залежно від конкретного захворювання – великий об'єм пам'яті)										
3	Здатність логічно мислити й аналізувати різні факти (аналітичні здібності)										
4	Майстерність рук при виконанні різних лікарських процедур										
5	Швидкість реакцій										
6	Стресостійкість (психоемоційна стабільність та здатність переносити великі фізичні навантаження)										
7	Комунікативні здібності (вміння грамотно та зрозуміло викладати свої думки, правильно пояснювати пацієнту)										
8	Терплячість та витримка										
9	Добррозичливість та привітність										
10	Відповідальність										
11	Акуратність										
12	Тактовність										
13	Оптимістичність										
14	Уважність										
15	Безкорисливість										
16	Ерудиція / інтелект										
17	Критичність до чужої думки та здатність складати власну										
18	Цілеспрямованість										
19	Професіоналізм (висока компетентність)										
20	Вміння передавати знання										
21	Безперервне професійне самовдосконалення і саморозвиток										
22	Зваженість у прийнятті рішень										

25	фізіологічні пологи										
26	шоки										
IV	ОЦІНЮВАТИ РЕЗУЛЬТАТИ ЛАБОРАТОРНИХ ТА ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ:										
1	аналіз плевральної рідини										
2	аналіз асцитичної рідини										
3	клінічний аналіз сечі										
4	аналіз сечі на діастазу										
5	аналіз сечі за Зимницьким										
6	аналіз сечі за Нечипоренком										
7	аналіз крові: клінічний аналіз крові; креатинин, сечовина крові; трансамінази крові; загальний білірубін крові та його фракції; сечова кислота крові; лужна фосфатаза крові; гострофазові показники, білок крові та його фракції										
8	електроліти крові										
9	коагулограма										
10	глюкоза крові										
11	ліпідний профіль крові										
12	дослідження мікроклімату										
13	дослідження функції зовнішнього дихання (спірографія)										
14	електрокардіографічне дослідження (розшифровка ЕКГ)										
15	ехокардіографія										
16	ендоскопічне дослідження: бронхів; травного тракту										
17	загальний аналіз калу										
18	аналіз спинномозкової рідини										
19	аналіз харкотиння										
20	серологічні реакції при інфекційних хворобах; при аутоімунних захворюваннях										
21	мікробіологічне дослідження біологічних рідин та виділень (бактеріологічний метод)										
22	радіологічний контроль за об'єктами навколишнього середовища										
23	радіонуклідні дослідження: нирок; печінки; щитовидної залози										
24	рентгенологічні дослідження органів черевної порожнини										
25	рентгенологічні дослідження сечовивідних шляхів										
26	рентгенологічні дослідження органів грудної порожнини										
27	рентгенологічні дослідження черепа, кісток та суглобів										
28	рентгеноконтрастна ангіографія										
29	туберкулінодіагностика										
30	фракціонне дослідження шлункового соку, жовчі та рН-метрія шлунку										
31	хімічне дослідження якості повітря (вміст CO ₂); хімічне, органолептичне, бактеріологічне дослідження якості продуктів харчування та води										
32	цитологічне дослідження виділень з піхви та уретри										
V	ОЦІНЮВАТИ ВПЛИВ НАВКОЛИШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА СТАН ЗДОРОВ'Я КОНКРЕТНОЇ ЛЮДИНИ ЧИ ГРУП НАСЕЛЕННЯ										
№	Лікувальні уміння	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ВИЗНАЧАТИ ПРИНЦИПИ ЛІКУВАННЯ ЗАХВОРЮВАНЬ ТЕРАПЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ:										
1	хвороби крові та кровотворних органів										
2	психічні порушення										
3	хвороби нервової системи і органів почуттів										
4	серцево-судинні розлади										
5	хвороби дихальної системи та середостіння										
6	розлади харчування та травлення										
7	хвороби сечовиділення та чоловічої репродуктивної системи										
8	патологія шкіри та підшкірних тканин										
9	патологія скелетно-м'язової системи та сполучної тканини										

10	ендокринні та метаболічні розлади																			
11	інфекційні та паразитарні хвороби																			
II	ВИЗНАЧАТИ ПРИНЦИПИ ЛІКУВАННЯ ЗАХВОРЮВАНЬ ХІРУРГІЧНОГО ПРОФІЛЮ:																			
1	хвороби крові та кровотворних органів																			
2	хвороби нервової системи і органів почуттів																			
3	серцево-судинні розлади																			
4	хвороби дихальної системи та середостіння																			
5	розлади харчування та травлення																			
6	хвороби сечовиділення та чоловічої репродуктивної системи																			
7	жіночої репродуктивної системи																			
8	патологія шкіри та підшкірних тканин																			
9	патологія скелетно-м'язової системи та сполучної тканини																			
III	ВИЗНАЧАТИ ПРИНЦИПИ ЛІКУВАННЯ ЗАХВОРЮВАН ПЕДІАТРИЧНОГО ПРОФІЛЮ:																			
1	хвороби крові та кровотворних органів																			
2	хвороби нервової системи і органів почуттів																			
3	серцево-судинні розлади																			
4	хвороби дихальної системи та середостіння																			
5	розлади харчування та травлення																			
6	хвороби сечовиділення та чоловічої репродуктивної системи																			
7	патологія шкіри та підшкірних тканин																			
8	патологія скелетно-м'язової системи та сполучної тканини																			
9	ендокринні та метаболічні розлади																			
10	інфекційні хвороби																			
IV	ВИЗНАЧАТИ ПРИНЦИПИ ЛІКУВАННЯ ЗАХВОРЮВАНЬ АКУШЕРСЬКО-ГІНЕКОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ:																			
1	патології вагітності																			
2	патологія пологів																			
3	патологія післяпологового періоду																			
4	гінекологічні захворювання																			
5	онкологічні захворювання																			
V	ВИЗНАЧАТИ НЕОБХІДНИЙ РЕЖИМ ПРАЦІ ТА ВІДПОЧИНКУ ПРИ ЛІКУВАННІ ЗАХВОРЮВАНЬ																			
VI	ВИЗНАЧАТИ ТАКТИКУ ВЕДЕННЯ ОСІБ, ЩО ПІДЛЯГАЮТЬ ДИСПАНСЕРНОМУ НАГЛЯДУ																			
VII	ВЕДЕННЯ ФІЗІОЛОГІЧНИХ ПОЛОГІВ ТА ПІСЛЯПОЛОГОВОГО ПЕРІОДУ																			
1	оцінювати загальний стан вагітної, роділлі та породіллі																			
2	визначати строк вагітності																			
3	визначати тактику ведення пологів																			
4	оцінювати загальний стан новонародженого (по шкалі Апгар)																			
5	оцінювати стан посліду																			
6	визначати стан інволюції матки																			
7	оцінювати стан лохий та лактації																			
VIII	НАДАВАТИ ЕКСТРЕНУ МЕДИЧНУ ДОПОМОГУ ПРИ:																			
1	асфіксії (у тому числі новонароджених)																			
2	гіпертонічному кризі																			
3	гострій дихальній недостатності																			
4	гострій затримці сечі																			
5	гострій наднирниковій недостатності																			
6	гострій нирковій недостатності																			
7	гострій серцевій недостатності																			
8	гострому отруєнні, в т.ч. бойовими отруючими речовинами																			
9	гострому психозі																			
10	гострому радіаційному ураженні																			
11	електротравмах																			
12	епілептичному статусі																			
13	зовнішній кровотечі																			
14	зупинці кровообігу і дихання																			
15	колапсі																			

16	комі										
17	набряку гортані										
18	набряку Квінке										
19	непритомності										
20	пароксизмальному порушенні ритму, в т.ч . МЕС-синдромі										
21	переохолодженні										
22	судомному синдромі										
23	тепловому ударі										
24	утопленні										
25	фізіологічних пологах										
26	шокових станах										
IX	ВИКОНУВАТИ МЕДИЧНІ МАНІПУЛЯЦІЇ:										
1	штучне дихання, непрямий масаж серця										
2	проводити реєстрацію ЕКГ										
3	зупиняти зовнішні кровотечі										
4	здійснювати первинну обробку рани										
5	промивати шлунок, кишківник, постановка назогастрального зонду										
6	проводити транспортну іммобілізацію										
7	проводити ін'єкції лікарських речовин: внутрішньом'язове										
7.1	підшкірне										
7.2	внутрішньовенне струминне										
7.3	крапельне введення (збір інфузійних систем і постановка ПВК)										
8	вимірювати артеріальний тиск										
9	проводити катетеризацію сечового міхура м'яким катетером										
10	надавати допомогу по захисту промежини при фізіологічних пологах										
11	проводити первинний туалет новонародженого										
12	здійснювати пальцеве дослідження прямої кишки										
13	виконувати плевральну пункцію										
14	виконувати лапароцентез										
15	визначати групи крові, резус-належність										
16	переливати компоненти крові і кровозамінники										
№	Профілактичні та організаційні уміння	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I	ВЕСТИ МЕДИЧНУ ДОКУМЕНТАЦІЮ										
II	ПРОВОДИТИ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНІ ТА ПРОФІЛАКТИЧНІ ЗАХОДИ										
III	ПРОВОДИТИ ПРОФІЛАКТИЧНІ ТА ПРОТИЕПІДЕМІЧНІ ЗАХОДИ ЩОДО ІНФЕКЦІЙНИХ ХВОРОБ										
IV	ПРОВОДИТИ ЛІКУВАЛЬНО-ЕВАКУАЦІЙНІ ЗАХОДИ СЕРЕД ГРУП НАСЕЛЕННЯ										

Література

1. Бороздина Л. В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л.В. Бороздина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – №1 – С. 54-65.
2. Галкина Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход / Т.В. Галкина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 399 с.
3. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 5-14.
4. Келли Г. Две функции референтных групп / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология / Под. ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 197-

203.

5. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця / О. М. Кокун. – К.: ДП «ІАА», 2012. – 200 с.
6. Миронова Т. Л. Структура и развитие профессионального самосознания : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Татьяна Львовна Миронова. – М., 1999. – 436 с.
7. Ольшанский Д.Б. К анализу когнитивной самооценки человека // Проблемы медицинской психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 62-78.
8. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа», напряму підготовки 1101 – Медицина. Міністерство науки і освіти України. – К., 2003.
9. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа», напряму підготовки 1101 – Медицина. Міністерство науки і освіти України. – К., 2003.
10. Платонов К.К. Проблемы способностей / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
11. Психологічний словник / за ред. члена-кореспондента АПН СРСР В.І. Войтка. – К.: Головне вид-во видавничого об'єднання «Вища школа», 1982. – 216 с.
12. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: методичний посібник / О.Л. Музика, Д.К. Корольов, Р.О. Семенова та ін.; за ред. О.Л. Музики. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 146 с.
13. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря / М. М. Філоненко. – К.: Центр учбової літератури, 2015. – 332 с.
14. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / [О.Л. Музика, І.М. Біла, Д.К. Корольов та ін.]; за ред. О.Л. Музики. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 220 с.
15. Чарина Е.В. Отношения в системе «наставник-молодой специалист» в процессе профессионализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Елена Вячеславовна Чарина; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 2004. – 28 с.
16. Чекрижова М.М. Динаміка самооцінки професійних умінь студентів у процесі здобуття медичної освіти / М.М. Чекрижова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. – Випуск 14. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. – С. 413-422.
17. Шадриков В.Д. Профессиональные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

Розділ ІХ. РЕФЕРЕНТНІ СТОСУНКИ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ (О. О. Музика)

Що таке референтні стосунки і як вони впливають на розвиток здібностей? Соціальна взаємодія як багатогранний процес впливу людей одне на одного є необхідною умовою становлення особистості. Завдяки цьому процесу відбувається не лише засвоєння соціальних норм, обмін досвідом, а й усвідомлення себе як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків, суб'єкта розвитку власних здібностей.

На тлі соціальної взаємодії розгортаються емоційні, мотиваційні, ціннісні процеси, специфіка яких залежить від змісту та характеру інтеракцій. Для розвитку обдарованої особистості важливою є взаємодія з людьми, які були б взірцями для неї, підтримували її спрямованість на розвиток здібностей. Результати досліджень останніх років підтверджують думку про те, що «на стадії становлення обдарованої особистості особистісно-ціннісна взаємодія з референтними особами носить скеровувальний і підтримувальний характер» [12, с. 68].

Референтні стосунки – це ресурсний простір, у якому:

- є референтні особи як зразки для наслідування, що особливо важливо на ранніх етапах розвитку обдарованості;
- є можливості для самопізнання і саморозвитку завдяки входженню до референтної групи;
- є продуктивні стосунки, що виконують функції емоційного наповнення й інтелектуального збагачення та стають основою рефлексії розвитку власних здібностей;
- є джерела формування ціннісної резистентності до демотивувальних впливів пересічного оточення;
- є можливості для задоволення потреб в оцінці досягнень і визнанні;
- є місце для утвердження думки про те, що здібності розвиваються в діяльності, а отже, й черпання ціннісно-мотиваційних ресурсів для підтримки й розвитку обдарованості.

Як вивчати референтні стосунки? У психології обдарованості традиційно значну роль відіграють біографічні дослідження [2; 4]. Відомо чимало прикладів, коли висновки про розвиток здібностей робилися на основі аналізу біографій видатних людей, але, як правило, це найчастіше були художні життєписи [1; 3]. Для нашого дослідження було розроблено авторський опитувальник і план біографічного есе, які можна розглядати як варіанти біографічного аналізу, спеціально адаптованого для вивчення музично обдарованої особистості.

Опитувальник впливу референтних стосунків на розвиток музичної обдарованості містить перелік можливих значимих осіб, а саме: тато, мама, родичі, вчитель музики, інші вчителі, однокласники, одногрупники, друзі, знайомі поза школою та поза інститутом, відомі люди, а також хтось, хто не вказаний у цьому списку. Досліджуваним пропонується оцінити вплив референтних осіб на розвиток власних музичних здібностей і вказати свій вік, коли референтний вплив був максимальним.

ОПИТУВАЛЬНИК

«Референтні стосунки і розвиток музичної обдарованості»

Ім'я та прізвище _____

Курс _____

Чи навчалися Ви в музичній школі _____ музичному училищі _____ інше _____

Які Ваші найбільші досягнення, нагороди

Інструкція. Людина розвиває свої здібності під впливом інших людей. В основному це схвалення, заохочення, демонстрування позитивних зразків, наслідування. Але іноді бувають і насмішки, і заборони, і невіра у наші сили. З цієї причини шкала оцінювання має як додатні, так і від'ємні значення. Обведіть кружечком оцінку впливу на розвиток ваших музичних здібностей різних людей.

Значимі для Вас люди	Шкала для оцінки	Скільки Вам було років, коли цей вплив був максимальний?
Тато	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Мама	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Вчитель музики	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Інші вчителі	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Однокласник	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Більшість однокласників	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Одногрупник	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Більшість одногрупників	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Родич	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Більшість родичів	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Відома людина	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Знайомі поза школою	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Знайомі поза інститутом	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Друг (подруга)	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Друзі в цілому	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Герой кіно	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Літературний персонаж	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
Хтось, хто не вказаний у цьому списку _____	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	
_____	<u>-5 -4 -3 -2 -1 0 1 2 3 4 5</u>	

Біографічне есе. Після проведення опитування про вплив референтних стосунків на розвиток музичної обдарованості досліджуваним пропонується написати есе.

В основу заданої структури есе покладено план біографічного інтерв'ю для виявлення особливостей потребово-ціннісної сфери обдарованої особистості (автор – О.Л. Музика). Кожна із виокремлених автором провідних потреб (у визнанні, у пізнанні, у розвитку здібностей, у творчості, в суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя [5; 6]) була операціоналізована в орієнтовних питаннях плану есе.

ПЛАН БІОГРАФІЧНОГО ЕСЕ

1. Опишіть ситуацію, коли вперше оцінили Вашу творчість. Як і хто це зробив? Яка оцінка, позитивна чи негативна, для Вас більш мотивуюча? Назвіть людей, чия думка про Вашу творчість важлива для Вас.

2. Чи однаково Ви та інші люди пізнаєте світ? Опишіть ситуацію, в якій ви помітили свої особливості у пізнанні світу. Які особливості у пізнавальних потребах характерні для Вас; для людей, на яких Ви рівнялися у творчості?

3. Як Ви вважаєте, Ваші здібності вроджені чи Ви їх розвинули і продовжуєте розвивати? Опишіть ситуацію, коли Ви помітили, що за прагненням до розвитку відрізняєтесь від інших. Назвіть людей, у яких Ви помічали потребу у постійному розвитку.

4. Коли Ви вперше відчули, що маєте потребу у творчості? Опишіть детально цю ситуацію. Як зараз Ви сприймаєте цю потребу? Як вона виражається? Опишіть конкретну ситуацію. Чи знаєте Ви людей з невгамовною тягою до творчості?

5. Як Вам краще працюється, під тиском обставин, інших людей чи коли Ви самотійно приймаєте рішення? Згадайте і опишіть ситуацію чи подію, в яких Ви щось намагалися зробити по-своєму, наперекір усім чи всьому? Ви завжди так робите? Хто для Вас є взірцем самоздійснення?

6. Коли Ви зрозуміли, що у творчості не такий(а), як всі? Опишіть цю ситуацію. А який(а) Ви? Назвіть ваші основні цінності і засоби для їх досягнення чи відстоювання. Чи змінювалася Ваша думка про себе? Коли і як? Назвіть людей, які намагалися її змінити чи навпаки, допомогли у самоствердженні.

7. У чому сенс життя? Коли Ви вперше задумались над цим? Опишіть ситуацію. Чи змінювалося Ваше ставлення до життя і творчості? Коли, чому, за яких обставин? Назвіть людей, на яких Ви орієнтувалися при визначенні Вашої позиції щодо сенсу життя.

Коло референтних осіб: як воно формується і змінюється з віком.

За результатами проведеного опитування музично обдарованих студентів було виокремлено п'ять груп референтних осіб:

I – батьки і родичі;

II – музичні педагоги;

III – друзі й референтні одногрупники;

IV – відомі люди та віртуальні референтні особи;

V – шкільні вчителі та однокласники [10; 11].

Встановлено, що найбільший вплив на розвиток музичних здібностей студентів мають батьки та музичні педагоги. У дитячому віці найвагомим є вплив батьків. Вони забезпечують особистісну ціннісно-мотиваційну підтримку. З віком зростає і стає вирішальним вплив музичних педагогів. Вони задовольняють потребу у професійній оцінці вмінь і формують упевненість у можливості дальшого розвитку музичних здібностей.

На другому місці – друзі і референтні студенти-одногрупники, про яких досліджувані пишуть як про натхненників, котрі захоплені своєю справою, багато працюють, не здаються, досягають цілей, постійно розвиваються; яких хочеться наслідувати і з якими хочеться бути на рівних.

Наступна за важливістю група – відомі творчі особистості, здебільшого музиканти. Особливістю цієї групи є її переважна віртуальність, оскільки більшість осіб, що її складають, не входять до контактного оточення. З віком роль віртуальної референтності зростає.

Референтність шкільних учителів та однокласників виявилася незначною, що обумовлено насамперед тим, що стосунки з цими людьми не були пов'язані зі значимою сферою – музичною діяльністю.

Отже, було встановлено, що для референтних стосунків музично обдарованих студентів характерна така вікова динаміка:

- на ранніх етапах розвитку обдарованості переважає орієнтація на емоційну підтримку референтних осіб із найближчого контактного оточення (сім'я);

- зі вступом до музичної школи змістом референтних стосунків, що мають відношення до становлення обдарованості, стає підтримка розвитку здібностей музичними педагогами;
- з юнацького віку зростає референтність однолітків-музикантів, музичних педагогів та віртуальних осіб (в основному видатних музикантів), які орієнтують студентів на музично-професійну діяльність [9].

Отримані результати емпіричного дослідження дозволяють говорити про два типи референтності: 1) референтність, що спрямована на особистісну ціннісно-мотиваційну підтримку, яка забезпечується стосунками з батьками та родичами; 2) референтність, в основі якої лежить професійна оцінка вмінь і можливостей розвитку, що отримується в стосунках із музичними педагогами та колегами-музикантами. Об'єднує ці типи референтності емоційно-ціннісне ставлення до музики, що формується з віком і безпосередньо впливає на розвиток потребово-ціннісної сфери музично обдарованої особистості.

Потреби і цінності музично обдарованої особистості. Отримані з допомогою біографічного есе результати дозволили проаналізувати роль референтних стосунків та особливості їхнього впливу на формування специфічних потреб, визначальних у розвитку музичної обдарованої особистості [10]. Серед них провідними є такі потреби: у визнанні, у пізнанні, у розвитку здібностей, у творчості, в суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя.

Потреба у визнанні в музичній сфері формується насамперед під впливом членів сім'ї та музичних педагогів. Досліджувані зазначали, що на початку музичного шляху виникнення та задоволення цієї потреби безпосередньо відбувалося в найближчому сімейному оточенні, а згодом – в освітньому середовищі вчителів і професійних музикантів. Встановлено, що потреба у визнанні може формуватися і задовольнятися двома шляхами: 1) завдяки отриманню схвалення й емоційної підтримки від референтних осіб, які можуть бути і не

компетентними у сфері музики; 2) завдяки власне визнанню – отриманню диференційованої оцінки розвитку музичних здібностей від музикантів-професіоналів.

Потреба у пізнанні формується рано і не обмежується лише сферою музики, а реалізується у широкому спектрі діяльностей. Референтний вплив на формування пізнавальної потреби досить різнобічний: простежується і порівняння себе з ровесниками, і прямий вплив музичних педагогів, і вплив віртуальних референтних осіб тощо. Виявлено тісний зв'язок пізнавальної потреби з емоційно-почуттєвою сферою музично обдарованої особистості, а також ранній розвиток саморефлексії та усвідомлення своїх відмінностей у розвитку пізнавальної і почуттєвої сфер від інших людей.

Формування *потреби у розвитку здібностей* починається із позитивних емоційних переживань, що виникають у дитини під впливом музики, і закріплюється на основі усвідомлення можливості розвитку власних здібностей та необхідності докладання для цього зусиль. До прикладу, одна із досліджуваних писала про те, що коли вперше зайшла у музичну школу й почула, що з усіх класів лунає музика, то зрозуміла, що не хоче йти з цього місця; а коли батьки запитали, чим саме вона хоче займатися, то не могла їм однозначно відповісти, тому що подобалося робити все: і співати, і грати, і диригувати. Цей приклад є типовим. Як правило, початкові емоційно піднесені враження від музичної діяльності закріплюються у свідомості дитини з допомогою наслідування та порівняння власних успіхів із досягненнями інших дітей, а соціальний контекст розвитку здібностей підкріплюється мотивувальним впливом референтних осіб. Позитивні емоції від усвідомлення власного розвитку є важливим чинником, який дозволяє тривалий час підтримувати високу працездатність і рухатися вперед. Вони поступово трансформуються і входять до своєрідного особистісно-ціннісного потребово-мотиваційного комплексу, який можна умовно назвати «*радість розвитку*».

Потреба у творчості на початкових етапах проявляється через

спрямованість на ті види діяльності, які безпосередньо з творчістю пов'язані. Творча діяльність у сприйманні музично обдарованої особистості постає як емоційно приваблива, і така, що пов'язана із самоідентичністю та потребою у визнанні.

Потреба в суб'єктності. Референтні впливи в процесі взаємодії зовсім не заперечують розвитку суб'єктності осіб із ознаками музичної обдарованості. Навпаки, вони наповнюють суб'єктність особистісно-ціннісним змістом, який власне й відрізняє цю властивість від простої впертості. Щоправда, усвідомлення цього приходить не відразу. Соціально прийнятні форми відстоювання власної позиції виробляються поступово.

Потреба у самоідентичності виникає в музично обдарованої особистості у зв'язку з усвідомленням власної особистості й відмінності від інших людей. До прикладу, одна із досліджуваних писала, що коли їй було років 12-13, саме тоді зрозуміла, що вона відрізняється від інших, і почала читати книжки з психології в намаганні зрозуміти себе та своїх однолітків: чому вони не розуміють мене анітрохи; чому в нас такі різні смаки; чому я беру в бібліотеці книжки, а вони – комікси? У вибудові власної самоідентичності обдарованій особистості доводиться долати впливи соціальних стереотипів. Із часом, коли у структуру самоідентичності включаються музичні здібності, саме вони починають відігравати ключову роль, а ціннісне ставлення до них стає основою особистісної ідентичності.

Потреба у сенсі життя виникає в обдарованої особистості доволі рано. На основі аналізу біографічних есе можна виокремити принаймні три аспекти розуміння музично обдарованими студентами сенсу життя: перший – відображає типову для всіх людей спрямованість на продовження роду, допомогу іншим людям; другий – стосується постійного саморозвитку в значимій сфері діяльності; третій – співвідноситься з духовними цінностями й устремліннями.

Отже, у процесі становлення та розвитку музично обдарованої особистості значна роль належить стосункам із референтними

людьми. З віком відбувається не лише розвиток референтних стосунків, але й змінюється їх зміст та характер впливу.

На ранніх етапах становлення музично обдарованої особистості переважає орієнтація на емоційну підтримку референтних осіб із найближчого контактного оточення (сім'я); згодом розширюється коло референтних осіб і значимими стають стосунки з музичними педагогами. У підлітковому віці спостерігаються значні зміни в структурі референтності: на перший план виходять стосунки з друзями та музичними педагогами. Високий рівень референтності друзів та музичних педагогів зберігається і в юнацькому віці. У студентський період зростає референтний вплив одногрупників, більшої ваги набувають віртуальні референтні особи – видатні композитори та виконавці, що безпосередньо пов'язано з навчально-професійною діяльністю.

Розвиток референтних стосунків із віком позначається на формуванні специфічних потреб (у визнанні, у пізнанні, у розвитку здібностей, у творчості, в суб'єктності, у самоідентичності, у сенсі життя) і цінностей, які стають визначальними у розвитку музично обдарованої особистості. Соціальний контекст задоволення цих потреб задається взаємодією з референтними особами, а інструментальні можливості забезпечуються розвитком здібностей. Ситуаційні позитивні підкріплення тієї чи іншої потреби при їх повтореннях трансформуються у стійкі почуттєві утворення, які можуть розглядатися як компоненти різних підсистем, таких, зокрема, як емоційна спрямованість, потребова, мотиваційна, ціннісна сфери музично обдарованої особистості.

Література

1. Життя знаменитих дітей. – К.: Богдана, ЛТД, 1993. – 256 с.
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франко, 2008. – 316 с.
4. Ландрам Дж. Н. Гении, которые ломали правила / Джин Ландрам. – Ростов-

- на-Дону: Феникс, 1997. – 640 с.
5. Музика О. Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості / Олександр Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. XII: Психологія творчості. – Випуск 20. – К.: Вид-во «Фенікс», 2014. – С. 213-228.
 6. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості / Музика О. Л. // Актуальні проблеми психології: Збірн. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 10. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 63-77.
 7. Музика О. Л. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірн. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 5-20.
 8. Музика О. Л. Ціннісна детермінація становлення та розвитку обдарованої особистості / О. Л. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірн. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Вип. 11. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 6-19.
 9. Музика О. О. Вікові аспекти розвитку референтних стосунків осіб із ознаками музичної обдарованості / О. О. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 13. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С. 101-110.
 10. Музика О. О. Референтні стосунки у розвитку потребово-мотиваційної сфери студентів із ознаками музичної обдарованості / О. О. Музика // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С. 144-155.
 11. Музика О. О. Референтні стосунки як ресурс духовного розвитку студентів / Музика Олена Оксентівна // ISSN Online: 2312-5829. Освітологічний дискурс, 2016. – № 3 (15). – С. 63-73.
 12. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / [О. Л. Музика, І. М. Біла, Д. К. Корольов та ін.]; за ред. О. Л. Музики. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2017. – 220 с.

Розділ X. ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ ОСІБ МЕТОДОМ ІНТЕРВ'Ю (Д.К. Корольов)

Чому варто використовувати інтерв'ю для дослідження цінностей обдарованої особистості. Першими методами дослідження цінностей, що отримали широке розповсюдження з тридцятих років двадцятого сторіччя, стали стандартизовані опитувальники та подібні до них методики. Здійснювалися також спроби створити номотетичну методику, що охоплювала б максимально широке коло цінностей, була б адекватна різним культурам. Останнім таким великим проектом стали роботи Ш. Шварца [4].

Варто погодитися з Н. І. Непомнящою в тому, що такі універсальні методики неминуче не відображають частину цінностей навіть пересічного досліджуваного [7]. Це ще більшою мірою стосується обдарованих осіб. Їх відмітною особливістю є виражена індивідуальність та нонконформізм. Отже, релевантними методами вивчення ціннісної регуляції розвитку та діяльності обдарованої особистості є методи, що дозволяють отримати індивідуалізовану інформацію, зокрема, метод інтерв'ю.

С. Квале зазначає, що інтерв'ю особливо підходить для вивчення того, як люди розуміють смисли у власному життєвому світі, опису їх переживань, прояснення та деталізації їх поглядів на життєвий світ [5]. Із погляду гуманітарної парадигми в психології вивчати людину як особистість можна лише через діалог із нею, в бесіді рівних, в бесіді двох особистостей [6].

Метод інтерв'ювання має багату історію застосування в дослідженнях особистості, в інших галузях психології та інших суспільних науках, практично відпрацьовано ряд його різновидів та форм. У разі використання інтерв'ювання для дослідження обдарованої особистості, зокрема її ціннісної сфери, найбільш адекватним інструментом є глибинне структуроване інтерв'ю.

Як правильно провести інтерв'ювання. Використання методу інтерв'ю в дослідженні потребує прояснення ряду методичних

моментів: від планування бесіди до принципів побудови вибірки та інтерпретації отриманих даних. С. Квале зазначає, що для вирішення таких питань не існує стандартних технік або суворих правил, але є певний набір методів, що використовуються на кожному етапі дослідження [5].

Перша методична проблема – планування інтерв'ю – передбачає на підставі дослідницької мети складання керівництва або опитувальника. С. О. Белановський зазначає, що опитувальники можуть складатися з високою та низькою мірою деталізації. На противагу опитувальнику з високою мірою деталізації, що часто є складною багаторівневою системою запитань, опитувальник із низькою деталізацією може містити лише одне запитання або формулювання теми. При цьому інтерв'ю, що складається з одного запитання, не обов'язково має бути коротким. Адже одне запитання, що утворює план інтерв'ю, як правило, має великий логічний обсяг [3].

На думку С. О. Белановського, використання опитувальника з низькою мірою деталізації передбачає, що частина запитань буде сформульована та поставлена безпосередньо в процесі інтерв'ю. Однак число таких запитань не обов'язково має бути великим. Якщо основна тема сформульована та зрозуміла респонденту, інтерв'ю може перетворитись майже у монолог. Разом із тим укладання деталізованого опитувальника не виключає можливості в ході бесіди ставити велику кількість додаткових запитань. Створення деталізованих опитувальників можливе лише тоді, коли дослідником вже визначені головні ознаки майбутньої концепції або типології. Це, в свою чергу, передбачає наявність у нього конкретних знань або змістовних гіпотез. Однак виділяти такі ознаки без попереднього дослідження, принаймні, ризиковано, оскільки в цьому випадку, як і у випадку з формалізованими опитувальниками, досліджуваному може бути нав'язана чужа для нього логіка [3].

С. О. Белановський вважає, що одним із прийомів подолання недоліків високої міри деталізації є поетапна деталізація, за якої її міра

зростає безпосередньо в ході дослідження, від інтерв'ю до інтерв'ю. Інший прийом – опитувальник із неповною логічною структурою, що є комбінацією загальних та вузьких запитань, логічний простір між якими залишається незаповненим. Загальне питання ставиться в цьому випадку перед деталізованими, останні з'являються лише після того, як досліджуваний самостійно повністю розкрив сформульовану в загальному опитувальнику тему. У процесі відповіді на загальне запитання досліджувані можуть висвітлити деякі з передбачених планом деталізованих запитань, отже, необхідність ставити їх зникає [3].

Інше принципове методичне питання – обсяг та спосіб формування вибірки. С. О. Белановський зазначає, що непридатність статистичних методів побудови вибірки вимагає іншої стратегії підбору респондентів. Так, при проведенні глибинного інтерв'ю недоцільно перевищувати обсяг вибірки в сто респондентів. Оскільки в цьому випадку, при середній тривалості інтерв'ю біля години, обсяг текстової розшифровки результатів опитування складе біля 2500 друкованих сторінок. Нижньої межі обсягу вибірки фактично не існує. У деяких випадках опитування одного поінформованого експерта може надати настільки вичерпну інформацію, що наступні інтерв'ю з іншими респондентами дають лише мінімальний приріст знань. Коли сукупність досліджуваних індивідів розглядається як однорідна, найбільш доцільна чисельність респондентів складає близько двадцяти осіб. Ця чисельність є достатньою, щоб на основі їх відповідей сформувати розвинену (хоча й неточну з кількісного погляду) типологічну картину, яка залежно від цілей дослідження може стати або його кінцевим результатом, або відправним пунктом для подальшої роботи [3].

Схожій позиції дотримується С. Квале. На питання «Скільки потрібно респондентів?» він дає відповідь: стільки, скільки необхідно, щоб дізнатись те, що ставить на меті дізнатись дослідник. Якщо потрібно зрозуміти суб'єктивний світ конкретної людини, то достатньо

однієї цієї людини. У сучасних дослідженнях із використанням інтерв'ю кількість досліджуваних зазвичай знаходиться в межах

15±10. Ймовірно, ця кількість пояснюється оптимальним поєднанням часу, ресурсів дослідника та прагнення до мінімізації повторів [5].

При обстеженні методом глибинного інтерв'ю однорідної сукупності індивідів, що не утворюють соціальної структури, за С.О. Белановським, можуть використовуватись різні методи формування вибірки:

1. Простий випадковий відбір. Використовується в тих випадках, коли необхідно зафіксувати природний хід думок або уявлень респондентів. При цьому постає завдання визначення не частоти прояву різних систем уявлень (хоча відносну вагу видно навіть за вибірки в двадцять осіб), а типологічний опис самих цих систем та їх внутрішньої логіки.

2. Опитування непересічних осіб. Непересічними людьми в даному випадку вважають тих, хто виділяється із загальної маси своїм розумом та здібностями, а також професійними досягненнями. Такі респонденти володіють розвиненою рефлексією, і з опорою на власний практичний досвід здатні будувати достатньо складні та розгалужені системи поглядів, які нерідко практично готові для включення в систему наукового знання. Неординарність таких людей також може проявлятися у здатності в різкій формі говорити правду та нічого не приховувати. Крім того, висока компетентність та готовність розмовляти про свою професію часто корелюють.

3. Опитування доступних респондентів. Цікаві для дослідника особи можуть бути важкодоступними або дуже зайнятими. У цьому випадку потрібну інформацію можна отримати від менш інформованих, але більш доступних респондентів. Хоча доступні респонденти не володіють усією необхідною для дослідження інформацією або кваліфікацією, вони мають її хоча б частково. Завдяки цьому у дослідника з'являється можливість або обійтись без зустрічей

із важкодоступними респондентами, або краще сфокусувати бесіду з ними, скоротити її тривалість [3].

Успішне проведення інтерв'ю вимагає від інтерв'юєра розвинених комунікативних умінь, у першу чергу вмінь активного слухання. За І. Атватером активне слухання поділяється на нереклексивне та релексивне слухання. Нереклексивне слухання полягає в умінні уважно мовчати, не втручатись у мовлення співрозмовника зі своїми зауваженнями. Використовуються «мінімальні», найпростіші відповіді, що дозволяють змістовно продовжити бесіду: «Так?», «Продовжуйте, продовжуйте...», «Це цікаво...», «Розумію...», «Приємно це чути...», «Можна більш детально...». Такі відповіді запрошують висловлюватися вільно та невимушено. Вони допомагають висловити інтерес та розуміння [2].

Виняткову роль у нереклексивному слуханні відіграють невербальні техніки. Готовність слухати виражає відкрита поза, нахил до співрозмовника під час сидіння, уважний вираз обличчя, кивки головою, виголошування чогось на кшталт «угу», контакт очей [1].

Релексивне слухання допомагає домогтися більшої точності в розумінні співрозмовника та того, що він говорить. І. Атватер розрізняє чотири види релексивних відповідей: з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування. З'ясування – це звернення до співрозмовника за уточненнями. Перефразувати – означає сформулювати думку співрозмовника своїми словами. Відображення почуттів передбачає акцент не на змісті повідомлення, як при перефразуванні, а на розумінні слухачем почуттів співрозмовника. Резюмування підбиває підсумки головних ідей та почуттів співрозмовника [2].

Наступний важливий пункт – тривалість інтерв'ю. С. О. Белановський вказує, що типова тривалість інтерв'ю складає від сорока хвилин до двох годин. Це свого роду «природна» послідовність, яка мало залежить від логічного обсягу теми та потрібної глибини її розкриття, а визначається балансом між бажанням досліджуваного

продовжити бесіду і конкурентним цьому бажанню зростанням почуття втоми та тривоги з приводу інших справ, які через інтерв'ю залишаються невиконаними [3].

Наступний пункт, що вимагає уваги – фіксація інформації під час інтерв'ю. Якщо досліджуваний не заперечує проти використання диктофона, такий спосіб запису є найкращим. С. О. Белановський зазначає, що випадки відмови записуватись на диктофон бувають, але не так часто. Крім збільшення ймовірності відмови від інтерв'ювання використання звукозапису створює небезпеку викривлення інформації, оскільки не виключено, що без диктофона співрозмовник буде говорити відвертіше. Однак на практиці досліджуваний, якщо він захоплений темою інтерв'ю, забуває про диктофон. Вплив диктофона часто буває помітним лише в перші хвилини розмови, коли встановлюється контакт [3].

Слід також зупинитися на розшифровці даних інтерв'ю. С. Квале зазначає, що розшифровка включає в себе переклад з усної мови, в якій діють свої правила, у форму письмової мови, де правила інші. Спроби дослівної транскрипції інтерв'ю дають гібрид, штучну конструкцію, яка не адекватна ані живому усному мовленню, ані формальному стилю письма. Розшифровка – це не копіювання або представлення деякої вихідної реальності. Це інтерпретаційна побудова, що є корисним інструментом для досягнення певних цілей, подібно до того, як карта – це абстракція місцевості, з якої її знімають. Карта підкреслює одні аспекти місцевості та опускає інші, відбір цих характеристик залежить від намірів дослідника [5].

Проблема обробки даних глибинного інтерв'ю виглядає дуже складною. В. О. Белановський вважає, що наукове використання цієї інформації має характеризуватись не стільки як «обробка», скільки як «осмислення», що розуміється як концептуалізація вихідного емпіричного матеріалу [3].

С. Квале зауважує, що розшифровки не мають бути предметом дослідження, вони мають бути інструментом інтерпретації сказаного

під час інтерв'ю. Зосередженість на розшифровці може сприяти формальному аналізу, який скоротить текст майже до набору слів або окремих значень. Альтернативний підхід до аналізу результатів передбачає діалог з текстом, який трансформується в уявну розмову з автором про смисл цього тексту [5].

Вибірка дослідження складала 37 осіб (11 чоловіків та 26 жінок) – студенти 2-4 курсів різних спеціальностей (соціологія, історія, філологія, економіка, радіофізика) Київського національного університету імені Тараса Шевченка, та 5 осіб віком 35-45 років, що мають особливі професійні досягнення в галузі інформаційних технологій та працюють у глобальних компаніях, зокрема, в Європі та США.

Інтерв'ювання проводилось у формі індивідуальної бесіди, тривалістю до однієї години. Більшість інтерв'ю було записано на диктофон, інші – занотовувались інтерв'юером. Теоретичний аналіз підходів до дослідження цінностей обдарованої особистості та аналіз методів дослідження ціннісної сфери, методики глибинного інтерв'ю надали можливість розробити керівництво для проведення інтерв'ювання щодо ціннісної регуляції становлення, прояву та розвитку обдарованості.

Базові запитання для дослідження цінностей обдарованої особистості методом інтерв'ю:

1. Розкажіть про себе, яка Ви людина?
2. Розкажіть про головні види Вашої активності, напрямки самореалізації. Чому Ви більше за все приділяєте часу та зусиль? Наскільки це для Вас значуще?
3. Як давно це так? Як було раніше?
4. Що для Вас в житті важливо? Розкажіть про свої цінності.
5. Що Ви думаєте про важливість досягнень? Визнання іншими? Саморозвитку? Продуктивного життя, створення чогось? Пізнання? Творчості? Свободи та незалежності?
6. Як формувались Ваші цінності? Як Ви до цього прийшли?
7. Хто та що спричинили вплив на формування Ваших поглядів та

цінностей?

8. Хто є для Вас взірцем? Чия думка для Вас найбільш важлива?

9. Як Ви бачите своє майбутнє в ідеалі, який реалістичний прогноз?

10. Які головні проблеми в Вашому житті?

Інтерв'ю було організовано за ієрархічним принципом: послідовно ставились перелічені вище загальні запитання; якщо відповіді були неповними, ставились детальні конкретні питання. У результаті зберігався природний хід бесіди та забезпечувалась повнота інформації.

Типи життєвої активності та особистісних цінностей студентів. Якісний аналіз отриманого матеріалу надав можливість виділити описані нижче типи життєвої активності, що виявились досить тісно пов'язаними з конкретними особистісними цінностями.

Тип активності **«прагнення до емоційно насиченого життя»** реалізується перш за все через нові враження, події, спілкування з новими людьми, подорожі. Категоричне заперечення монотонності та буденності. Зосередженість на конкретних цілях та діяльності, зокрема професійній діяльності, відсутня. Якщо запитати, то у відповідях перераховуються як власні практично всі соціально бажані цінності, проте відчувається беззмістовність цих декларацій. Реально види активності, діяльності та цінності описаного типу не перетинаються з такими в обдарованій особистості. На передній план виходять цінності яскравого життя, емоційного комфорту, приємних комунікативних контактів, популярності серед інших. Спостерігається прагнення уникати життєвих проблем та неприємних рефлексій.

Так. Д. говорить: «Я – яскрава особистість. Такий вогник, який різко запалюється та дуже повільно затухає. Життя в мене яскраве, постійно прагну взаємодіяти з різними людьми, відвідувати різні заходи, робити щось, щоб не було нудно, займатись спортом, читати, подорожувати. Мені сподобалось працювати як проєкт-менеджер, адже ти завжди в центрі подій, спілкуєшся з багатьма людьми. У майбутньому хотілося б мати цікаву роботу, яка мене не

навантажуватиме, легку сім'ю, багато вільного часу. У людині я ціную прагнення до розвитку, нестандартність, щоб вона не була монотонною, демонструвала незвичайні, непередбачувані вчинки».

Тип активності **«прагнення до комфортного життя»**. Засобами є матеріальні статки, соціальні зв'язки, зручне середовище, вид занять. Інший важливий аспект – відмова від надмірних, як вони вважають, зусиль в певній діяльності. Слід також відмітити відмову від міжособистісних зобов'язань, які переживаються як несвобода. Такі люди також можуть планувати переїзд до іншої, як очікується, комфортнішої країни. Спосіб життя та цінності обдарованої особистості змістовно заперечуються.

Зокрема, А. говорить: «Ніколи нічим не займалась. Дивлюсь фільми, серіали, гуляю з друзями, спілкуюсь з сестрою, люблю готувати. Хотілося б зробити кар'єру актриси, переїхати жити до Європи, Нью-Йорка або Лос-Анжелеса».

Практичний тип активності передбачає спрямування основних ресурсів у сферу професійної діяльності та сім'ї. Останні розглядаються не лише як сфери, де можна заробити гроші та продовжити рід, а й як самореалізація та задоволення. Проте на відміну від способу життя та цінностей обдарованої особистості домінують стереотипні рішення та економне витрачання власних зусиль. Цінності пізнання та творчості відходять на задній план. Розвиток та продуктивність розуміються виключно прагматично. Проблеми та перешкоди в діяльності рефлексуються в цьому ж аспекті.

Прикладом є погляди Д.: «Свої зусилля тепер спрямовую на навчання, вивчення іноземних мов на курсах, автошколу. Адже хочу продовжити навчання в магістратурі за кордоном. Вважаю, що навчання має бути першим пріоритетом в житті студента. Не знаю, чим саме буду займатись у житті. Але, якщо за щось берусь, прагну довести справу до кінця. Якщо буду робити все за планом, щось таки й вийде. Для мене також важливо створити власну родину, щоб успіх був не лише в роботі, а в сім'ї. Пізнання? Творчість? Спокійно до цього

ставлюсь. Вважаю, що цим люди починають займатись, коли вже реалізували себе в більш необхідних сферах... Визнання? Я ніколи не прагнула до визнання з боку інших, ніколи не мріяла бути популярною... Продуктивне життя? Це означає не гаяти час, витратити його з користю».

Різнострамований тип активності характеризується відсутністю особистісно значущих життєвих цілей, пріоритетних напрямів докладання зусиль. Декларуються загальнолюдські цінності, на передній план виходять ті, що відповідають даній віковій, гендерній, соціальній та професійній групі, але помітно, що ці цінності не втілюються в практичній діяльності. Так, П. зазначає: «У мене величезні проблеми, адже в мене немає стійких орієнтирів та цілей, постійні хитання. Я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання. У результаті я не знаю, куди йти і що робити. Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого. Коли немає енергії та натхнення, мене вистачає ненадовго, я часто кидаю справи».

Наступний тип активності умовно можна назвати **«трудоголічним»**. Переважна частина часу та зусиль спрямовуються на продуктивну діяльність, яка є основним джерелом задоволення від життя. На першому плані знаходяться цінності роботи, досягнень, продуктивності, самореалізації та саморозвитку. Багато представників цього типу високо цінують творчість та пізнання.

Наприклад, А. стверджує: «Найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, – це відчуття виконаного обов'язку. Мені дуже складно, коли нічого не роблю. Отже основний пріоритет – постійно чимось займатись та розвиватись. Інакше я відчуваю себе не реалізованим, що для мене є проблемою. Вагому частину часу відводжу на навчання. Іншу частину – займає робота. Вивчаю також мови. Працюю як журналіст. Отримую завдання – написати статтю або якійсь інший матеріал. Це для мене складно: складно знаходити матеріал, потрібних людей. Щоразу, коли закінчую якусь частину роботи, зазвичай раз на тиждень, переживаю надзвичайне

задоволення, адже відчуваю, що зроблено щось корисне. Теж саме з навчанням. Коли ставлю якусь крапку в розпочатій справі, це надзвичайно підіймає настрій. Це стосується будь-якої справи, якою займаюсь, наприклад, відвідування курсів з водіння та отримання водійського посвідчення. Дуже важливо відчувати себе реалізованим та бути на своєму місці – лише тоді можна бути щасливим».

Останній з виділених типів життєвої активності – **«фокусування на змісті діяльності»**. До цього типу належали успішні фахівці в ІТ-сфері, частина з них досягла вагомого професійного статусу в Україні, інші – переїхали до Європи або США та отримали роботу в глобальних компаніях. Представники цього типу переважну частину своєї життєвої енергії та часу приділяють професійній діяльності, яка водночас є основним їх життєвим захопленням. Наперед виходять цінності пізнання, створення чогось нового, розвитку та саморозвитку.

Наприклад, А. говорить: «Найбільшу кількість часу приділяю моніторингу новинок, вивченню технічної документації, роботі з обладнанням в режимі вільного тестування. Протягом двадцяти років це – хобі і робота одночасно. Головне для мене – дізнаватися щось нове, задовольняти свою цікавість. Крім того, важливо відчувати себе потрібним і отримувати матеріальну й моральну компенсацію за докладені зусилля. Хоча на початку свого професійного шляху просто займався тим, що мені подобалося, а потім знайшлися люди, які почали платити за це гроші. За все життя був лише на двох співбесідах: на першу потрапив випадково, а на другу йшов з рекомендацією «провалити» тестування або вимагати явно нереальну зарплатню. Фактично робота завжди шукала мене, а не я роботу. Можливо, зміг би досягти більшого, якби проявив більшу активність, але навряд чи я отримував би більше задоволення від роботи».

Отже, якісний аналіз матеріалів інтерв'ювання дозволив виділити шість типів життєвої активності, що внутрішньо пов'язані з орієнтацією на конкретні особистісні цінності. У межах цих типів взаємозв'язок особливих досягнень та особистісних цінностей свідчить

про важливу роль останніх в регуляції життєдіяльності обдарованої особистості. Зокрема, встановлено зв'язок продуктивної інтелектуальної діяльності, що розглядається як головна ознака обдарованості, з цінностями пізнання, наполегливої роботи, створення нового, корисного, розвитку та саморозвитку. Маркером успішності руху в зазначеному напрямку для особистості такого типу є досягнення та визнання в сфері провідної діяльності.

Література

1. Айви А. Е. Лицом к лицу. Практическое пособие для освоения приемов и навыков делового общения / А. Е. Айви. – Новосибирск: Изд. Фирма «ЭКОР», 1995. – 93 с.
2. Атватер И. Я вас слушаю...: советы руководителю как правильно слушать собеседника / И. Атватер. – 2-е изд. – Москва, 1988. – 110 с.
3. Белановский С. А. Глубокое интервью / Сергей Александрович Белановский. – М.: Никколо, 2001. – 320 с.
4. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
5. Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
6. Метод беседы в психологии / Ред.-сост. А. М. Айламазьян. – М.: Смысл, 1999. – 222 с.
7. Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Нинель Ионтельевна Непомнящая. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.

Відомості про авторів

Музика Олександр Леонідович – кандидат психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Корольов Дмитро Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Музика Олена Оксентівна – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Никончук Наталія Олександрівна - кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Соловей Яніна Григорівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Мельник Мирослава Олексіївна – науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Чекрижова Марія Михайлівна – науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Нечаєва Ольга Сергіївна – молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Сніжна Марина Анатоліївна – молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ВИДАННЯ

**СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ І ЦІННОСТІ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Методичний посібник

За редакцією Олександра Леонідовича Музики

Ум. друк. арк. 10,0

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.