

ПСИХО- ЛОГІЯ



Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі

Видавничий дім

С Л О В О

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



**АКСІОГЕНЕЗ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Монографія

за редакцією О. Л. Музики



Київ 2020

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 8 від 25 червня 2020 р.)*

Рецензенти:

Кокурн О. М. – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Ставицька С. О. – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії факультету психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

A62 **Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі: монографія /**
О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук та ін.; Інст. психол.
ім. Г. С. Костюка НАПН України; за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім
«Слово», 2020. 160 с.

ISBN 978-966-194-318-5

Аксіогенез розглядається як процес, що визначає становлення й розвиток обдарованої особистості. В освітньому просторі ціннісний розвиток відбувається у системі координат, що задаються віковими й соціальними закономірностями розвитку особистості та розвитком здібностей і саморегуляції. Ключовий момент в аксіогенезі обдарованої особистості – ціннісне самовизначення і розвиток притаманних обдарованим людям особистісних цінностей соціальної взаємодії, саморозвитку здібностей, особистісної самобутності.

Результати наукових досліджень, представлені в монографії, мають важливе значення для освітньої практики, оскільки дозволяють моделювати такі умови ціннісної взаємодії між дітьми з ознаками обдарованості, які підвищують ймовірність розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі.

Монографію адресовано науковцям, викладачам закладів вищої освіти, психологам, вчителям, аспірантам, студентам, керівникам і методистам освітніх установ та іншим фахівцям, що займаються проблемами розвитку обдарованої особистості.

УДК 159.922.2 + 37.015.3: 159.928

Номер державної реєстрації НД 0118U003095

© Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020

ISBN 978-966-194-318-5

©Видавничий Дім «Слово», 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКСІОГЕНЕЗУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (О. Л. Музика)	6
1.1. Ціннісні виміри освітнього простору обдарованої особистості.....	6
1.2. Аксіогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретична модель і підходи до дослідження.....	14
1.3. Емпіричне дослідження ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості.....	23
РОЗДІЛ II. ЦІННІСНІ БАР'ЄРИ У РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Н. О. Никончук)	41
2.1. Навчальна успішність та ціннісні бар'єри у розвитку здібностей учнів початкової школи.....	41
2.2. Особливості розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень.....	48
2.3. Специфіка розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень.....	52
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ (О. С. Нечаєва)...	61
3.1. Становлення й розвиток ціннісної сфери молодших школярів із ознаками обдарованості.....	61
3.2. Вплив стилю дитячо-батьківських стосунків на формування та розвиток особистісних цінностей молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості.....	63
РОЗДІЛ IV. АКСІОГЕНЕЗ ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (М. А. Сніжна)	68
4.1. Психологічні особливості розвитку ціннісної сфери підлітків із ознаками образотворчої обдарованості.....	68
4.2. Емпіричне дослідження особливостей аксіогенезу підлітків із ознаками образотворчої обдарованості.....	69
РОЗДІЛ V. АКСІОГЕНЕЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ (М. О. Мельник)	78
5.1. Особливості аксіогенезу особистості в ранньому юнацькому віці.....	78

5.2. Суб'єктність як детермінанта становлення обдарованої особистості та індикатор особистісного аксіогенезу.....	79
5.3. Емпіричне дослідження зв'язку індивідуальних ціннісних пріоритетів інтелектуально обдарованих старшокласників із рівнем самоактуалізації, суб'єктності та емоційною спрямованістю особистості.....	81
РОЗДІЛ VI. ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ІЗ ОЗНАКАМИ МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (Я. Г. Соловей).....	93
РОЗДІЛ VII. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ (М. М. Чекрижова)	99
7.1. Самооцінка професійних здібностей студентів і ціннісна регуляція саморозвитку.....	99
7.2. Самооцінка особистісних якостей у структурі ціннісної регуляції розвитку професійних здібностей студентів	103
7.3. Самооцінка і самоефективність як ціннісні чинники професіоналізації.....	106
РОЗДІЛ VIII. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АКСІОГЕНЕЗУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ТА ПЕРЕСІЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (О. О. Музика)	111
8.1. Освітній простір та аксіогенез музично обдарованої особистості.....	111
8.2. Смысловиттєві орієнтації в аксіогенезі музично обдарованої особистості в освітньому просторі	116
8.3. Самоефективність у ціннісному розвитку музично обдарованих студентів.....	122
РОЗДІЛ IX. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ (Д. К. Корольов)	134
9.1. Проблема дослідження особистісних цінностей обдарованих студентів та розроблення емпіричної моделі опитувальника.....	134
9.2. Стандартизація опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів.....	142
ВИСНОВКИ.....	156
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	159

ПЕРЕДМОВА

Психологічні характеристики обдарованих людей завжди описуються словами «високий» або «найвищий». Без них не обійтися, коли йдеться про рівень інтелекту чи когнітивної складності, творчі здібності чи продуктивність, автономність чи вплив на суспільний прогрес. Зрозуміло, щоб досягти цих показників, навіть при визначних природних задатках, кожна обдарована людина має пройти складний шлях саморозвитку і самовдосконалення. Необхідний тривалий час і значні зусилля для накопичення ціннісного досвіду, формування й розвитку особливих цінностей, які є основою саморегуляційних процесів обдарованої особистості.

Освітній простір, у якому розпочинається ціннісний розвиток обдарованої особистості, складається з родинного, освітнього та інформаційного середовищ. На ранніх етапах розвитку дуже важливими є родинні цінності. Безумовна любов, емоційна підтримка, спрямованість на досягнення додають дітям із ознаками обдарованості сил і впевненості в собі. В освітньому середовищі закладаються основи знань, навички систематичної наполегливої праці, формуються особливі способи ціннісної взаємодії з ровесниками й учителями. Сучасне інформаційне середовище не лише задовольняє потреби обдарованих осіб у різноманітній інформації, але й сприяє розвитку ціннісних критеріїв і критичності мислення, які лежать в основі її відбору.

Аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі – процес, у якому бувають і ціннісні конфлікти, і ціннісні кризи. Розбіжності між суспільними цінностями, цінностями групи контактного оточення та власними тенденціями ціннісного розвитку можуть стати визначальними для ціннісного самовизначення – життєвого вибору між саморозвитком чи інволюцією обдарованості.

Очевидно, існують психологічні механізми, що дозволяють особам із ознаками обдарованості долати суперечності і розвиватися в освітньому просторі. Важливо розуміти як створити найсприятливіші умови для розвитку екстраординарних здібностей на кожному віковому етапі, які форми родинної взаємодії необхідні для цього, яка інформація потрібна. Необхідне й розуміння того, що переживають діти, які стали на шлях розвитку обдарованості і відчувають власну ціннісну відмінність від людей, які їх оточують. У монографії зроблено спробу відповісти на питання про те, якою має бути ціннісна взаємодія, щоб забезпечити оптимальний розвиток обдарованої особистості в освітньому просторі.

Олександр Музика

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ АКСІОГЕНЕЗУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (О. Л. Музика)

1.1. Ціннісні виміри освітнього простору обдарованої особистості

Освітній простір – поняття, яке позначає систему впливів групи чинників на процес здобуття освіти особою чи групою осіб. У науковій літературі робляться спроби визначити його змістове наповнення. Ґрунтовний логіко-філософський аналіз поняття освітнього простору зроблено В. Г. Кременем та В. Ю. Биковим. Відштовхуючись від поняття загального об'єктного простору, «...будову якого формує практично незчисленна множина створених природою і людиною об'єктів і відношень між ними, що передбачає необмеженість спектру різноманітних аспектів їх багатоцільового розгляду і/або використання» [1, с. 3], автори розглядають глобальний освітній простір як «...цілісну скінченну множину об'єктів та їхніх відношень, що входять до складу загального об'єктного простору, і виокремлені з нього за ознакою належності цієї множини об'єктів та відношень до реалізації цілей освіти (цільовий простір)» [там само, с. 9].

Просторова модель освітньої взаємодії не має осяжних меж і передбачає безліч ступенів свободи, вона відкрита для розвитку й руху в тому напрямку, який вибере для себе суб'єкт розвитку – людина. Поняття простору дозволяє моделювати саморозвиток (рух) людини у безмежному світі людської культури і цінностей, які теж перебувають у процесі безперервного розвитку та змін. Система координат модельованого простору в кожному окремому випадку може задаватися таким чином, що людина опиняється в її центрі. Це відкриває можливості для максимального відстеження ефективності всіх освітніх впливів, проектування і прогнозування розвитку особистості.

Освітній простір як система характеризується відкритістю і людиноцентричністю. Природно, що принцип людиноцентризму лежить в основі психологічних підходів до освітнього простору. С. Д. Максименко визначає останній як «динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу та системи їх відносин» [7, с. 46]. Внутрішній світ людини, соціокультурні цінності і система освіти складають структуру освітнього простору. Свобода особистості, яка реалізовується через можливість вільного вибору, розглядається як його сутнісна ознака. «Під освітнім простором, як правило, розуміють можливість вибору (зміни) напряму освіти, що передбачає свободу вибору особистості, реальну можливість зміни етапів освітнього процесу, його варіативність тощо. Саме там, де є можливість вибору з декількох варіантів реалізації освітнього шляху, можна стверджувати, що існує освітній простір» [там само, с. 46].

Вважається, що можна окремо розглядати освітній простір навчального закладу, освітньої системи [1], університетський освітній простір [33]. Ці локальні простори є своєрідними фрактальними утвореннями, які мають важливі функції. Вони, відтворюючи в мініатюрі загальний соціокультурний простір, все ж через традиції, особли-

вості взаємодії, що в них склалися, через особистісні характеристики суб'єктів освітнього процесу відрізняються одне від одного. Ці відмінності, якщо винести за дужки навчальні програми того чи іншого закладу освіти, відображаються в ціннісній сфері. При тому, що суспільні цінності є досить чітко окресленими й визначеними, вони допускають певну варіативність, необхідну для забезпечення свободи розвитку особи в освітньому просторі. Кожен заклад освіти має власну, особливу ціннісну атмосферу, залишаючись при цьому ретранслятором суспільних цінностей в галузі освіти.

Глобальний освітній простір як система складається з підсистем – індивідуальних освітніх просторів [1; 35]. Для кожної людини освітні впливи опосередковуються її суб'єктивними характеристиками: системою цінностей, цілями, працездатністю, ставленнями до невдач, самоефективністю тощо.

Очевидно можна говорити й про особливий освітній простір обдарованої людини як психологічного типу, що вирізняється з-поміж інших змістом і структурою особистісних цінностей, екстраординарними здібностями й особливостями особистісного саморозвитку. Типологічні особливості обдарованих людей зумовлюють особливості їхнього індивідуального освітнього простору. Якщо розглядати його суб'єктивні аспекти, то передусім варто звернути увагу на особливості перцепції й мислення. Обдаровані особи, як правило, вирізняються з-поміж інших високим рівнем інтелектуального розвитку і когнітивної складності, вони схильні до саморефлексії та самоаналізу, в результаті чого їхня суб'єктивна картина освітнього простору є доволі повною й відображає всю систему освітніх впливів, соціальних відносин і результатів самопізнання. На етапі становлення обдарованої особистості (а саме цей процес збігається в часі з отриманням освіти) інформація про розбіжності між суспільними цінностями, цінностями групи контактного оточення та власними тенденціями ціннісного розвитку може стати визначальною для самовизначення, для вибору між розвитком чи інволюцією обдарованості. З іншого боку, цінності обдарованих осіб, що формуються в постійній праці над собою, в реалізації високих цілей, у переживанні досягнень та невдач, часто занадто відрізняються від цінностей контактного оточення, як ровесників, так і педагогів, і впливають на характер соціальної взаємодії. Очевидно, існують психологічні механізми, що дозволяють особам із ознаками обдарованості долати всі суперечності і розвиватися в освітньому просторі.

Психологічні дослідження становлення й розвитку обдарованої особистості показують, що необхідний для її розвитку освітній простір можна змодельовувати з допомогою трьох площин. Перша площина – це освітнє середовище, друга – інформаційне середовище, третя – родинне середовище.

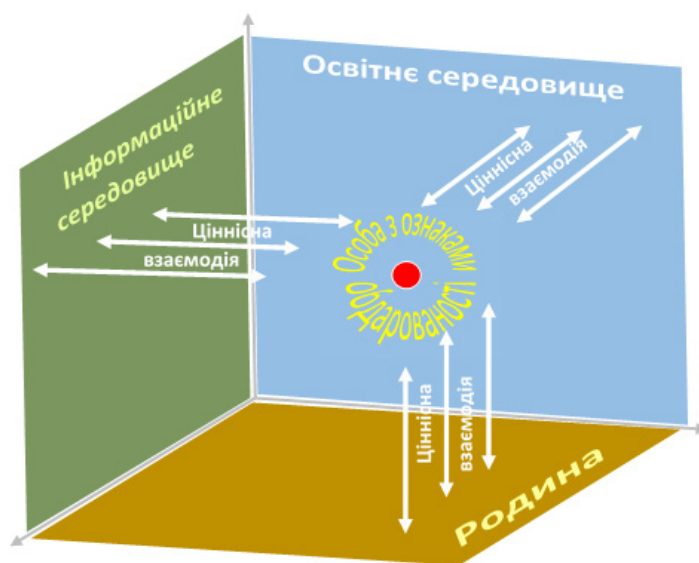


Рис. 1.1. Модель освітнього простору обдарованої особистості

Зрозуміло, що в сучасному суспільстві центрів впливу на освіту особи чи групи осіб може бути декілька. Однак саме поняття простір, на перших порах принаймні, варто моделювати з використанням класичного декартового тривимірного простору. Переважну більшість різноманітних впливів на розвиток обдарованої особистості можна відобразити шляхом урахування родинних впливів, впливів освітнього та інформаційного середовищ. Ця модель не є повною, оскільки вона навіть термінологічно не відображає таких важливих для розвитку особистості категорій, як культура чи система соціальних цінностей. Але це лише на перший погляд. Очевидно, що особа не взаємодіє безпосередньо з культурою чи соціальними цінностями. В усіх трьох площинах, якими в нашій моделі задається освітній простір, діють агенти культурних і ціннісних впливів суспільства. На рівні психологічного аналізу ця взаємодія опосередковується референтними особами, причому, як тими, які мають позитивну референтність, так і тими, референтність яких є негативною [36].

Як уже зазначалося, освітній простір задається кількома площинами освітніх впливів на особистість, причому тільки одна із них інституціонально представляє освіту – це освітнє середовище. З'ясуванню ролі *освітнього середовища* у розвитку обдарованої особистості було присвячене спеціальне дослідження лабораторії психології обдарованості. Освітнє середовище – складна, багатомірна, динамічна система психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття творчої природи психіки обдарованої особистості, в тому числі її здатності до довільної саморегуляції власних дій і станів відповідно до задатків, інтересів, потреб, вимог вікової соціалізації і соціальних запитів. З'ясовано, що успішний розвиток обдарованої особистості більшою мірою залежить саме від сприятливого освітнього середовища, а не від окремих педагогічних впливів. Окреслено перелік вимог до освітнього середовища, сприятливого для розвитку обдарованої особистості: 1) інформаційне багатство, доступність різноманітних видів пізнавальної діяльності; 2) загальна орієнтація суб'єктів освітнього процесу на цінності пізнання та творчості; 3) орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності, реалізацію її творчого потенціалу шляхом культивування інтелектуальних цінностей та творчих досягнень; 4) особистісно-зорієнтований стиль управління навчальною діяльністю, спрямований на вільну реалізацію пізнавальних інтересів і розвиток здібностей; 5) неієрархізованість стосунків та низький рівень конформізму; 6) високий рівень терпимості у ставленні до невдач [30].

Інформаційне середовище для обдарованої особистості, яка розвивається, є і джерелом знань, і валідизатором напрямку її саморозвитку. З нього черпається як освітня інформація, так і інформація про суспільно схвалювані способи особистісної реалізації, про престижність і потрібність тих чи інших здібностей, на розвиток яких доводиться витратити зусилля, про ефективні методи саморозвитку, про способи залагодження конфліктів і забезпечення психологічного благополуччя.

Доступ до системи знань у сучасному інформаційному просторі є вкрай важливим для розвитку обдарованої особистості. У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні зазначається: «Ефективний розвиток освіти можливий лише за умови модернізації усіх складників педагогічних систем, у тому числі інформаційно-освітніх середовищ навчальних закладів, на основі реалізації парадигм людиноцентризму та рівного доступу до якісної освіти» [25, с. 159].

Як правило, фахівці з інформаційних процесів зосереджені на питаннях, пов'язаних з упровадженням ІКТ. Йдеться про поліпшення матеріально-технічної бази інформаційного освітнього простору, розвиток хмарних технологій, створення електронних бібліотек і наукометричних баз даних тощо [25]. У низці публікацій підкреслюється необхідність вирішення проблем, пов'язаних із упровадженням цифровізації, з необхідністю враховувати всі ризики, що виникають при цьому. «Нині під впливом новітніх інформаційних технологій відбуваються процеси цифрової трансформації суспільного розвитку настільки фундаментальні й глобальні, що, крім позитивного впливу, закономірно несуть з собою серйозні проблеми, загрози і ризики в разі недооцінки нових факторів і умов» [2, с. 28].

При впровадженні ІКТ виникають і психологічні проблеми, які потребують вивчення та відповідного реагування. «Єдиний фізичний світ людини отримав свого конкурента – світ віртуальний, життя в якому різке відрізняється від життя в реальному світі. Вимоги двох світів формують нову особу, вивчення характерологічних особливостей якої стає першочерговим завданням психологічної науки» [12, с. 82].

Постає ряд проблем, пов'язаних із виокремленням з інформаційного середовища необхідної та корисної інформації, яка сприяла б розвитку особи і була безпечною для неї. «Інтегрованим критерієм якості розвивального простору є його здатність забезпечити і збагатити інформаційно-сміслову поле суб'єкта особистісного саморозвитку, розширити діапазон його можливостей і перспектив» [6, с. 20].

Освітнє середовище все більше переходить у віртуальний простір, який є індивідуальним для кожної людини, залежить від її вибору. «Ми розрізняємо, отже, віртуальне освітнє середовище і віртуальний освітній простір. Останній є результатом власного цілепокладання дорослої людини, її вибору в Інтернеті сайтів для праці, діяльності, навчання, розваг тощо, формування свого більш широкого соціокультурного простору розвитку» [35, с. 108]. Отже, віртуальне освітнє середовище в результаті того, що кожна людина за своїми власними критеріями відбирає з нього певну інформацію, стає індивідуальним. Психологічні механізми цього відбору і можливості його оптимізації ще недостатньо вивчені, але очевидно одне – система особистісних цінностей в ряду критеріїв вибору відіграє не останню роль.

Комп'ютерні цифрові технології активно й цілеспрямовано впроваджуються в освітній процес, а на суб'єктів цього процесу суттєво впливають і традиційні, і ті, які саме стають традиційними, інформаційні впливи: література, кіно, телебачення. Ціннісні акценти інформаційного середовища суттєво змістилися з виникненням нового напрямку розповсюдження особистісно заангажованої інформації – блогерства.

Можна виокремити кілька особливостей інформаційного середовища, що так чи інакше впливають на освітній простір. Передусім це орієнтація виробників інформаційних продуктів на так звану «масову культуру». Більшість інформаційних продуктів є доволі дорогими, а ринкові механізми спонукають до розширення цільової групи споживачів. Часто це відбувається на основі експлуатації людських потреб, що знаходяться в нижніх рівнях піраміди А. Маслоу. Відтак виробництву комерційно збиткових інформаційних продуктів, що призначені, наприклад, для дітей чи певних вузьких категорій споживачів, якими є особи з ознаками обдарованості, не приділяється належної уваги.

Інша особливість інформаційного середовища формується останніми роками. Через вплив соціальних мереж таргетована реклама, автоматизоване комплектування інформаційної стрічки споживача на основі його попередніх запитів швидко і дуже суттєво обмежують інформаційне поле особи й своєю чергою формують її інформаційні запити довкола окресленого поля. На зміну загальноприйнятим журналістським стандартам, що базуються на висвітленні різних поглядів на один і той самий предмет, приходять нові блогерські технології, в основі яких однобічна і часто упереджена подача матеріалу. Відтак очевидним стає парадокс інформаційного суспільства: чим більший інформаційний потік впливає на людину, тим менше різносторонньої інформації вона з нього черпає. Очевидно у людини, яка відчуває власну когнітивну неспроможність сприйняти й осмислити весь масив інформації, виробляються захисні фільтри і захисні психологічні механізми. Сприймається тільки та частина інформації, яка відповідно до внутрішніх оцінних критеріїв видається потрібною, цікавою чи приємною. Самі ж оцінні критерії у ситуації довільної персональної селекції зміщуються в сторону підтримання ціннісної безконфліктності через ігнорування чи блокування інформації, що суперечить особистісним цінностям. Іншими словами, для сучасної людини стають нормою інформаційне самообмеження та інформаційний гедонізм.

Складність полягає в тому, що для орієнтування в інформаційному середовищі, відбору необхідної для самоосвіти й саморозвитку інформації, рівень розвитку особистісних цінностей, когнітивна складність і диференційованість ціннісних конструктів у ціннісній свідомості особистості мають бути достатньо високими, а це, своєю чергою, значною мірою залежить від інформаційних впливів. Для того, щоб розірвати це замкнене коло, необхідні сукупні зусилля всіх складників освітнього простору (родини, освітнього середовища).

Для осіб із ознаками обдарованості вкрай важливою є інформація про видатних людей, про особливості їхнього розвитку і про способи подолання внутрішніх конфліктів, які вони переживали в ситуаціях невдач, або ж тоді, коли не знаходили порозуміння з контактним оточенням. Ця інформація виконує функцію ціннісної підтримки, вона утверджує осіб із ознаками обдарованості в можливості, правильності, важливості обраного ними шляху особистісного саморозвитку.

Родина як частина освітнього простору має значний вплив на розвиток обдарованої особистості. П. Торренс вважав, що саме стосунки в родині, а не спадковий потенціал, визначають творчу продуктивність дитини в майбутньому [55]. «Якою мірою творчі імпульси дитини трансформуються в творчий характер залежить більше від впливу батьків та інших дорослих вдома і в школі. Сім'я здатна розвинути чи знищити творчий потенціал дитини ще в дошкільному віці» [26, с. 111].

У родинних цінностях можуть по-різному відображатися ключові для розвитку обдарованості уявлення. Постановка життєвих цілей, планування різних видів робіт, вибір професії, оцінка навчальних досягнень – усе це тією чи іншою мірою залежить від імпліцитних теорій здібностей та обдарованості, що домінують у родині.

Уявлення про природу обдарованості визначають ставлення родини до проявів обдарованості в дітей. У цьому родині не надто відрізняються від освітнього середовища, де розповсюджені два основні бачення обдарованості. Перше: обдарованість – це властивість, яка визначається здебільшого природними біологічними задатками і

може проявлятися незалежно від освітніх впливів. Друге: обдарованість лише певною мірою залежить від природних задатків і є результатом цілеспрямованого розвитку здібностей. Від того, сприймаються здібності й обдарованість як «вроджені» чи такі, що розвиваються, залежатиме зміст родинних ціннісних впливів на аксіогенез осіб із ознаками обдарованості. Впевненість у «вродженості» здібностей та обдарованості може призвести до знецінення розвивальних впливів, ігнорування цілеспрямованої праці з розвитку здібностей і, як наслідок, до регресу здібностей та інволюції обдарованості. І навпаки, якщо в родині переважають такі цінності, як переконаність у необхідності наполегливої праці, орієнтованої на віддалені результати, спрямованість на творчий підхід до кожної справи, орієнтація на високі творчі досягнення, то ймовірність самореалізації особи з ознаками обдарованості як повноцінної обдарованої особистості значно зростає.

Обдарована особистість може розвиватися в умовах обох цих діаметрально протилежних родинних ціннісних диспозицій. У першому випадку розвиток буде здійснюватися всупереч родині за підтримки інших референтних осіб; у другому – завдяки родині та її емоційно-ціннісній підтримці. Обидві ці ситуації видозмінюють освітній простір, змінюючи баланс ціннісних впливів.

Раннє оволодіння мовленням, рахунком, читанням та письмом, розвиток механічного запам'ятовування, музичні, хореографічні та спортивні здібності – це критерії, якими послуговуються батьки для порівняння власної дитини з іншими дітьми, і на основі яких ними здійснюється ідентифікація дитини як обдарованої. З цього моменту дитина відчуває до себе особливе ставлення незалежно від того, яку позицію займають батьки: сприяють розвитку особливих здібностей своєї дитини, ігнорують ці особливості чи навіть намагаються їх знівелювати. У сім'ях, як зазначає Н. С. Лейтес, можна зустріти два типи крайнощів у ставленні до обдарованих дітей. «Одна – ігнорувати, а то й пригнічувати незвичайно високий рівень пізнавальної та творчої активності. Друга – штучно прискорювати розвиток, висуваючи надмірні вимоги» [31, с. 130].

Допомога і підтримка родини, як показало одне із наймасштабніших досліджень обдарованості, виконане під керівництвом Б. Блум [46], є одним із найзначніших чинників розвитку обдарованої особистості. Цей чинник найкраще працює за умови, коли дитина розвиває здібності у тій сфері, в якій зайняті батьки. Зрозуміло, що в ситуації, коли ніхто з членів родини власною діяльністю не стимулює розвиток здібностей, вони можуть і не розвинутися. Наслідування на початкових етапах розвитку здібностей є настільки важливим психологічним механізмом, що відомий японський педагог Сініті Судзукі висував батькам обов'язкову умову для того, щоб він взявся вчити їхню дитину гри на скрипці: у родині мають грати на скрипці. Якщо ж музикантів у родинному колі немає, то хтось із батьків має брати уроки одночасно зі своєю дитиною. «Це дуже важливий принцип... Основний задум полягає в тому, щоб дитина сама сказала, дивлячись на батьків: «Я теж хочу» [38, с. 165]. Зрозуміло, що наслідування в таких випадках має ціннісну природу: дитина охочіше й наполегливіше навчається тому, що є цінним для батьків не на словах, а на ділі, що є частиною їхнього повсякденного життя.

Зрозуміло, що взаємини в родинях, а тим більше в родинях, де виховуються обдаровані діти, є досить непростими для проведення глибинних психологічних досліджень. Погляди на одні й ті ж самі життєві ситуації в обдарованих дітей можуть дуже

відрізнитися від уявлень братів, сестер та батьків, що пояснюється відмінностями у сприйманні та в інтерпретаційних можливостях. Якщо ж розглядати ретроспективні дослідження обдарованих людей, то вони, безперечно, дають надзвичайно цікаві матеріали для аналізу, але, з іншого боку, є вразливими для критики як матеріал для теоретичних узагальнень.

Дослідникам усе ж вдалося отримати важливі дані щодо розвитку обдарованої особистості в родині. Зокрема встановлено, що на розвиток здібностей дітей більший вплив здійснюють батьки протилежної статі [26, с. 112]. Очевидно, психологічний механізм тут такий: батьки протилежної статі розширюють діапазон копінг-стратегій дитини через додання стереотипних гендерних обмежень. Це припущення підтверджено низкою досліджень. Хлопчики, для яких мами були ціннісними референтними особами, окрім типових чоловічих форм поведінки, вирізняються більшою чутливістю, м'якістю тощо, а дівчатка, у розвитку яких тато відігравав провідну роль, виявляються рішучішими, раціональнішими, ніж більшість їхніх ровесників [там само, с. 113].

Однією з цінностей, яка часто сповідується в родині, є прагнення до успіху [47]. Б. Блум вважає, що діти з ознаками обдарованості відрізняються від решти прагненням до першості, в якому вони вбачають запоруку визнання в майбутньому [46]. Іноді це прагнення набуває гіпертрофованих форм і позначається на психічних станах і характерологічних особливостях дітей з ознаками обдарованості. «Якщо діти розуміють, що досконалість і досягнення понад усе цінуються батьками, вони з усіх сил будуть намагатися стати кращими в усьому. Якщо ж їм це не вдасться, вони будуть почуватися не лише спантеличеними, але й винуватими. Не досягти успіху – значить підвести батьків, а підвести батьків – значить провинитися» [26, с. 49].

У низці досліджень встановлено, що ціннісні пріоритети родини впливають на розвиток деяких характерних для обдарованих дітей негативних особистісних проявів. J. Freeman зазначає, що надмірні батьківські амбіції супроводжуються доволі високим рівнем ворожості у дітей [48]. Деструкції у родинній ціннісній взаємодії можуть призводити до того, що обдаровані діти, які зазвичай випереджають ровесників в інтелектуальному і моральному розвитку, мають достатній рівень емоційного й фізіологічного розвитку, можуть відчувати серйозні труднощі в плані соціальної адаптації. «Через широко розповсюджену недовіру до тих, хто не такий, як усі, обдаровані діти часто відторгаються іншими дітьми, учителями та інколи навіть батьками» [26, с. 43]. Очевидно, що проблема полягає не в тому, щоб знівелювати відмінності обдарованої дитини від оточення, і не в тому, щоб навчити обдарованих дітей приховувати ці відмінності, а в тому, щоб навчити їх повноцінно жити й розвиватися в контактному соціальному оточенні, активно взаємодіяти з ним, не втрачаючи при цьому власної індивідуальності. «Сприймання і цінності творчо обдарованої дитини значно відрізняються від тих, що притаманні соціальній групі, членом якої вона є. Така дитина потребує розуміння і підтримки батьків для того, щоб зберегти творчі здібності і не стати асоціальною. Батьки не можуть усунути всі перепони на шляху дитини, але можуть допомогти їй здолати їх» [там само, с. 112].

Дослідження Дж. Фріман показали, що розвиток обдарованості в дітей у дошкільному віці не залежить від інтелекту батьків і кількості контактів між ними й дітьми. Провідним чинником виявилася освітня активність батьків. «Сім'ї обдарованих дітей

забезпечували більше розвивальних занять, ніж сім'ї дітей необдарованих. Причому батьки були більше залучені і більше вкладали у створення когнітивно сприятливого домашнього середовища» [49, с. 156]. Зазначається, що ці відмінності, які проявилися уже в три роки, зберігалися впродовж всього навчання в початковій школі.

Одна із найважливіших проблем у розвитку обдарованих дітей – диспропорція між інтелектуальним та емоційним розвитком. Якщо школа більшою мірою опікується інтелектуальним розвитком, то завдання родини полягає в тому, щоб навчити дитину розуміти власні емоції та управляти ними. Дослідники пропонують на перших порах застосовувати прийом ідентифікації з членами родини: розповідати як дорослі чи старші брати й сестри справилися з подібними проблемами [51]. Проблема виховання почуттів дитини в сім'ї і значення емоційного розвитку для розвитку обдарованої особистості детально розроблено українською дослідницею О. І. Кульчицькою [14].

Освітній простір обдарованої особистості – це частина загального освітнього простору, яка до нього подібна, але не тотожна йому. Подібність полягає в тому, що в обох випадках призначення освітнього простору – забезпечувати розвиток особистості та її спроможність активно функціонувати в суспільстві. Відмінність у тому, що освітній простір обдарованої особи призначений сформувати особистість на вищих рівнях її здібностей і можливостей, особистість, яка здатна повністю реалізувати свій потенціал і активно впливати на суспільний прогрес.

Усі складники освітнього простору містять в собі ідеї, які можуть стати основою аксіогенезу обдарованої особистості. І в освітньому середовищі, і в інформаційному, і в родинному вони є, але частка їх незначна, і вони, вочевидь, існують більшою мірою як уявлення про ідеальні можливості, а не реальні норми, що регулюють особистісний розвиток.

Непросто складається ціннісна взаємодія в родині, у якій дитина стала на шлях розвитку обдарованості. Батьки можуть допомогти дитині розвиватися лише тоді, коли зрозуміють її потреби та ціннісні відмінності. На перших порах вони мають пройти частину шляху разом з дитиною, стимулюючи й підтримуючи її. Іноді в родині помічають ознаки обдарованості раніше, ніж у школі, і тоді перед батьками постає непросте завдання налагодити взаємодію з освітнім середовищем.

В інформаційному середовищі, на перший погляд, достатньо матеріалів, які необхідні особам із ознаками обдарованості для саморозвитку. А проблема полягає в тому, щоб знайти саме ту інформацію, яка необхідна дитині для вирішення її особистісних проблем. Для цього необхідно враховувати вікові особливості та розузгодження інтелектуального, морального, емоційного розвитку, подати інформацію в такий спосіб, щоб вона сприймалася дитиною. Іншими словами, важливо підібрати потрібну інформацію, яка б не дисонувала з цінностями дитини, приймалася нею і використовувалася для особистісного розвитку.

Серед цінностей освітнього середовища безперечно є й ті, що регулюють розвиток обдарованої особистості. Але через те, що в реальних умовах дітей, які розвивають обдарованість, небагато, ці аксіологічні передумови витісняються на периферію ціннісного поля, сприймаються як щось ідеальне, таке, що не має відношення до реальної педагогічної взаємодії. Готовність педагогів сприяти розвитку обдарованих учнів виражається переважно у кількісних параметрах: збільшенні числа й складності зав-

дань, підвищенні рівня вимог тощо, а от реалізувати якісно інші педагогічні підходи, працювати за індивідуальними розвивальними програмами, які докорінно відрізняються від загальноприйнятих, готові далеко не всі. Поміж тим, перед педагогами і психологами стоять ще й інші, не менш важливі завдання: налагодження взаємодії обдарованих дітей з ровесниками й педагогами, співпраці з родинами, передусім з батьками. Саме тому педагогам і психологам відводиться ключова роль в інтеграції всіх трьох частин освітнього простору на основі спільних цінностей – тих, які необхідні для розвитку обдарованої особистості.

Ціннісний розвиток обдарованої особистості має певні особливості в кожному віковому періоді. Очевидно, що ціннісна взаємодія і ціннісні впливи розвиваються нерівномірно в усіх трьох площинах освітнього простору. Можна припустити, що впливи родини найзначиміші в дошкільному дитинстві, а впливи освітнього середовища – у молодшому шкільному віці. Інформаційні впливи починають домінувати в підлітковому віці, а власна активність починає визначати саморозвиток осіб із ознаками обдарованості в юнацькому віці. При цьому ціннісні впливи всіх інших компонентів освітнього простору продовжують здійснюватися. Таким чином, запорукою розвитку обдарованої особистості є ціннісна синергія освітнього, інформаційного і родинного середовища. Які її механізми у кожному з вікових періодів, які психологічні закономірності аксіогенезу обдарованої особистості – це питання, на які має дати відповідь ця книга.

1.2. Аксіогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретична модель і підходи до дослідження

Розвиток обдарованої особистості, як і особистості загалом, – це процес, у ході якого зовнішні, здебільшого соціальні, регулятори поступаються місцем внутрішнім особистісним утворенням. З-поміж останніх чільне місце посідають особистісні цінності. У них акумульовані результати осмислення особою персонального досвіду розвитку здібностей і соціальної взаємодії, вони є важливими компонентами в регуляції поведінки та діяльності людини як в окремій життєвій ситуації, так і в регуляції особистісного розвитку в цілому.

Особистісні цінності як ієрархічно вищі утворення в структурі свідомості можуть розглядатися як індикатори належності до певного особистісного типу, яким і є обдарована особистість. Можна припустити, що особливості її ціннісного розвитку зумовлюються високим рівнем розвитку здібностей і саморегуляції, з одного боку, й особливостями соціальної взаємодії на різних етапах вікового розвитку – з іншого. На певному етапі аксіогенезу саме особистісні цінності починають забезпечувати особистісну автономію та стають ціннісно-мотиваційною основою процесу саморозвитку.

Відоме висловлювання К. Клакхона про те, що в чомусь людина подібна до всіх інших людей, у чомусь – лише до деяких, а в чомусь не схожа ні на кого, чи не найкраще ілюструє особливості розвитку обдарованої особистості та дозволяє окреслити методологічні підходи до її вивчення. Спільного з іншими в обдарованих людей багато, але важливо, що вирізняє обдарованих людей з-поміж інших. Завдання психології – виокремити спільні для обдарованих людей властивості. Вони мають бути не випадковими, не другорядними, не похідними, а такими, що посідають провідні місця

в системній ієрархії обдарованої особистості. Особистісні цінності, на наш погляд, цілком відповідають цим вимогам.

Останнім часом з'являється чимало психологічних праць, у яких аналізується поняття цінностей. Залежно від площини аналізу (соціально-психологічної чи персонологічної) поняття цінностей розуміється по-різному.

У найпоширенішому соціально-психологічному підході основним теоретичним конструктом є ціннісні орієнтації як орієнтації особистості на певні соціальні цінності [34; 45]. Основне завдання – дослідження ціннісних орієнтацій окремих соціальних груп, у тому числі вікових і професійних, з метою прогнозування поведінки і розроблення умов, необхідних для формування бажаних ціннісних орієнтацій. Застосовуються переважно стандартизовані номотетичні методи, що не завжди дозволяють виявляти особливості ціннісного різноманіття людей та індивідуальну ціннісну своєрідність окремих осіб [54].

Персонологічний підхід базується на тому, що особистісні цінності є результатом персонального досвіду. Основне завдання – дослідження індивідуально відмінного та типологічно спільного в особистісних цінностях із метою прогнозування ціннісного розвитку особистості. Методи – переважно ідеографічні; основна умова для використання стандартизованих – порівняння за типологічним критерієм (наприклад, особистісні цінності обдарованих осіб порівнюються з цінностями осіб, які не демонструють ознак обдарованості) [10; 15].

Серед сучасних досліджень цінностей переважають ті, що зорієнтовані на окремі зрізи статичних ціннісних станів. Якщо й простежуються динамічні моменти, то здебільшого ті, які пов'язані зі змінами, що виникають у ціннісній сфері в результаті тренінгу чи терапії. Ще один підхід до динаміки особистісних цінностей базується на порівнянні поперечних зрізів окремих вікових періодів. Досліджень, які були б спрямовані на ціннісний розвиток особистості, значно менше. Можна виокремити декілька причин такого стану речей. По-перше, це сильна соціологічна традиція і поки що слабка персонологічна; по-друге, це теоретична невизначеність понять ціннісного тезаурусу; по-третє, це нестача валідних методик, які б забезпечували порівнюваність результатів.

Помітним зрушенням у дослідженні особистісного аксіогенезу стали праці З. С. Карпенко. Аксіогенез особи визначається як «розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди (рівні, синхронізовані сенсоцільовим чином) з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини» [10, с. 25]. Такий підхід кардинально відрізняється від соціологічного чи соціально-психологічного, у яких ключовим поняттям є інтеріоризація, тобто прийняття особою суспільних цінностей. Підкреслення суб'єктної активності людини, її особистої ролі у власному ціннісному розвитку є евристичним як для розуміння загальних закономірностей аксіогенезу, так і для аналізу аксіогенезу окремих особистісних типів, до яких відноситься й обдарована особистість.

На поєднанні впливу на персональний аксіогенез соціальних й особистісних чинників наголошує Л. В. Романюк. «Становлення цінностей розглядається нами як їх виникнення у процесі розвитку особистості, що означає зміну внутрішнього світу людини за рахунок зовнішніх впливів і власної активності» [33, с. 188].

Г. К. Радчук, досліджуючи ціннісний розвиток студентів, дає таке означення аксіогенезу: «Аксіогенез особистості – складний нелінійний творчий процес вільного вибору нею певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності» [32, с. 139]. Важливим є те, що дослідниця визначає форми репрезентації цінностей у свідомості: психічний образ; предметне; функціональне; оцінювальне; вітакультурне значення. Виокремлюються й механізми інтерналізації ціннісного особистісного досвіду, які охоплюють значно ширші пласти психічної реальності, ніж інтеріоризація: 1) ідентифікація; 2) референція; 3) інтерпретація; 4) емпатія; 5) генералізація.

Процес творення особистісних цінностей відбувається у свідомості людини в результаті рефлексії досвіду діяльності, соціальних стосунків і антиципації життєвих перспектив. У цьому зв'язку для дослідження обдарованої особистості важливими є висновки І. М. Галяна про кореляцію відкритості до інновацій з толерантністю до змін в ціннісно-смісловій сфері як одного з механізмів аксіогенезу [5]. Очевидно, що найважливішим питанням, на яке варто шукати відповідь, залишається питання про те, які саме особистісні цінності обдаровані люди готові змінювати, а які будуть боронити та відстоювати. Можливий інший варіант – усі накопичені впродовж життя ціннісні конструкти можуть співіснувати в свідомості фактично без змін, а їх змістове наповнення видозмінюється за рахунок зв'язків з іншими конструктами, які переформатовуються залежно від осмислення людиною тієї чи іншої життєвої ситуації, в якій вона опиняється.

Вивчення аксіогенезу обдарованої особистості залежить і від базового означення особистісних цінностей. Орієнтуючись на персонологічні засади, ми реалізуємо потребний підхід до особистісних цінностей. Потребова сфера людини має ряд властивостей, які роблять цей підхід можливим. По-перше, вона динамічна, і тому відображає значною мірою динаміку особистісного розвитку. По-друге, потребова сфера особистості у процесі розвитку індивідуалізується, що свідчить про вплив на її розвиток внутрішніх, власне індивідних та особистісних механізмів. По-третє, потреби, і це загально визнано, є важливою ланкою в регуляційних процесах, як тих, що відносяться до діяльності, так і тих, що відносяться до саморегуляції особистісного розвитку. Потреба є початковою і заключною ланкою у циклі «потреба → мотив → діяльність → досягнення мети → нова потреба».

Окремі частини досвіду людини, переважно ті, що стосуються вдалих і випробуваних індивідуальних способів задоволення потреб у діяльності і в соціальній взаємодії, сприймаються нею як її індивідуальні, іманентні їй, корисні адаптивні ресурси, які потрібно зберігати та розвивати, щоб спиратися на них і в майбутньому. Отже, **особистісні цінності – це сформовані в процесі вирішення життєвих завдань і закріплені в ціннісному досвіді людини уявлення про власні інструментальні способи й етичні межі задоволення базових особистісних потреб** [42].

Особистісні цінності як емоційно-ментальні утворення відрізняються від прийнятих, присвоєних, знаних, декларованих, бажаних цінностей насамперед тим, що вони є невід'ємною частиною самоідентичності та пов'язані з індивідуалізованими потребами і зі здібностями як засобами задоволення потреб.

Проведений аналіз дозволяє окреслити наше бачення ціннісного розвитку обдарованої особистості. **Аксіогенез обдарованої особистості – це процес становлення й**

розвитку особистісних цінностей, які зумовлюють її типологічні особливості, є регуляторами розвитку екстраординарних здібностей, способів соціальної взаємодії й особистісного саморозвитку.

Аксіогенез відбувається в просторі двох найважливіших чинників: вікових закономірностей розвитку особистості та розвитку здібностей і саморегуляції. На рис 1.2. зображено модель ціннісного розвитку обдарованої особистості.

Віковий розвиток у контексті аксіогенезу доцільно розглядати з двох причин. По-перше, це пов'язано з освітнім простором, оскільки значна частина ціннісного розвитку відбувається в період навчання. По-друге, як зазначають дослідники, деякі аспекти вікового розвитку обдарованої особистості можуть не збігатися з віковими нормами. Дисинхронія в розвитку обдарованих дітей проявляється в тому, що одні здібності, наприклад, інтелектуальні, можуть суттєво випереджати нормативні показники, а інші, такі як соціальні чи моторні здібності, навпаки, можуть суттєво затримуватися в розвитку [31; 44].

Вивчаючи аксіогенез обдарованої особистості, важливо дослідити особливості зв'язків між показниками вікового розвитку (провідною діяльністю, віковими новоутвореннями) і ціннісними утвореннями, що з ними пов'язані.

Процес розвитку обдарованості розпочинається з розвитку здібностей і формування ціннісного ставлення до них як до адаптаційних ресурсів особистості. Очевидно, що в переважній більшості випадків лише у підлітковому віці розділяються два окремі психологічні типи: 1) особи, які розвивають здібності, адаптуючись до ситуаційних вимог; 2) особи, які розвивають обдарованість, орієнтуючись на власні особистісні цінності.



Рис. 1.2. Модель аксіогенезу обдарованої особистості

При цьому не варто забувати, що через диспропорції в інтелектуальному і соціальному розвитку та в розвитку окремих здібностей освоєння соціальних цінностей обдарованими дітьми й підлітками відрізняється не лише віковими рамками, а й глибиною й усвідомленістю. Це не може не позначатися на особистісно-ціннісній взаємодії з ровесниками й дорослими людьми, а відтак і на соціально-психологічній позиції

обдарованих дітей у контактній групі, виборі ними референтних осіб та способів соціальної взаємодії – від самоізоляції до вироблення асертивної поведінки і специфічних копінг-стратегій. Очевидно, що в ситуації розузгодження в темпах розвитку вікових психічних новоутворень в обдарованих дітей на кожному віковому етапі мають виникати особливі ціннісні новоутворення, функція яких полягає в збереженні конструктивних стосунків з оточенням, з одного боку, і в підтримці спрямованості на розвиток обдарованості, – з іншого. Можливо, що в тих випадках, коли ці ціннісні новоутворення з певних причин не формуються, розвиток здібностей може припинитися, що зрештою призводить до втрати обдарованості.

У контексті вікового розвитку вплив соціальних цінностей на аксіогенез обдарованої особистості спрощено змодельовано як односторонній процес. Насправді ж, обдаровані люди здійснюють колосальні впливи на суспільні цінності у тих випадках, коли суспільство в цьому зацікавлене. З віком роль і регулювальні функції соціальних цінностей зменшуються, а особистісних – зростають. Це властиво не лише обдарованим особам, а й тим, що не проявляють ознак обдарованості.

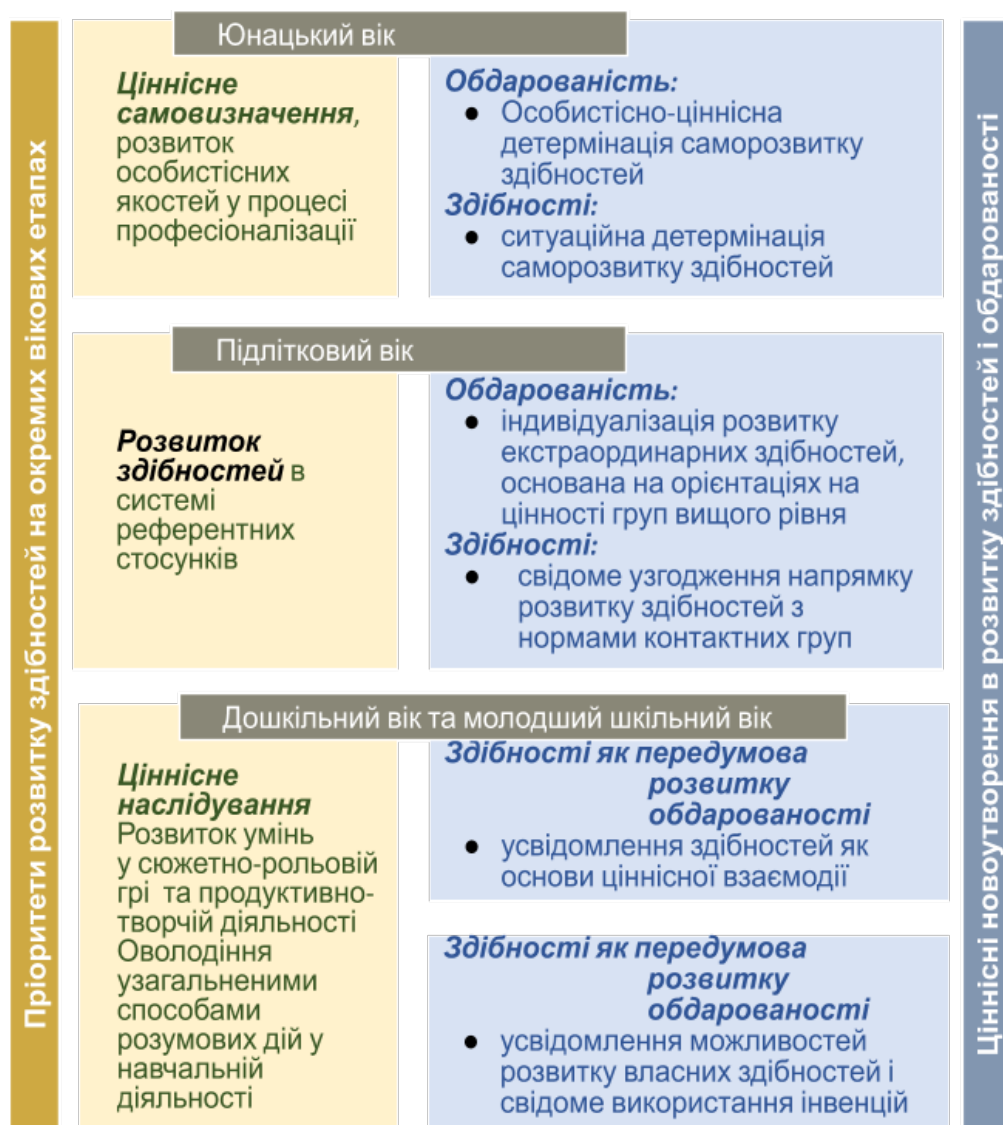


Рис. 1.3. Вікові та ціннісні особливості розвитку здібностей і обдарованості

Але особистісні цінності обдарованих людей очевидно мають більший регуляційний потенціал завдяки особистісній вкоріненості, автономності, що забезпечується структурною організацією і постійним взаємозв'язком зі здібностями як адаптаційним ресурсом.

Взаємозв'язок особистісних цінностей із розвитком обдарованості (здібностей і саморегуляції) рельєфно проступає вже з ранніх вікових етапів. Сміслом і мотивами саморозвитку обдарованості від початку стають ще недостатньо визначені, загальні морально-етичні категорії добра, істини, творчості, служіння на благо людям, прогресу тощо. Вони асимілюються, видозмінюються і стають реальними регуляторами саморозвитку в конкретній життєвій ситуації, в якій перебуває обдарована людина, залежно від індивідуальних особливостей її задатків, здібностей та регуляційних моделей. Таким чином, освоєні соціальні цінності позбуваються абстрактності, наповнюючись конкретним і особливим змістом від унікального життя окремої особи, її індивідуальності, дій та вчинків. Загальні суспільні цінності трансформуються в особистісні, які видозмінюються та збагачуються в постійній взаємодії з розвитком здібностей, а саморегуляція стає особистісно-ціннісною саморегуляцією.

Розвиток особистісних цінностей тісно пов'язаний з розвитком здібностей, які формуються в процесі задоволення основних типотвірних потреб і посідають важливе місце у структурі самоідентичності обдарованої людини. Однією з типологічних ознак обдарованої особистості є ціннісне ставлення до здібностей, що по суті означає включення відрефлексованих здібностей у структуру особистісних цінностей. І це можуть бути не лише окремі вміння чи їх компоненти, що репрезентують у ціннісній свідомості діяльнісні здібності (наприклад, вміння розкласти задачу на елементи і знаходити оригінальне рішення для деяких із них), а й особистісні властивості, які охоплюють інтегральні характеристики пізнавальної, ціннісно-мотиваційної і соціально-інтеракційної сфер (наприклад, передбачливість, цілеспрямованість, вибірковість у спілкуванні за визначеними критеріями).

Для ціннісної свідомості обдарованої особистості надзвичайно важливою є ще одна характеристика здібностей, яка не пов'язана з їх діяльнісними чи особистісними компонентами, а є своєрідним метакомпонентом, що виникає лише в результаті накопичення ціннісного досвіду. Це – здатність здібностей до розвитку, з усвідомлення якої, очевидно, й починається формування спрямованості на саморозвиток – ще однієї важливої типологічної ознаки обдарованої особистості.

Особливості саморегуляції обдарованої особистості, зокрема її внутрішня локалізація, теж суттєво впливають на аксіогенез. Обдаровані люди вирізняються ціннісною автономією, що основана на своєрідній структурі їхньої ціннісної свідомості, у якій представлені етично-сміслові компоненти, що визначають мотивацію, і діяльнісні компоненти, які, по суті, є інструментами для реалізації мотивів. Із кожним завершеним актом саморегуляції відбувається збагачення ціннісного досвіду обдарованої особи, накопичуються нові прийоми діяльності, нові способи соціальної взаємодії і нові результати саморефлексії. Таким чином, відбувається збагачення ціннісного досвіду, збільшення репертуару ціннісних конструктів, що сприяє розвитку саморегуляції.

До старшого підліткового чи юнацького віку особи з ознаками обдарованості, як правило, вже мають виражені відмінності від контактного оточення за здібностями і досягненнями. Їхня взаємодія з ровесниками та й з дорослими нерідко здійснюється в просторі контраверсійних оцінок: від проявів визнання й поцінування одними до знецінення й неприйняття іншими. Вихід осіб із ознаками обдарованості за межі вікових та групових норм може включати механізм соціальних санкцій, що є однією із багатьох причин втрати [8] чи інверсії [41] обдарованості. Розвиток самосвідомості і рефлексії в осіб із ознаками обдарованості дозволяє їм приймати осмислені рішення щодо того, якими вони хочуть і можуть бути як в актуальній життєвій ситуації, так і в майбутньому.

Проблема самовизначення в психології досліджується тривалий час з різних методологічних позицій. Більшість авторів розглядають особистісне самовизначення, зазначаючи, що сензитивним для нього є юнацький вік [29; 37]. Рефлексія, формування самоідентичності – ці аспекти самовизначення відображають спрямованість пізнання людини на саму себе. Але самовизначення не може відбутися без аналізу людиною світу і себе в ньому, без визначення життєвих цілей, завдань і планів, без життєконструювання [42] і життєздійснення [9; 11]. Людина визначається щодо того, якою вона є тепер, і якою хоче і може бути в майбутньому, задаючи таким чином певний вектор особистісного розвитку. Безумовно, такий вибір є ціннісним, оскільки він здійснюється на основі усвідомлення цінності власних особистісних ресурсів, необхідних для самореалізації в просторі суспільних цінностей.

Однією з психологічних теорій, яка кореспондується з нашим розумінням ціннісного самовизначення обдарованої особистості, є теорія самодетермінації Р. Райана і Е. Десі. Автори вважають, що для нормального розвитку і психологічного здоров'я людині необхідно задовольняти три основні психологічні потреби. *Автономія* стосується відчуття ініціативи та авторства у власній діяльності. *Компетентність* стосується відчуття майстерності, відчуття того, що можна досягти успіху та рости. *Спорідненість* стосується почуття належності та зв'язку з іншими людьми. Автори формулюють і основні умови, які роблять можливим задоволення цих потреб. Вони зводяться до накопичення й відтворення досвіду, який виявився цікавим і цінним, до добре структурованого середовища, що забезпечує оптимальні можливості та позитивні відгуки, повагу та турботу [50].

Якщо розглядати самовизначення в аксіологічній площині, то виокремлюються дві основні лінії особистісного розвитку, в основі яких лежать різні регуляційні схеми: особистісно-ціннісна і ситуаційно-ціннісна. За першою відбувається розвиток обдарованої особистості, за другою – генеза особистості здійснюється без розвитку обдарованості. Структура ціннісної регуляції особистісного розвитку включає такі етапи: особистісно-ціннісне моделювання життєвої ситуації, ймовірнісне моделювання особистісного саморозвитку, особистісне самоздійснення, самооцінка і корекція особистісного розвитку, інтеграція ціннісного досвіду. На кожному з цих етапів проглядаються виражені відмінності між обдарованими і пересічними особами у способах ціннісної регуляції особистісного розвитку [19].

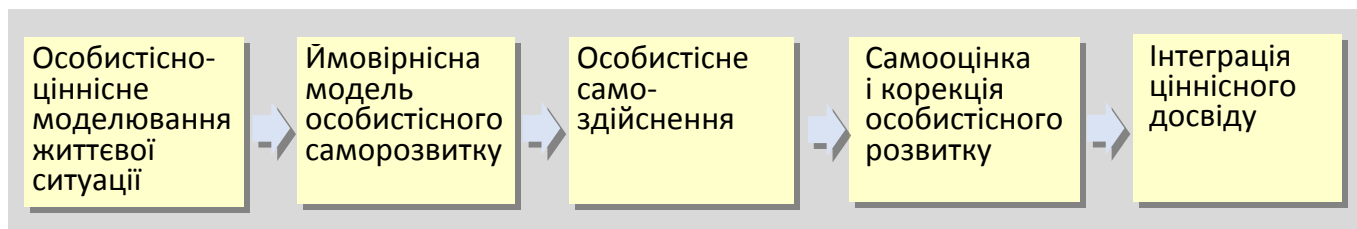


Рис. 1.4. Етапи особистісно-ціннісної регуляції розвитку обдарованої особистості в окремій життєвій ситуації

При моделюванні життєвої ситуації обдаровані особи спираються на розвинену рефлексію і високу когнітивну складність; пересічні – віддають перевагу наслідуванню і «здоровому глузду». При складанні ймовірнісної моделі особистісного саморозвитку обдаровані особи виходять із результатів аналізу власного досвіду, що включає ціннісні аспекти розвитку здібностей і внутрішні моральні норми соціальної взаємодії; пересічними особам властиві орієнтації на ситуаційні соціальні норми. Особистісне самоздійснення обдарованих осіб базується на постійному саморозвитку групи одних і тих самих типотворювальних здібностей і ціннісному ставленні до них; пересічні особи схильні до спорадичних змін у напрямках розвитку власних здібностей. Самооцінка й корекція особистісного розвитку в обдарованих осіб відзначається глибиною і диференційованістю й ґрунтується на ціннісній підтримці референтних осіб та постійному тестуванні фізичної і соціальної реальності, пов'язаному з процесом і продуктами творчості; пересічні особи відрізняються недиференційованою самооцінкою, що спирається на поверхову оцінку контактного оточення. Інтеграція ціннісного досвіду для обдарованих осіб спрямована на особистісне зростання й автономізацію ціннісної свідомості – ціннісну самобутність; пересічні особи переважно орієнтуються на відповідність цінностям контактного оточення.

Таким чином, зміст ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості полягає у виборі однієї з двох ліній особистісного розвитку, пов'язаних із ситуаційно-ціннісною (СЦР) чи особистісно-ціннісною (ОЦР) регуляцією особистісного розвитку. Різниця між пересічними й обдарованими особами в регуляційних процесах полягає в тому, що пересічні особи орієнтуються на цінності, які їм пропонує життєва ситуація, а обдаровані – на власні внутрішні особистісні цінності, ту їх частину, яку вони вважають релевантною життєвій ситуації.

Структура цінностей обдарованих осіб складається з двох компонентів: моральні цінності, якими задаються смислові й етичні координати особистісного саморозвитку в тій чи іншій життєвій ситуації, та діяльнісні цінності, які включають релевантні ситуації здібності (уміння + особистісні якості + референтну підтримку). Із допомогою факторно-семантичного моделювання було доведено, що ці, актуалізовані життєвою ситуацією, внутрішні особистісні цінності мають тісні взаємозв'язки й утворюють ядро регуляції, яке було названо суб'єктивними цінностями [24]. Власне те, що цінності, які регулюють особистісний розвиток обдарованих осіб є внутрішніми особистісними, самодостатніми, самопідкріплюваними, суб'єктивними робить їх транситуаційними, а обдарованим особам забезпечує особистісну стійкість незалежно від зміни життєвої ситуації. Іншими словами, особистісно-ціннісна регуляція є механіз-

мом становлення і розвитку обдарованої особистості як психологічного типу. Саме тому ціннісне самовизначення для осіб із ознаками обдарованості є вибором між двома типами регуляції особистісного розвитку: ситуаційно-ціннісною регуляцією чи особистісно-ціннісною.

Сучасне соціокультурне середовище й освітній простір як його складник пропонують значну варіативність в особистісному самовизначенні, що базується як на широкому діапазоні суспільних вимог, так і на можливостях використання широкого діапазону індивідуально-психологічних особливостей. У першому наближенні ціннісне самовизначення осіб із ознаками обдарованості полягає у виборі між особистісним розвитком у широкому соціокультурному й індивідуально-психологічному діапазонах, що «пропонується» всім людям, та особистісним розвитком у значно вужчому діапазоні, який окреслюється, з одного боку, вимогами соціуму до обдарованої особистості, а з іншого, – необхідністю постійного розвитку здібностей, щоб відповідати цим вимогам. Вибір на користь розвитку обдарованості на основі особистісно-ціннісної регуляції є дуже непростим, оскільки значно підвищує ризик невдалої самореалізації. Він пов'язаний зі значно жорсткішими вимогами, серйознішою конкуренцією й меншими можливостями для маневру, аніж ціннісний вибір на основі ситуаційно-ціннісної регуляції, що веде до інволюції обдарованості.

Високий рівень здібностей та декларована суспільством престижність обдарованості на перший погляд є очевидним підґрунтям для ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості, але в реальному житті на цей процес впливає низка факторів, які призводять до тривалих сумнівів і вагань. Особи з ознаками обдарованості можуть бути невпевненими у своїх здібностях через брак досвідчених педагогів чи творчі кризи, на них можуть деструктивно впливати ситуація надмірної конкуренції чи ціннісні розбіжності з контактним оточенням. Зрештою, їм може просто забракнути життєвого досвіду чи когнітивної складності для всебічного аналізу життєвої ситуації і перспектив особистісного саморозвитку. З цих причин особам із ознаками обдарованості на етапі ціннісного самовизначення необхідна психологічна допомога, одним із обов'язкових етапів якої є психодіагностування структури ціннісної свідомості й виокремлення проблемних моментів. Критеріально орієнтоване психологічне діагностування обдарованої особистості має виняткове практичне значення. І справа тут не тільки і не стільки в ідентифікації обдарованих осіб: експертна оцінка, яка базується на досягненнях та темпах розвитку і доступніша, і наразі є ефективнішою, ніж психометричні процедури. Основне призначення критеріально орієнтованої психологічної діагностики обдарованих осіб полягає в тому, щоб використовувати виявлені показники для допомоги у становленні й розвитку обдарованої особистості.

Таким чином, теоретичну модель аксіогенезу обдарованої особистості побудовано з урахуванням двох векторів: вікового та особистісно-ціннісної регуляції особистісного розвитку. Аксіогенез обдарованої особистості розгортається в процесі ціннісної взаємодії нормативних соціальних цінностей, що пов'язані з віковим розвитком, і особистісних цінностей, які виникають у процесі розвитку здібностей та саморегуляції. У ході аксіогенезу зростає ціннісна автономність особистості та зменшується безпосередній регулювальний вплив соціальних цінностей.

1.3. Емпіричне дослідження ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості

Класифікація цінностей обдарованої особистості. 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 [20]. У процесі задоволення цих потреб формуються особистісні цінності, класифікацію яких наведено на рис. 1.5.

Цінності соціальної взаємодії відображають соціальний простір розвитку обдарованості, цінності саморозвитку здібностей – діяльнісні компоненти здібностей. Цінності особистісної самобутності регулюють особистісний саморозвиток і визначають способи особистісного буття обдарованих людей [18].

Виокремлені групи цінностей відображають не лише типологічні особливості обдарованих людей, а й до певної міри етапи ціннісної регуляції особистісного розвитку. Вони конкретизують теоретичну модель аксіогенезу обдарованої особистості і дозволяють вибудовувати емпіричні дослідження динаміки її особистісних цінностей в освітньому просторі. Потребують поглибленого емпіричного вивчення ціннісні застави освітнього простору, що можуть сприяти чи не сприяти розвитку обдарованості, особливості особистісно-ціннісної взаємодії в освітньому процесі обдарованих осіб та осіб, що не демонструють ознак обдарованості, особливості ціннісного розвитку обдарованої особистості в окремих вікових періодах, особливості аксіогенезу обдарованої особистості залежно від виду обдарованості, зв'язок ціннісного розвитку обдарованої особистості з релевантними особистісними характеристиками як от самоефективність, локус контролю, асертивність, ціннісна конфліктність, особистісне благополуччя тощо.

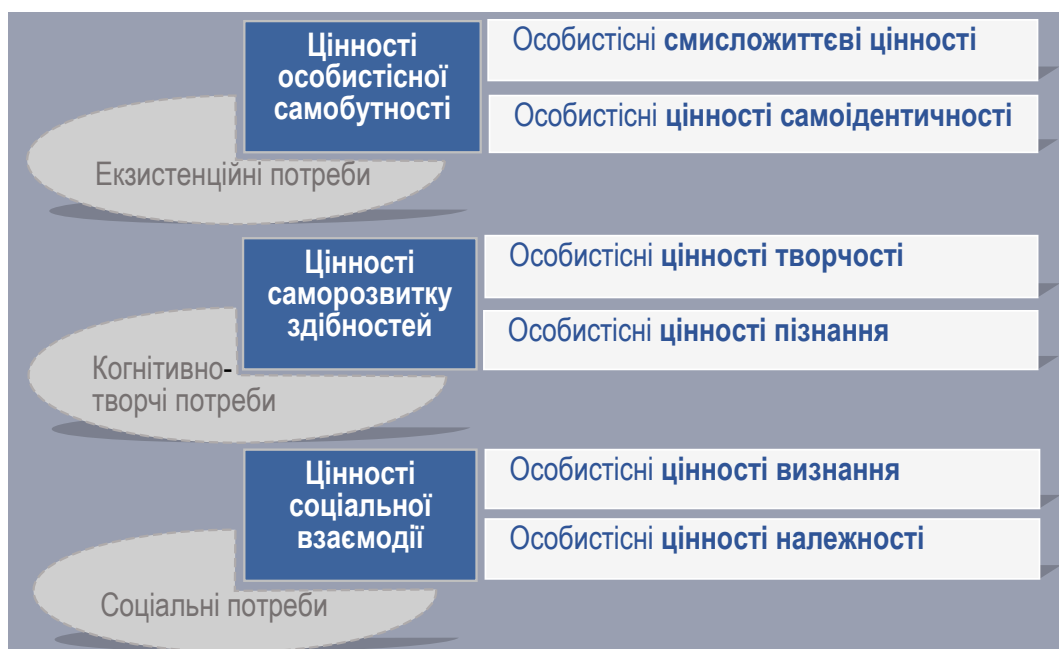


Рис. 1.5. Класифікація особистісних цінностей обдарованої людини

Теоретичні й методичні підходи до діагностики цінностей обдарованої особистості. Застосування стандартизованих психодіагностичних методик для вивчення обдарованої особистості дозволяє отримувати певні показники, які є вищими або ж нижчими від норм, встановлених для пересічної особистості. Це дає певні знання про те, наскільки обдарована особистість відрізняється від інших, але їх замало для того, щоб виявити сутнісні ознаки обдарованої особистості як цілісності, зрозуміти особливості її розвитку у соціальній взаємодії та діяльності.

Те, що стандартизовані опитувальники не є критеріально орієнтованими на вивчення обдарованої особистості, спонукає до розроблення методик, в теоретичній основі яких були б закладені основні параметри, що характеризують обдаровану особистість як окремий психологічний тип. Такі дослідження, окрім виокремлення обдарованої людини з-поміж інших за певними значимими критеріями, мають спрямовуватися на її поглиблене вивчення за цими критеріями.

У психології накопичено чималий досвід конструювання методик дослідження окремих показників обдарованості, таких як інтелект, креативність тощо, що стосуються переважно пізнавальної сфери. Методик, які дозволяли б вивчати обдаровану особистість цілісно, значно менше. Зроблена нами спроба сконструювати методику, орієнтовану на вивчення особливостей ціннісної свідомості обдарованої особистості (а не особистості взагалі), має заповнити цю прогалину [22].

Один із найавторитетніших дослідників обдарованості Дж. Рензуллі, узагальнюючи досвід вивчення обдарованості й окреслюючи завдання цієї галузі, зауважує, що «для вивчення обдарованості в XXI столітті найважливішим моментом в обговоренні та узагальненні теорій є те, що між когнітивними, афективними та мотиваційними характеристиками існує перекриття та взаємодія» [52, с. 158]. Автор також звертає нашу увагу на необхідність комплексного підходу до проблеми, наполягаючи на важливості врахування особливостей соціальної взаємодії і суспільного лідерства обдарованої особистості у впровадженні досягнень психології в освітню практику.

На сьогодні в психології обдарованості, втім як і в інших галузях психологічної науки, все ще існує розрив між теоретичними дослідженнями і застосуванням їх результатів на практиці. Причини його зазвичай шукають у змісті теоретичних моделей обдарованості чи в організації розвивальних програм. Останнім часом під цим кутом зору аналізується і психодіагностика, що цілком природно, оскільки в ній поєднуються і теоретичні, і прикладні аспекти обдарованості. Л. Ф. Бурлачук пише: «Психологічний діагноз – кінцевий результат діяльності психолога, спрямованої на опис і з'ясування сутності індивідуально-психологічних особливостей особистості з метою оцінки їх актуального стану, прогнозу дальшого розвитку і розроблення рекомендацій, що визначаються метою дослідження» [4, с. 130].

В. І. Панов виокремив два діагностичні парадокси, які стосуються психології обдарованості. Перший полягає в тому, що, незважаючи на те, що всі дослідники погоджуються з тезою Б. М. Теплова про те, що обдарованість не зводиться до здібностей, на практиці ж вся психодіагностика обдарованості спрямована саме на вивчення окремих здібностей. Автор категорично стверджує: «Виявлення (ідентифікація) обдарованості є особливою проблемою, оскільки, незважаючи на ефективність психометрич-

них тестових методик, жодна з них не дає повної картини психічного розвитку дитини і достатньої впевненості в надійності оцінки обдарованості» [28, с. 110].

Другий діагностичний парадокс, на думку автора, полягає в тому, що психодіагностичні методики оцінюють тільки зовнішні продуктивні характеристики здібностей, а те головне, що за ними стоїть, – внутрішні процесуальні характеристики психіки, – залишається поза увагою дослідників. Автор закономірно приходиться до висновку, що причиною діагностичних парадоксів є теоретико-методологічний парадокс, а саме суперечність між постульованою системністю і цілісністю обдарованості та зосередженістю на окремих її аспектах, що характерна для існуючих теоретичних підходів. Як альтернатива пропонується екопсихологічний підхід і стверджується, що «одиноцею аналізу розвитку обдарованої дитини має бути ситуація розвитку як система, в якій рівною мірою взаємодіють такі компоненти, як дитина з її природними задатками і схильностями, з одного боку, а з іншого – сімейні, освітні та інші соціальні умови» [там само, с. 114].

Іншу одиницю аналізу – здатність людини до розвитку діяльності з власної ініціативи – пропонує Д. Б. Богоявленська. Розв'язуючи діагностичну проблему взаємної ізолюваності окремих показників, таких як інтелект і креативність, вона заявляє про необхідність «синтезису», оскільки обдарованість не можна пояснити окремо властивостями інтелекту чи рівнем креативності. Дослідниця йде далі, декларуючи свою прихильність до теоретичної диспозиції, відповідно до якої «...суть обдарованості можна «схопити» в невловимій якості, яку дає сплав здібностей і особистості» [3, с. 36].

Постає питання про механізми взаємодії особистості з соціальними умовами, в результаті чого розвивається обдарованість. Не можна не погодитись з О. К. Осницьким, який як регуляційний механізм реалізації обдарованості виокремлює досвід суб'єктної активності, що реалізується в комплексах регуляторних умінь. На думку дослідника, такий підхід вимагає «розгляду обдарованості як багатомірного утворення: орієнтації на цінності, конструктивну рефлексію, досвід звичної активізації, умілість і здатність до співробітництва» [27, с. 105]. Таким чином, автор теж на перші ролі виводить особистісні утворення, провідне місце з-поміж яких відводиться цінностям.

У лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України в результаті багаторічних досліджень було сформульовано методологічні принципи психодіагностики обдарованості: *цілісності, комплексності, надійності, компліментарності, компаративності, позитивної і динамічної діагностики* [39]. Характеризуючи принцип цілісності, Д. К. Корольов підкреслює, що обдарованість є складним системним феноменом, а відтак необхідно здійснювати цілісний підхід до діагностики обдарованості на противагу спрямованості на дискретну діагностику окремих якостей. Дослідник виокремлює два шляхи реалізації принципу системності: аналітичний і синтетичний. «Аналітичний шлях передбачає розчленування явища на складники, і дослідження кожного з них окремо з наміром скласти з мозаїки отриманих результатів цілісну картинку» [13, с. 22]. Констатуючи, що в такий спосіб доволі складно, а то й неможливо реалізувати принцип цілісності у психодіагностиці обдарованості, автор віддає перевагу синтетичному підходові, який, на його думку, «вимагає побудови психодіагностичної ситуації, що близька до ситуації реальної діяльності з метою

дослідження здатності виконувати цю діяльність на тому або іншому рівні» [там само, с. 22]. При цьому дослідник зазначає, що в практичній реалізації синтетичного підходу теж є серйозні перешкоди, пов'язані з визначенням і моделюванням діяльності.

Один із шляхів реалізації принципу цілісності в діагностиці обдарованості – це його реалізація на вищому системному рівні. Замість обдарованості як властивості психіки, чи діяльності як сфери прояву обдарованості, центром дослідницького інтересу має стати обдарована особистість. Особистісні цінності в цьому контексті розглядаються як один із найважливіших компонентів структури особистості, що визначає напрямки й динаміку її саморозвитку.

В окресленому підході не заперечується існування особливостей психіки, які лежать в основі обдарованості. Наголос робиться на тому, що: 1) будь-які вроджені задатки обдарованості мають пройти довгий шлях розвитку до рівня екстраординарних здібностей, що неможливо на рівні ізольованих психічних процесів і вимагає включеності всієї системи особистості; 2) діагностика окремих показників психіки відомими на цей час методами не дозволяє скласти цілісної картини обдарованості як передумови високих досягнень; 3) результати такої діагностики не дають достатніх даних для розвитку обдарованості.

Якщо ж обдарована особистість, як результат взаємопроникнення екстраординарних здібностей і особистісних структур, вивчається цілісно, то в основу теоретичних моделей і практичної роботи кладуться принципи системного аналізу. З цих позицій зрозуміло, що зміни в кількох компонентах системи нижчого рівня (наприклад, одного з пізнавальних процесів) ведуть до змін всього лише кількох дотичних до них компонентів того ж рівня, і не спричинюють якісних змін у структурі особистості, зокрема тих, що пов'язані з розвитком обдарованості. Зміни ж у компонентах вищих системних рівнів ведуть до відповідних узгоджень всіх компонентів нижчих рівнів і загалом до якісних змін всієї системи, у нашому випадку – до формування в особі спрямованості на саморозвиток здібностей та обдарованості.

Цей підхід змінює пріоритети в діагностиці обдарованої особистості: замість пошуку предикторів майбутніх високих досягнень, зусилля дослідників спрямовуються на вивчення обдарованої особистості, яка вже частково чи повністю зреалізувалася, з допомогою тих дескрипторів у сфері особистості, якими можна було б описати яким чином і завдяки чому це стало можливим. Йдеться насамперед про вищі системні утворення, такі як особистісні цінності, спрямованість, стиль життя тощо. При цьому вкрай важливі динамічні показники, закономірності їх розвитку у діяльності і соціальній взаємодії. Отримані дані могли б використовуватися для створення збагаченого освітнього середовища, що забезпечує підвищений рівень здібностей і особистісного саморозвитку його суб'єктів та ймовірність появи дітей з ознаками обдарованості, а також для психологічної підтримки обдарованих дітей на основі знань про закономірності розвитку обдарованої особистості.

Опитувальник «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості». Окреслений вище підхід має спиратися на дослідницьку методику, яка б давала можливість діагностувати в осіб із ознаками обдарованості саме ті групи особистісних цінностей, які характеризують особистість як обдаровану. З огляду на завдання створити компактний опитувальник, було вирішено операціоналізувати кожен з шести груп

цінностей у п'яти позиціях, що розкривають основні аспекти ціннісної регуляції розвитку обдарованої особистості. Зрозуміло, що ці позиції відобразатимуться і в питаннях опитувальника (див. табл. 1.1, колонка «особистісно-ціннісна саморегуляція»).

На основі виокремлених дескрипторів для шести груп цінностей (особистісні цінності належності, визнання, пізнання, творчості, самоідентичності й екзистенційні цінності), що відображають типологічні особливості обдарованої особистості, було сформульовано питання опитувальника «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості». Перший варіант опитувальника включав 30 тверджень. Досліджуваним пропонувалося оцінити за 10-бальною шкалою як їх характеризує те чи інше твердження. У результаті опрацювання отриманих даних підраховувалися сумарні показники за окремими групами цінностей і загальний показник ціннісної спрямованості обдарованої особистості [22].

Пілотне дослідження було проведене на базі ліцею-інтернату для обдарованих учнів. У результаті отримано усереднений профіль ціннісної свідомості (див. рис. 1.6.).

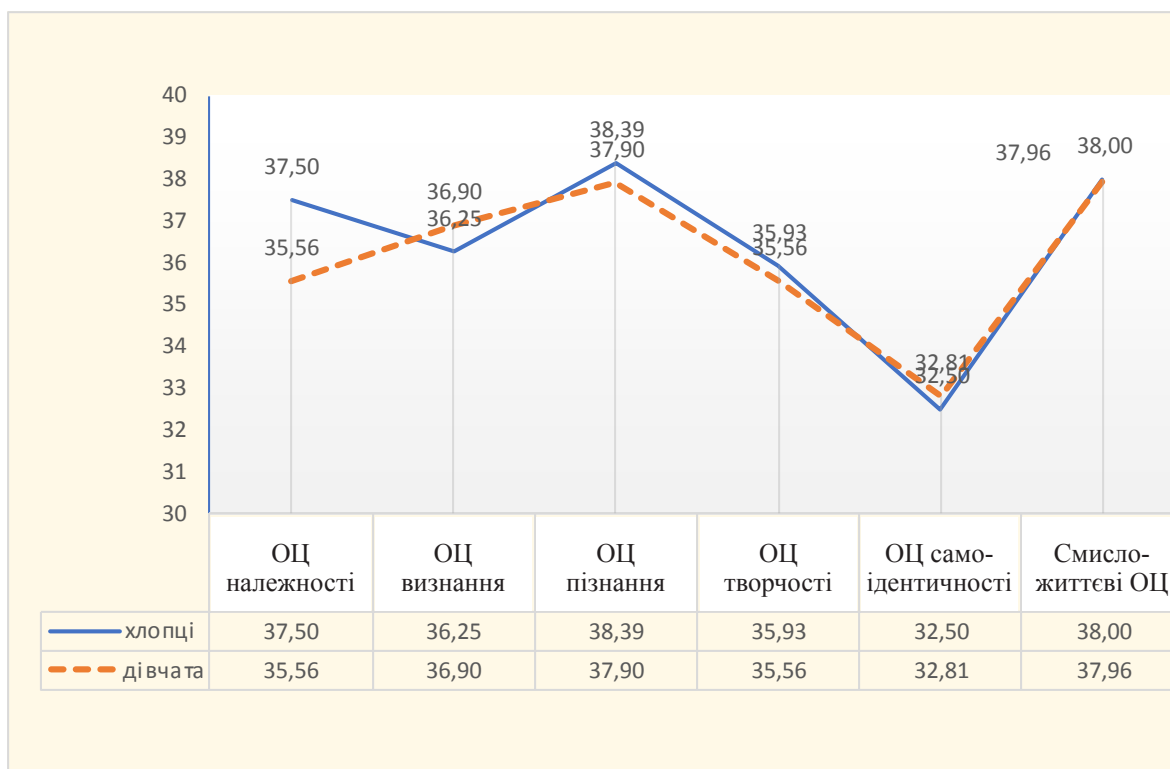


Рис. 1.6. Усереднені профілі ціннісної свідомості учнів ліцею для обдарованих дітей

Один із найважливіших результатів цього етапу дослідження – це «просідання» профілю за шкалою самоідентичності. З отриманих даних можна зробити висновок про кризу самоідентичності, яка виходить за межі вікових особливостей старшокласників. Основні питання, відповіді на які не можуть знайти ліцеїсти, це питання про те, чи справді вони є обдарованими, і чи варто й надалі розвиватися в цьому напрямку. Таким чином, низькі показники старшокласників із ознаками обдарованості за шкалою самоідентичності свідчать про основну проблему, що постала перед ними, – проблему ціннісного самовизначення.

Удосконалення опитувальника «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості». Отримані результати та теоретичні рефлексії, пов'язані з їх інтерпретацією, спонукали до створення нового варіанту опитувальника, який більшою мірою орієнтувався б на проблему ціннісного самовизначення. Наразі бракує психодіагностичних методик, спрямованих на дослідження цінностей, якими вирізняються особи з ознаками обдарованості у переломні моменти свого розвитку. Очевидно, що діагностовані показники мають відображати тенденції особистісної динаміки, те, чи є у старших підлітків і юнаків наміри й надалі розвивати свою обдарованість, чи вони віддають перевагу іншим моделям особистісного розвитку. Важливо також отримати дані про ціннісно-розвивальний потенціал освітнього простору.

Для вдосконалення опитувальника було вирішено розробити новий його варіант, який би не просто діагностував вираженість окремих цінностей, а був спрямований на діагностику стану ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості – з одного боку, і допомагав їм визначитися, – з іншого. З цією метою було вирішено доповнити твердження, з допомогою яких вимірюється ступінь вираженості особистісних цінностей, що характеризують особистісно-ціннісну саморегуляцію, притаманну обдарованим особам, твердженнями, що характеризують цінності і способи ситуаційно-ціннісної регуляції, притаманні особам, які не проявляють ознак обдарованості. Таким чином, пари тверджень, які пред'являються досліджуваним одночасно, допомагають їм зрозуміти, який із двох способів особистісної саморегуляції їм ближчий. Пари тверджень, що пред'являються досліджуваним, не є антонімічними і не містять змістових індикаторів, що вказують на соціальну бажаність. Водночас результати опитування дозволяють виявити тенденції в особистісному розвитку досліджуваних, їх вагання щодо напрямку розвитку: чи й надалі розвиватися як обдарована особистість, чи відмовитися від розвитку обдарованості. Профільна структура методики дозволяє локалізувати причини цих вагань в одному чи кількох із шести базових показників. Аналіз пар тверджень, які спричиняють проблеми в ціннісному самовизначенні, дозволяє локалізувати проблемну сферу консультування і зміст ціннісної підтримки.

Таблиця 1.1.

**Теоретична модель опитувальника
«Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»
з попарним поданням самооцінних тверджень**

Ситуаційно-ціннісна саморегуляція (на основі соціальних норм і цінностей)	Особистісно-ціннісна саморегуляція (на основі особистісних цінностей)
Цінності належності	
Орієнтація на реальну взаємодію	Орієнтація на віртуальну взаємодію
Орієнтація на самостверджувальну взаємодію	Орієнтація на асертивну взаємодію

Орієнтація на групову взаємодію	Орієнтація на референтну взаємодію
Орієнтація на індивідуалізацію	Орієнтація на виосіблення
Орієнтація на нормативно-рольову взаємодію	Орієнтація «культурну» взаємодію
Цінності визнання	
Орієнтація на статусні емоції	Орієнтація на особистісне визнання
Орієнтація на позитивну оцінку	Орієнтація на компетентну оцінку
Орієнтація на відповідність очікуванням	Орієнтація на поцінування
Орієнтація на конкуренцію	Орієнтація на гідну (релевантну) конкуренцію
Орієнтація на схвалення та емоційну підтримку	Орієнтація на підтримку компетентних осіб
Цінності пізнання	
Орієнтація на визнаних авторитетів	Орієнтація на самопізнання (метакогніції)
Орієнтація на константність пізнавальних здібностей	Орієнтація на розвиток окремих пізнавальних здібностей
Орієнтація на групові пізнавальні стандарти	Орієнтація на пізнання у сфері діяльності
Орієнтація на соціальні норми пізнання	Орієнтація на загальне пізнання (пізнавальний інтерес)
Орієнтація на зовнішнє підкріплення	Орієнтація на навчальне пізнання
Цінності творчості	
Орієнтація на очікуваний результат	Орієнтація на інвенції та творчий результат
Орієнтація на актуальні (ситуаційні) задачі	Орієнтація на відданість задачі
Орієнтація на уникання невдач	Орієнтація на долаття невдач
Орієнтація на стабільні творчі здібності	Орієнтація на розвиток творчих здібностей

Орієнтація соціальні стандарти діяльності	Орієнтація на персональні стандарти діяльності
Цінності самоідентичності	
Орієнтація на підтримання стосунків	Орієнтація на суб'єктність
Орієнтація на загальноприйнятні оцінні критерії	Орієнтація на самооцінку у просторі власних оцінних конструктів
Орієнтація на ідентифікацію з оточенням	Орієнтація на цінності особистості
Орієнтація на групові моральні норми	Орієнтація на власні моральні цінності
Орієнтація на випадок, удачу	Орієнтація на здібності як цінності
Смисложиттєві цінності	
Орієнтація на індивідуальні й групові цінності	Орієнтація на загальнолюдські цінності
Орієнтація на оцінку інших	Орієнтація на самоцінність
Орієнтація на ситуаційну регуляцію	Орієнтація на ціннісну автономію
Орієнтація на теперішнє	Орієнтація на самореалізацію в майбутньому
Орієнтація на ситуаційні цілі	Орієнтація на життєві цілі

Пари тверджень пред'являються досліджуваним на екрані комп'ютерних пристроїв чи смартфонів із допомогою розробленої нами е-платформи «Обдарованість ТЕСТ ONLINE». Досліджуваним пропонується вибрати одне з двох тверджень, яке, на їхню думку, більше до них підходить, й оцінити його вираженість за п'ятибальною шкалою. Важливим процедурним моментом є індивідуальна розгорнена інтерпретація, яка програмно компілюється і пред'являється досліджуваним відразу після завершення тестування. За бажанням досліджуваних текст інтерпретації може бути надісланий на їхні електронні адреси. Дослідник за допомогою е-платформи «Обдарованість ТЕСТ ONLINE» отримує згруповані результати, подані в таблиці Excel. У таблиці представлено всі результати кожного досліджуваного, а також кілька програмно розрахованих показників.

I. Показник ситуаційно-ціннісної регуляції (**СЦР**) – сума балів із лівої колонки (ситуаційно-ціннісна регуляція) за всіма 30-ма пунктами опитувальника.

II. Показник особистісно-ціннісної регуляції (**ОЦР**) – сума балів із правої колонки (особистісно-ціннісна регуляція) за всіма 30-ма пунктами опитувальника.

III. Показник ціннісної спрямованості обдарованої особистості (**ЦСОО**) – від значення показника ОЦР віднімається значення показника **СЦР**. $ЦСОО = ОЦР - СЦР$. Додатне значення в цілому свідчить про ціннісну спрямованість особи на розвиток обдарованості. Від'ємне – про можливу інволюцію обдарованості. Показник ЦСОО можна розглядати також як загальний показник ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості.

IV. Для кожного досліджуваного підраховуються сумарні показники за окремими шкалами і будується профіль. Усереднені показники та профілі можна отримати і для окремих груп досліджуваних.

Опитувальник ПЦСОО є ідеографічно орієнтованим і результати індивідуального скринінгу варто доповнювати даними бесіди чи структурованого інтерв'ю та експертними оцінками. У випадку ціннісних криз (показники окремих груп цінностей нижчі критичних рівнів) надається індивідуальна, критеріально визначена психологічна допомога – ціннісна підтримка. Її мета – ствердження особистісних цінностей через соціальну рефлексію і набуття досвіду практичної діяльності та соціальної взаємодії. Для ціннісної підтримки можуть використовуватися вже відомі психологічні методи і педагогічні технології. Особлива роль відводиться спілкуванню з обдарованими людьми, книгам і кінофільмам про них, автобіографічним і мемуарним творам, у яких порушуються ціннісні проблеми соціальної взаємодії, саморозвитку здібностей і ціннісної самобутності обдарованої особистості.

Водночас не потрібно відкидати можливості методики для попередньої оцінки розвивального потенціалу освітнього простору. Передусім чергу йдеться про освітні заклади, які позиціонуються як такі, що розвивають обдарованість. Очевидно, що їх робота має базуватися на створенні умов для того, щоб учні та студенти змогли самовизначитися і сформувані ціннісну спрямованість на розвиток обдарованості. Розвивальні тенденції в освітньому просторі можуть виявлятися з допомогою порівняння середніх показників вибірки, взятої в цілому, але потрібно мати на увазі, що за такого підходу ціннісний профіль може дуже згладжуватися за рахунок того, що різні школярі і студенти мають протилежні тенденції ціннісного розвитку. Інформативніший підхід – порівняння профілів окремих груп, ціннісна регуляція яких може різнитися не через індивідуальні відмінності аксіогенезу, а на підставі критеріїв, які мають безпосереднє відношення до розвитку обдарованості в освітньому просторі.

Особливості ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості. Отримані дані дозволили проаналізувати групові відмінності у ціннісному самовизначенні старшокласників одного зі спеціалізованих ліцеїв залежно від: 1) успішності; 2) досягнень (перемоги в предметних олімпіадах і конкурсах); 3) гендерного чинника.

Критерій успішності можна розглядати як досить вагомий з огляду на те, що ціннісне самовизначення вивчається саме в освітньому просторі. Показники успішності є певним об'єктивованим відображенням рівня академічних здібностей. Попереднє припущення таке: в учнів та студентів із вищим рівнем успішності показники особистісно-ціннісної регуляції мають бути вищими, ніж у тих, хто має нижчу успішність.

Перевірка цього припущення наштовхується на ряд труднощів. По-перше, найчастіше старшокласники з високим рівнем академічної успішності мають й інші досяг-

нення (перемоги в олімпіадах і конкурсах). По-друге, учні, які мають досягнення не в навчальній, а в інших сферах діяльності, часто демонструють не найвищі показники академічної успішності, відтак відбиратимуться в групу з невисокою успішністю. Поміж тим, вони мають високі показники ЦСОО та ОЦР, зумовлені ціннісним розвитком, пов'язаним із іншими сферами діяльності. Поширена теза про те, що обдаровані учні часто мають погані академічні здібності, на наш погляд, не відповідає дійсності. Низький, а частіше середній, рівень успішності обдарованих підлітків та юнаків здебільшого має інші причини, наприклад, надмірну відданість своєму захопленню чи конфлікт із учителем. Отже, щоб критерій успішності був самостійним, його необхідно відокремити від досягнень, а зробити це буває непросто.

На рис. 1.7. показані профілі ціннісної свідомості учнів із посередньою і високою успішністю. Візуалізовані профілі ціннісної свідомості дозволяють навіть без числових показників отримати інформацію про характер ціннісного самовизначення. Це особливо важливо для освітніх психологів. Як і очікувалося, у першій групі від'ємний показник ЦСОО (-17,85) і переважає ситуаційно-ціннісна регуляція (на діаграмі це відобразилося зміщенням показників уліво відносно осі), а в другій – додатний показник ЦСОО (25,2) і переважає особистісно-ціннісна регуляція (на діаграмі показники зміщені відносно осі вправо).

Усереднений профіль учнів, які мають посередні навчальні успіхи, свідчить про те, що процес ціннісного самовизначення ще триває, оскільки учні були досить невпевненими й оцінювали твердження опитувальника низькими балами. По-іншому виглядає профіль ціннісної свідомості учнів, які мають високу успішність. Він «розлогіший» і зміщений вправо відносно осі. Зрозуміло, що процеси ціннісного самовизначення у цих школярів відбуваються інтенсивніше і вони схиляються до особистісно-ціннісної саморегуляції. Цікаво, що в обох групах у структурі ОЦР переважають особистісні цінності пізнання, звісно з різними значеннями (в учнів із посередньою успішністю – це 7 балів, а у відмінників –14 балів). Очевидно, що в учнів із посередньою успішністю ще збереглися ціннісні пріоритети, з якими вони вступали до ліцею, а саме: підготовка до вступу у ЗВО.

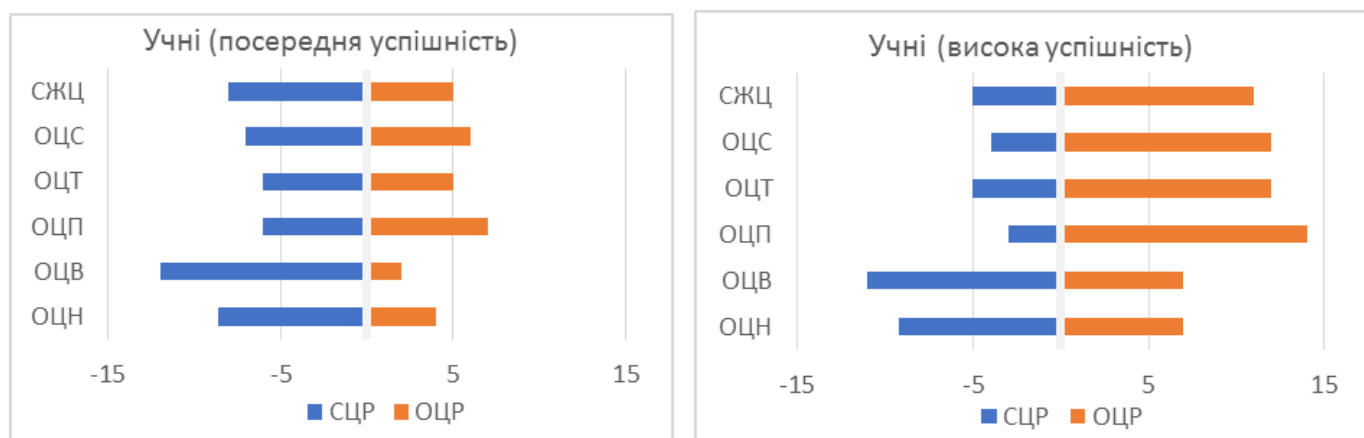


Рис. 1.7. Відмінності профілю ціннісної свідомості старшокласників залежно від успішності

Що стосується найнижчих показників у структурі ОЦР, то для обох груп – це цінності належності та цінності визнання. Водночас ці показники є найвищими в струк-

турі СЦР. Це може означати, що в освітньому просторі не створено належних умов для задоволення потреб обдарованої особистості у належності та визнанні. Натомість ці потреби задовольняються у ціннісному просторі, що не пов'язаний із розвитком обдарованості. Таким чином, обидві групи задовольняють свої соціальні потреби та формують відповідні цінності в контексті ситуаційно-ціннісної регуляції розвитку, й ця тенденція є сигналом, що вагання старшокласників у ціннісному самовизначенні, навіть тих, які мають відмінну успішність, можуть завершитися інволюцією обдарованості.

Досягнення ми розглядаємо як один із основних маркерів, за якими можна ідентифікувати обдаровану особистість. Основна гіпотеза така: очікується, що особи, які мають досягнення, пов'язані з академічною обдарованістю, продемонструють вищі показники ЦСОО та ОЦР як загалом, так і за окремими шкалами.

Як показують наші дослідження, при порівнянні ціннісних профілів за критерієм досягнень необхідно враховувати таку особливість: досліджувані, що мають досягнення, демонструють вищі показники профілю ціннісної свідомості незалежно від того, відносяться вони до сфери академічних здібностей чи до інших сфер (спортивних, мистецьких здібностей тощо). Це узгоджується з теоретичними положеннями про цілісний, особистісний підхід до обдарованості. Розвиваються не окремі здібності, а обдарована особистість, а це означає, що високий рівень ціннісних регуляторів у різних сферах може стати передумовою перенесення ефективних регуляційних схем у сферу академічної обдарованості.

Отже, особистісні цінності регулюють не окрему діяльність (музичну, спортивну, навчальну тощо), а розвиток обдарованої особистості, яка і є суб'єктом розвитку обдарованості (музичної, спортивної, академічної тощо). Іншими словами, закономірності ціннісної регуляції особистісного розвитку є загальними і проявляються в розвитку обдарованої особистості незалежно від виду обдарованості. Відтак розвинені ознаки обдарованості у певній конкретній діяльності не варто розглядати як перешкоди, відволікання, бар'єри для розвитку іншого виду обдарованості. Навпаки, вони є вагомим особистісно-ціннісним ресурсом, який важливо правильно використати. Зробити це буває непросто як із-за суб'єктивних причин (інертність, необхідність починати заново з невисоких досягнень, при тому, що в іншій діяльності досягнення значно вищі), так і об'єктивних (наприклад, надвисока конкуренція за визнання у сфері академічних досягнень у певних освітніх середовищах, що спонукає старшокласників до пошуку інших сфер визнання).

Порівняння показників ціннісного розвитку за гендерним критерієм ґрунтується на тому, що сучасне соціокультурне середовище все ще зберігає відмінності між чоловіками і жінками у підходах до особистісної самореалізації. В освітньому просторі може поширюватися аксіологема про те, що особистісна реалізація жінок і самореалізація обдарованих осіб – взаємовиключні речі. У цих випадках ціннісні профілі дівчат і хлопців мають різнитися і відмінності в показниках окремих шкал криються переважно у впливах соціокультурних, а не інших чинників, наприклад, статевих відмінностей за інтелектом чи за здібностями. Отже, при порівнянні ціннісних профілів юнаків і дівчат важливо не випустити з поля зору найважливіший критерій, за яким вони порівнюються, – обдарованість. Як індикатор обдарованості знову використано

академічні досягнення (перемоги у міжнародних, національних, обласних і міських (м. Київ) олімпіадах та конкурсах).

Якщо порівнювати дівчат і хлопців, які не мають досягнень, то помітно, що їхні профілі зміщуються до ситуаційно-ціннісної регуляції. Зрозуміло, що показник ЦСОО від'ємний як у перших, так і в других (-11,8 і -3,3 відповідно). У дівчат і хлопців, які мають досягнення, навпаки, показник ЦСОО додатний (12,0 і 41,1 відповідно) і профіль зміщений у бік особистісно-ціннісної регуляції. Таким чином, можна констатувати, що у певному розумінні підтверджується валідність опитувальника, оскільки результати відображають вихідне припущення про прямий зв'язок особистісно-ціннісної регуляції з досвідом досягнень.

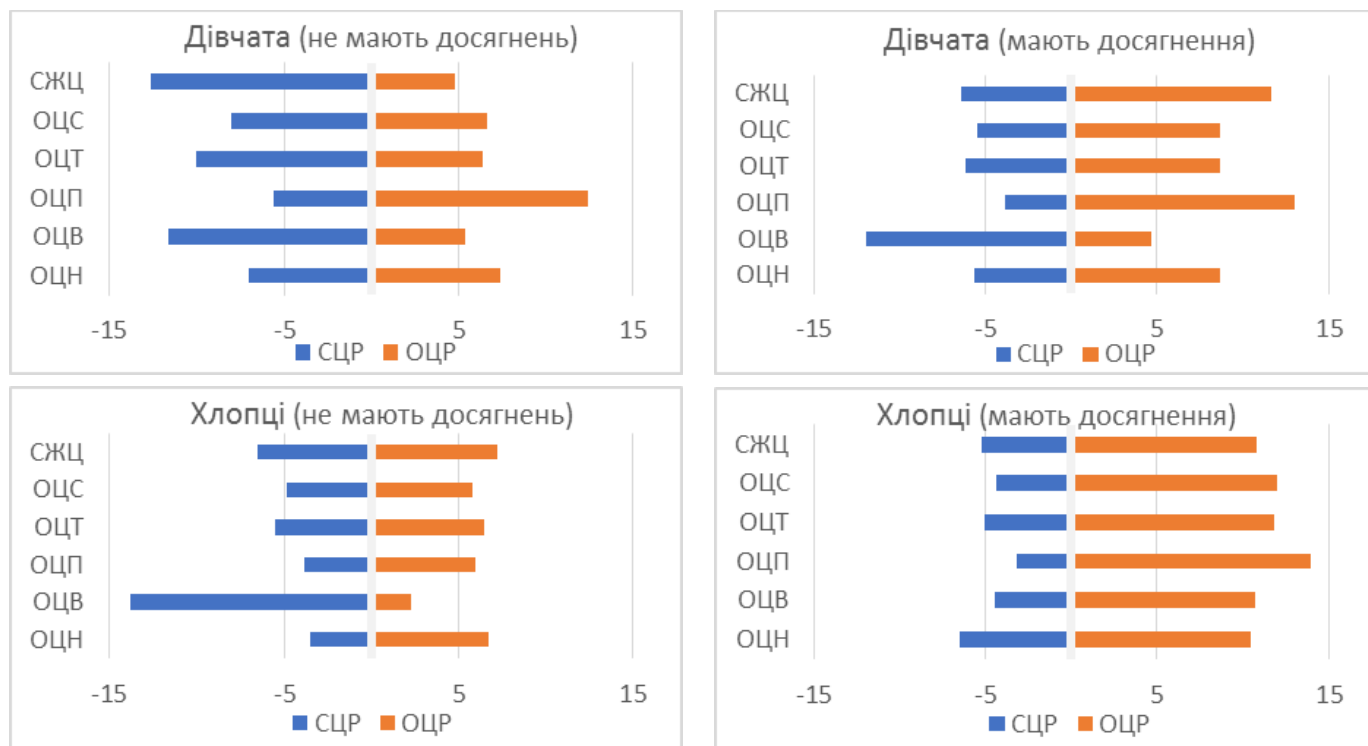


Рис. 1.8. Гендерні відмінності профілю ціннісної свідомості старшокласників залежно від досягнень

Детальніший аналіз профілів має відкрити тенденції у ціннісному самовизначенні старшокласників. Спільними для всіх категорій досліджуваних, окрім хлопців, що не мають досягнень, є найвищі показники особистісних цінностей пізнання. Причини цього вже аналізувалися вище.

Простежуються певні гендерні відмінності, оскільки цінності пізнання разом із цінностями творчості утворюють групу саморозвитку здібностей. У дівчат, які мають досягнення, показник особистісних цінностей творчості становить 8,7 а у хлопців – 11,8. Поміж тим, творчі здібності є одними з найважливіших у структурі обдарованої особистості, і те, що дівчата надають їм нижчої цінності, можна інтерпретувати, по-перше, як один із чинників негативного прогнозу розвитку обдарованості, а, по-друге, як прояв гендерної вибіркості освітнього простору щодо розвитку обдарованості у дівчат. Це підтверджується на боці ситуаційно-ціннісної регуляції високими показниками цінностей визнання (-12,0). Ще виразніше проявляються тенденції ціннісного самовизначення

на боці ситуаційно-ціннісної моделі регуляції у дівчат, які не мають досягнень. Вони демонструють від'ємні значення цінностей творчості (-10,0) і, що особливо показово, смисложиттєвих цінностей (-12,6). Всі ці дані вказують на те, що освітній простір більшою мірою стимулює дівчат до навчання, але щодо інших цінностей, то вони спрямовують особистісний розвиток на сфери, не пов'язані з розвитком обдарованості.

Порівняно з дівчатами, хлопці, які не мають досягнень, демонструють ще вищі значення показника цінностей визнання (-13,8) на боці ситуаційно-ціннісної регуляції. При цьому на боці особистісно-ціннісної регуляції всі показники ціннісного профілю є досить низькими: від 2,3 – цінності визнання до 7,2 – смисложиттєві цінності. Зрозуміло, що важливі для цього вікового періоду соціальні потреби хлопці з цієї групи налаштовані задовольняти у діяльності, котра не пов'язана з розвитком обдарованості.



Рис. 1.9. Показники ЦСО старшокласників із ознаками обдарованості залежно від досягнень

Для загальної характеристики ціннісно-розвивального потенціалу освітнього простору, який досліджувався, можна використати показник ціннісної спрямованості обдарованої особистості (ЦСО). У хлопців і дівчат, які змогли утвердитися в академічних досягненнях, показники ЦСО високі (41,1 та 12,0 відповідно). Вони визначилися у своїх цінностях і мають хороші передумови для розвитку обдарованості.

Інші тенденції демонструють старшокласники, які не мають досягнень. Їхні показники ЦСО від'ємні (-3,3 – у хлопців і -11,0 – у дівчат). Якщо показники хлопців засвідчують певні вагання у ціннісному самовизначенні, то ціннісний вибір дівчат очевидний: не маючи значних академічних досягнень, вони прагнуть знайти себе у сферах, не пов'язаних із розвитком обдарованості.

Звичайно, щоб зробити остаточні висновки щодо ціннісно-розвивального потенціалу освітнього простору, окрім даних, отриманих із допомогою розробленого нами опитувальника ПЦСО, необхідно використати аналітичні результати, отримані іншими методами. Але очевидно, що виявлено дві особливості освітнього простору, які можуть позитивно вплинути на ціннісне самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості: 1) здатність освітнього простору забезпечити досягнення і створити ситуацію успіху для всіх учнів; 2) підтримання аксіологом, необхідних для усвідомлення можливості майбутньої успішної самореалізації всіх старшокласників: як хлопців, так і дівчат.

Висновки до розділу I

На основі теоретико-методологічного аналізу основних підходів до проблеми аксіогенезу обдарованої особистості розроблено теоретичну модель аксіогенезу обдарованої особистості в освітньому просторі з урахуванням двох векторів розвитку: 1) вікових закономірностей розвитку особистості та 2) розвитку здібностей і саморегуляції. Встановлено, що ціннісна взаємодія в ситуації розузгодження в темпах розвитку вікових психічних новоутворень і в розвитку здібностей формують в обдарованих дітей ціннісні новоутворення, функція яких полягає в збереженні конструктивних стосунків з оточенням, з одного боку, і в підтримці спрямованості на розвиток обдарованості, – з іншого.

Аксіогенез обдарованої особистості визначено як процес становлення й розвитку особистісних цінностей, що зумовлюють її типологічні особливості, є регуляторами розвитку екстраординарних здібностей, способів соціальної взаємодії й особистісно-ціннісної саморегуляції.

Розроблено класифікацію особистісних цінностей обдарованих осіб: 1) цінності соціальної взаємодії включають особистісні цінності належності та особистісні цінності визнання; 2) цінності саморозвитку здібностей складаються з особистісних цінностей пізнання та особистісних цінностей творчості; 3) до цінностей особистісної самотутності віднесено особистісні цінності самоідентичності та особистісні смислоттєві цінності.

На основі теоретичного аналізу і даних проведеного емпіричного дослідження встановлено, що переломним моментом в аксіогенезі осіб із ознаками обдарованості є ціннісне самовизначення – процес, у результаті якого особа вибирає одну з двох основних регуляційних моделей особистісного саморозвитку – ситуаційно-ціннісну чи особистісно-ціннісну. Перша ґрунтується на орієнтаціях на зовнішні цінності, що задаються життєвою ситуацією і контактним оточенням; в основі другої – внутрішні особистісні цінності, що є типовими для обдарованих осіб. Від ціннісного самовизначення залежить напрямок дальшого особистісного розвитку, а саме: розвиток чи інволюція обдарованості.

За допомогою авторських е-платформи «Обдарованість ТЕСТ ONLINE» та опитувальника «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» було проаналізовано особливості ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості за трьома основними показниками: СЦР – показник ситуаційно-ціннісної регуляції; ОЦР – показник особистісно-ціннісної регуляції та ЦСОО – показник ціннісної спрямованості обдарованої особистості. Підтверджено існування в освітньому просторі ряду тенденцій, які можуть стимулювати розвиток обдарованості або спричинювати її інволюцію: 1) встановлено зв'язок академічної успішності та досвіду досягнень із показниками ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості; 2) виявлено стримувальні впливи освітнього простору, орієнтованого на природничо-математичні дисципліни, на розвиток особистісно-ціннісної регуляції та цінностей, пов'язаних із розвитком обдарованості у дівчат; 3) встановлено, що цінності соціальної взаємодії (цінності належності і, особливо, цінності визнання) мають значну вагу у процесах ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості.

Список використаних джерел

1. Биков В., Кремень В. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 2. С. 3–16.
2. Биков В., Спирін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття». 2020. Вип. 1. С. 27–36.
3. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика. Москва: АНО «ЦНПРО», 2013. 208 с.
4. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 351 с.
5. Галян І. М. Життєві репрезентації як регулятори аксіогенезу особистості. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Херсон: Вид-во Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 62–67.
6. Дзюбко Л. В., Гурлева Т. С. Реальний і віртуальний світ школяра: загрози та їх подолання. Освітній простір у контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності: збірник тез наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 19 грудня 2019 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. С. 18–24.
7. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 262 с.
8. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во «Рута», 2006. 320 с.
9. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. 720 с.
10. Карпенко З. С. Сучасний стан аксіопсихологічних студій в Україні. Психологія і особистість. 2013. № 1 (3). С. 21–31.
11. Кокун О. М. Особливості професійного самовизначення юнаків на етапі оптації. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2009. № 6 (8). С. 263–269.
12. Кондратенко Л. О., Манилова Л. М. Нові проблеми в психології, породжені впливом цифрових технологій на людину. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 15. 75–86.
13. Корольов Д. К. Методологічні принципи психодіагностики обдарованості. Теоретико-методичні основи психодіагностичного обстеження обдарованих дітей і молоді: метод. посіб. / за ред. Р. О. Семенової. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 22–26.
14. Кульчицька О. І. Почуття та емоції у розвитку особистості. Обдарована дитина. 2007. № 1. С. 3–16.
15. Леонтьев Д. А. Психология смысла: Природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва: Смысл, 2003. 486 с.
16. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: монографія. Київ: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 256 с.

17. Максименко С. Д. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. 2014. Вип. 2. № 12. С. 5–13.
18. Музика О. Л. Аксіогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретична модель і підходи до дослідження. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 14. С. 60–76.
19. Музика О. Л. Дві лінії і дві регуляційні схеми розвитку особистості. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. Том 2. Київ: Логос, 2011. С. 43–50.
20. Музика О. Л. Екзистенційні потреби і розвиток обдарованої особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. Вип. 10. С. 63–77.
21. Музика О. Л. Здібності та обдарованість: ціннісна підтримка розвитку. Матеріали VI міжрегіонального семінару з впровадження програми ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». Житомир, 2013. С. 64–71.
22. Музика О. Л. Методика «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»: теоретичні передумови й результати апробації. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 123–137.
23. Музика О. Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во «Рута», 2006. С. 31–42.
24. Музика О. Л. Співвідношення здібностей та обдарованості: суб'єктно-ціннісний підхід. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII: Психологія творчості. Київ: Видавництво «Фенікс», 2013. Вип. 17. С. 223–233.
25. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
26. Одаренные дети: Пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. Москва: Прогресс, 1991. 376 с.
27. Осницкий А. К. Дар или испытание. Одаренность: методы выявления и пути развития. Сб. статей: в 2-х ч. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, В. К. Балтян. Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2018. С. 100–106.
28. Панов В. И. Некоторые парадоксы одаренности как предмета изучения и развития. Одаренность: методы выявления и пути развития. Сб. статей: в 2-х ч. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, В. К. Балтян. Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2018. С. 106–116.
29. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / за заг. ред. М. Й. Боришевського. Київ: Педагогічна думка, 2011. 200 с.
30. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: метод. посіб. / 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.
31. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н. С. Лейтеса. Москва: Издательский центр «Академия», 1996. 416 с.

32. Радчук Г. К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості. Психологія особистості, 2012. № 1 (3). С. 138–150.
33. Романюк Л. В. Становлення цінностей особистості: психологічний аспект. Кам'янець-Подільський: Вид-во та друк ПП Мошинський В.С., 2013. 388 с.
34. Серый А. В., Яницкий М. С. Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. 92 с.
35. Смульсон М. Л. Доросла людина у віртуальному освітньому просторі. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України), 2017. С. 107–112.
36. Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: метод. посіб. / за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 222 с.
37. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 727 с.
38. Судзуки С. Возвращение с любовью. Классический подход к воспитанию талантов. Минск, 2005. 192 с.
39. Теоретико-методичні основи психодіагностичного обстеження обдарованих дітей і молоді: методичний посібник / за ред. Р. О. Семенової. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 92 с.
40. Титаренко Т. М. Соціально-психологічна теорія особистісного життєконструювання: здобутки і перспективи. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2016. Вип. 37. С. 3–13.
41. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития. Психологический журнал. 2011. Том 32. № 5. С. 69–78.
42. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.
43. Чепелева Н.В., Рудницька С.Ю. Психологічна характеристика особистості, здатної до самопроекування. Педагогіка і психологія. 2018. № 1. С.71–77.
44. Щербанова Е. И. Неуспешные одаренные школьники. Москва-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. 212 с.
45. Ядов В. А. Социальная идентичность личности. Москва, 1994. 397 с.
46. Bloom B. S. (1982) The Role of Gifts and Markers in the Development of Talent. *Exceptional Children*. 1982. 48(6). P. 510–522.
47. Bloom B. S. & Sosniak L. A. (1981) Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*. 39. 2. P. 86–94.
48. Freeman J. (1979) *Gifted Children: Their Identification and Development in a Social Context*. Lancaster: MTP Press, 1979. 294 p.
49. Freeman J. (2000) Families, the essential context for gifts and talents. In: Heller, K. A., Monks, F. J., Sternberg, R. & Subotnik, R. *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon Press. P. 573–585.
50. Ryan R. M. & Deci E. L. (2020) Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. № 61. 101860.
51. Reichenberg A. & Landau E. (2009) Families of gifted children. In: Shavinina, L.V. (ed.) *International Handbook on Giftedness*. Amsterdam: Springer. P. 873–883.

52. Renzulli J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*. 56 (3). P. 150–159.
53. Rinn A. N. & Bishop J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*. 59(4). P. 213–235.
54. Rokeach M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press. 438 p.
55. Torrance E. P. (1979). *The Search for Satori and Creativity*. New York: Creative Education Foundation. 219 p.

РОЗДІЛ II. ЦІННІСНІ БАР'ЄРИ У РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (Н. О. Никончук)

2.1. Навчальна успішність та ціннісні бар'єри у розвитку здібностей учнів початкової школи

Вплив навчальної діяльності на розвиток здібностей молодших школярів. Розвиток здібностей учнів початкової школи відбувається в умовах переходу від ігрової до учінневої діяльності та перебудови соціальних стосунків. Нова провідна діяльність сприяє формуванню таких новоутворень, як теоретичне ставлення до знань, рефлексія, внутрішній план дій, довільність пізнавальних процесів, узагальнені способи розумових дій, писемне мовлення. У зв'язку з цим значно розширюються можливості дітей. На думку О.К. Осницького, новоутворення дозволяють удосконалювати систему саморегуляції та поведінки дитини, оскільки наповнюють регуляційні функції новим психологічним змістом [31].

Разом з тим виникають і нові труднощі. У молодшому шкільному віці діти потрапляють до спільноти, яка характеризується тотальністю й інтегрованістю. Вони не мають змоги відмовитися від учінневої діяльності взагалі чи на деякий час або спробувати себе реалізувати в якійсь іншій рівноцінній діяльності. Втрачається можливість вільного вибору, яку дошкільники використовували сповна [2; 22; 333].

При переході від дошкільного до молодшого шкільного віку перебудовується система стосунків із дорослими та ровесниками. Категорія «обов'язку» вперше визначає ставлення оточення до дитини [16; 4040]. В. С. Мухіна зазначає, що в цей період діти втрачають звичний для них стиль спілкування з дорослими та не можуть належно задовольнити потребу в емоційних контактах і визнанні. Вчитель обмежує будь-яку активність школярів, яка не відповідає завданням уроку. Схвалення з його боку можна отримати лише завдяки досягненням у навчанні [3434]. В. І. Слободчиков та Г. А. Цукерман звертають увагу на те, що в молодшому шкільному віці дорослий уперше виступає не в ролі «умільця», як це було на попередніх етапах, а саме в ролі «вчителя», який навчає, вимагає, контролює та оцінює [36].

Молодші школярі не можуть скористатися досвідом спільної діяльності, якого набули в попередній віковий період. Вони працюють не разом, а поряд, та поступово стають один для одного конкурентами. Це може провокувати образи, гнів, заздрість [22; 34].

У молодшому шкільному віці діти вперше стикаються з подвійними стандартами поведінки. Типовими є розузгодження між тим, що вимагає, і тим, що насправді поціновує оточення, а також між тим, що схвалюють окремі референтні особи [8; 22]. А. І. Миронов зазначає: «В уявленнях молодшого школяра світ ніби розколюється на дві частини: одна з них офіційна, формальна, а інша – неофіційна, прихована, де панують інші закони та інші цінності. Природно, що суперечності навколишнього по-

роджують і внутрішні суперечності, й дитина губиться не тільки в пошуках того, якою вона має бути, але й у питаннях про те, якою вона є насправді» [22, с. 41].

В учіннєвій діяльності змінюються орієнтири та засоби отримання визнання. Головними критеріями оцінювання стають навчальна успішність і дисциплінованість. Шкільна оцінка з засобу поцінування навчальних досягнень поступово перетворюється в засіб оцінювання особистості дитини в цілому. Для школярів та їх оточення вона набуває більшої цінності, ніж самі здібності, які розвиваються [32; 34].

Труднощі в навчанні пов'язані також із тим, що воно відірване від нагальних потреб людини. Результати навчання значно відстрочені у часі. У суб'єктивному сприйманні багатьох школярів успішність в учіннєвій діяльності мало пов'язана з майбутніми життєвими досягненнями [33].

Отже, розвиток здібностей дітей у молодшому шкільному віці є достатньо суперечливим. З одного боку, нова провідна діяльність розширює можливості школярів, оскільки сприяє формуванню психічних новоутворень та зростанню саморегуляції. З іншого боку, в умовах традиційного навчання формування умінь і навичок відбувається в розбіжності з природними процесами розвитку, а часом і всупереч ним. Не завжди враховуються і задовольняються базові потреби дітей. З'являється низка перешкод, зумовлених особливостями організації освітнього процесу, недоліками методики викладання у початковій школі. Відповідно частина учнів складно адаптуються до навчання, демонструють низькі або посередні досягнення в учінні, лише в поодиноких випадках досягають найвищого рівня розвитку здібностей – рівня обдарованості.

Ціннісні бар'єри розвитку здібностей дітей. Проблема бар'єрів у психології розробляється не одне десятиліття. Окремі її аспекти висвітлювали О. Д. Бреус, А. Б. Добрович, В. О. Лабунська, О. О. Леонт'єв, В. А. Кан-Калик, Я. Л. Коломинський, А. К. Маркова, К. О. Менджеричька, А. О. Реан, Р. Х. Шакуров та інші автори [10; 14; 17; 18; 20; 355; 39]. Під бар'єрами традиційно розуміють перепони, що утруднюють діяльність та знижують її результативність. Дослідники пропонують авторські визначення поняття, вивчають суттєві характеристики явища, аналізують причини виникнення перешкод, описують різні типи бар'єрів, які можуть постати перед учасниками освітнього процесу та інше.

Розвивальні можливості бар'єрів привертають увагу дослідників у сфері педагогіки. Окремі автори роблять спробу ввести в обіг нові терміни. Так, Л. І. Ярославська виокремлює поняття «педагогічний бар'єр» [411], А. С. Гормін обґрунтовує доцільність «бар'єрної педагогіки» [7], а І. Я. Глазкова вважає доцільним формувати в учасників освітнього процесу «бар'єрну компетентність» [6]. На нашу думку, у підходах згаданих дослідників є раціональні зерна, однак обґрунтування, які пропонують автори, містять деякі суперечності.

Найбільш повний та всебічний аналіз категорії «бар'єр» пропонує Р. Х. Шакуров [38; 39]. Дослідник розглядає бар'єри як механізм розвитку ціннісно-мотиваційної структури особистості та механізм формування і розвитку діяльності. Автор вважає що, бар'єри є універсальним і постійним атрибутом життя і його обов'язковим і необхідним супутником. Вони акумулюють енергію, регулюють енергетичні потоки, скеровують, коректують і упорядковують рух. Розрізняються 2 типи бар'єрів: первинні (цін-

нісні) та вторинні (операційні). Ціннісні бар'єри пов'язані із задоволенням потреб, операційні – з прагненнями та діями суб'єкта.

На думку Р. Х. Шакурова, діяльність може набувати характеристик розвивальної за умови, що бар'єри, які постануть перед особистістю, матимуть оптимальну складність та трансформуються у внутрішній план. Якщо перепона суб'єктивно сприймається як надто легка, діяльність не реалізує свою регулятивну функцію. З іншого боку, надмірні перешкоди не лише блокують активність, а й деформують та руйнують особистість.

Явище ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів варто розглянути в межах суб'єктно-ціннісного аналізу становлення особистості, запропонованого О. Л. Музикою. Дослідник пропонує авторську структуру ціннісної свідомості особистості (виокремлює діяльнісні, моральнісні, суб'єктні цінності) та пояснює загальні закономірності розвитку здібностей. Описує кризові явища, які можуть супроводжувати процес становлення особистості, – локальні і глобальні, моральнісні і діяльнісні ціннісні кризи. Автор також обґрунтовує доцільність застосування у кризових ситуаціях особливого різновиду психологічної допомоги особистості – ціннісної підтримки [13; 24; 25; 33].

У наукових працях О. Л. Музики акцент зроблено на вивчення соціальних аспектів розвитку здібностей. На думку дослідника, вирішальну роль у розвитку здібностей особистості має задоволення потреби у визнанні. Бажання бути поміченими і високо оціненими референтними особами спонукає школярів шукати релевантні види діяльності, багато працювати, долати труднощі, удосконалювати отриманий продукт. Учні зростають, оскільки поглиблюють знання, відшліфовують дії й операції, поліпшують уміння і навички, тренують вольові якості та інше. Водночас з тим задовольнити потребу у визнанні в учіннєвій діяльності не так легко. Для цього мають бути витримані дві важливі умови. По-перше, школярі повинні мати певні здобутки, що вирізняють їх з-поміж оточення. По-друге, найближче соціальне оточення повинно вміти належно поцінувати ці здобутки [13].

Для розвитку здібностей школярів в умовах навчання в загальноосвітній школі, на думку дослідника, необхідно забезпечити три кроки: 1) зробити так, щоб кожен учень у своєму класі був найкращим у якомусь виді діяльності; 2) навчити найближче соціальне оточення належно поціновувати здобутки дитини, а дитину – приймати поцінування; 3) зробити так, щоб за роки навчання досвід першості школяр отримав кілька разів [13].

У ситуаціях труднощів, на які багате шкільне життя, дітям варто надавати ціннісну підтримку – «різновид психологічної допомоги, спрямованої на гармонізацію особистісних цінностей людини, їх актуалізацію, видозміну чи розвиток з метою підтримання самоідентичності в процесі вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості» [3, с. 107]. В організації ціннісної підтримки потрібно враховувати вік людини, особливості діяльності, в яку вона включена, успішність опанування діяльністю, а також соціальний контекст розвитку здібностей.

Окремі кризові явища у розвитку ціннісної свідомості можна простежити вже у молодшому шкільному віці. В ході емпіричних досліджень нами було встановлено, що у свідомості учнів початкової школи діяльнісні і моральні цінності можуть не

лише взаємно доповнювати одне одного та надавати ціннісній свідомості цілісності, а й існувати ізольовано або мати конфліктне поєднання [29]. Виявлено, що навчання в межах традиційної системи може зумовлювати формування в молодших школярів негативних особистісних характеристик [30]. Частина учнів початкової школи вдаються до компенсації у розвитку учінневих здібностей [27].

Спираючись на наукові праці О. Л. Музики, з одного боку, та результати власних емпіричних досліджень, з іншого боку, окреслимо авторське бачення явища ціннісних бар'єрів розвитку здібностей учнів початкової школи. Під **ціннісними бар'єрами розвитку здібностей молодших школярів** ми розуміємо психологічні перешкоди, що пов'язані з блокуванням первинних ціннісних утворень, які вже мають діти, перепонами у формуванні нових цінностей та появою у свідомості учнів ціннісних конфліктів. Такі бар'єри виникають внаслідок того, що освітній процес організований недосконало, і в умовах нової провідної діяльності – учіння – діти не можуть належно задовольнити базові потреби.

Існує **кілька причин формування ціннісних бар'єрів** розвитку здібностей учнів початкової школи:

- відсутність можливості застосовувати перевірені ефективні стратегії діяльності і спілкування;
- формування ціннісних утворень, які водночас можуть сприяти досягненню успіху в одній діяльності і зумовлювати неуспіх в іншій;
- формування ціннісних утворень, які водночас поцінують одні референтні особи і знецінюють інші;
- формування протилежних ціннісних утворень, які співіснують у свідомості дітей, та до яких вони звертаються вибірково у різних ситуаціях;
- несформованість цінності провідної діяльності, внаслідок чого школярі навчаються формально і лише на вимогу дорослих.

Більшість ціннісних бар'єрів молодші школярі не можуть подолати самостійно. Це зумовлює у дітей низку негативних переживань, знижує привабливість шкільного навчання, гальмує розвиток здібностей.

Частина ціннісних бар'єрів є спільною для багатьох учнів, інша частина – випадає на долю окремих груп дітей. Розглянемо труднощі розвитку здібностей учнів початкової школи, які демонструють різні рівні навчальних досягнень, намітимо шляхи ціннісної підтримки школярів різних груп.

Навчальна успішність у молодшому шкільному віці. Навчальна успішність школярів була предметом уваги науковців та вчителів-практиків протягом тривалого часу. Проблему навчальної успішності вивчали Л. С. Виготський (соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність і психічні новоутворення; навчання дітей в зоні ближчого розвитку; абсолютна і відносна успішність навчання) [3], Н. О. Менчинська (причини шкільної неуспішності; типологія школярів, які мають труднощі у навчанні; здатність до науковості) [21], Ю. З. Гільбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко (готовність дітей до шкільного навчання; диференційоване навчання у початковій школі як шлях попередження та подолання шкільної неуспішності) [5; 4], В. В. Давидов, О. К. Дусавицький, Б. Д. Ельконін (успішність учіння школярів в умовах традиційної і розвивальної систем

навчання) [9; 11; 40], І. С. Загурська, А. І. Ліпкіна, Г. А. Цукерман (самооцінка здібностей молодших школярів в учбово-творчій діяльності, вплив оцінки вчителя на рівень успішності школярів) [19; 32], М. Д. Левітов (явище компенсації у розвитку навчальних здібностей школярів, що мають труднощі у навчанні) [377], Ю. К. Бабанський (оптимізація процесу навчання, шляхи та методи попередження і подолання шкільної неуспішності) [1], О. Л. Музика, Н. О. Никончук (ціннісна підтримка розвитку здібностей учнів початкової школи засобами усної народної творчості) [26] та інші дослідники.

Автор культурно-історичної теорії розвитку Л. С. Виготський процес навчання розглядав у контексті становлення у людини вищих психічних функцій та засвоєння нею знакових систем. Вважав, що розвиток здібностей дітей обумовлений соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю та психологічними новоутвореннями, які є своєрідними для кожного вікового періоду. Найбільший вплив на здібності чинить соціальна ситуація розвитку – своєрідна неповторна система стосунків дитини із соціальним середовищем [3].

Дослідник розрізняв дві форми успішності навчання: абсолютну та відносну. Абсолютна успішність пов'язана з відповідністю досягнень школярів педагогічним вимогам, порівнянням їх здобутків зі здобутками учнів класу. Відносна успішність свідчить про рух дітей відносно самих себе, про внутрішні зміни, які відбуваються у навчанні, та слугує психологічним показником особистісного розвитку [3].

У процесі емпіричних досліджень Л. С. Виготський виявив низку закономірностей, яким підпорядковуються різні форми успішності. Зокрема встановив, що учні з високими показниками IQ протягом тривалого часу зберігають високу абсолютну успішність і низьку відносну успішність, а школярі з низькими показниками IQ демонструють протилежне – абсолютна успішність таких дітей продовжує залишатися низькою, в той час як відносна успішність під впливом навчання може стрімко зростати. В межах загальноосвітньої школи враховуються показники абсолютної успішності. Відносна успішність учнів зазвичай залишається поза увагою вчителів [3].

Для прогнозу успішності дослідник рекомендував вивчати зону ближчого розвитку дітей – коло завдань, які вони здатні виконати з невеликою допомогою з боку дорослих, а для забезпечення успішності – проводити навчання саме в межах згаданої зони. Автор наголошував на тому, що педагогіка має орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку [3].

Формування особистості молодших школярів визначає нова провідна діяльність – учіння. На думку Н. О. Менчинської, важливе значення у цьому процесі має те, як складається «навчальна біографія» учнів – одержують вони заохочення у процесі навчання, чи навпаки, через систематичні невдачі отримують негативні оцінки від вчителя, а згодом і однокласників [21]. Дослідниця зазначає, що на початку шкільного навчання діти, які мають труднощі в засвоєнні нового матеріалу, ще хочуть навчатися і вірять, що зможуть це робити так само добре, як і інші учні в класі, та з часом усе змінюється: «по мірі того, як вона (дитина – авт.) зіштовхується з труднощами в учінні і отримує ... негативну оцінку своєї учіннєвої діяльності, вона поволі втрачає бажання

навчатися, виконувати обов'язки школяра. Вона втрачає (і це особливо болісно відображається на її подальшій долі) віру в свої сили, у свої можливості» [21, с. 254].

На значну кількість причин шкільної неуспішності та складні взаємозв'язки між ними звертає увагу А. І. Ліпкіна. Дослідниця підкреслює, що головною зі згаданих причин є зсув у особистості дитини, яка має труднощі у навчанні. Такий зсув пов'язаний з оцінною діяльністю вчителя та однокласників, ставленням їх до школяра: «початкові неуспіхи в навчанні, «підкріплені» систематичними негативними оцінками головного авторитету класу – вчителя і ще більш низькими оцінками з боку дітей, які встигають, неминуче ведуть до зміни соціально-особистісної позиції учня в класі і до неухильного падіння його самооцінки» [19, с. 196]. На думку дослідниці, подолати шкільну неуспішність шляхом збагачення знань, умінь і навичок дитини неможливо. Потрібно впливати на особистість учня – змінювати його соціальну позицію. «Через організацію нової діяльності, через зміну системи відносин дитини з колективом треба домогтися позитивних зрушень в її ставленні до навчання і в результаті підвищити її навчальні успіхи» [там само].

Свої припущення щодо зміни соціальної позиції дітей та зростання рівня навчальної успішності А. І. Ліпкіна перевірила експериментально. Дослідниця доручила школярам, які мали труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, систематично надавати посильну допомогу таким само дітям менших класів: четвертокласники почали працювали з невстигаючими учнями 3 класу, третьокласники – займатися з учням 2 класу, а другокласники – допомагати учням 1 класу. А. І. Ліпкіній вдалося створити соціальне середовище, в якому невстигаючі школярі-вчителі відчували себе знаючими, компетентними, цікавими й корисними своїми знаннями і вміннями оточенню: «зі звичної позиції слабкого, такого, що відстає, неповноцінного, а в очах багатьох навіть безнадійного він (учень – авт.) відразу ставився у позицію сильнішого, більш знаючого, здатного навчати іншого та самостійно оцінювати його досягнення» [19, с. 197]. Поволі у школярів-вчителів почало змінюватися ставлення до навчання. Вони стали більш зібраними, активними та відповідальними, перестали уникати ситуацій взаємодії з учителем-класоводом у ситуації власних труднощів у навчанні, почали звертатися до нього за допомогою, у них зросла самооцінка та успіхи в навчанні в цілому.

У ході емпіричних досліджень Л. О. Кондратенко помітила, що слабка успішність та неприйняття дітей однолітками опосередковано зумовлені взаєминами з учителем. У початковій школі педагог може неусвідомлено запускати процеси мобінгу. Систематичні несхвальні відгуки вчителя про слабкі досягнення дітей або їх поведінку сигналізують іншим учням, що таких дітей дозволяється ображати або принижувати. Тож школярі, які мають слабку навчальну успішність, можуть зазнавати різних утисків з боку однокласників. У такій ситуації вони вдаються до контрпродуктивних вчинкових стратегій (упереджуючої агресії, упереджуючого особистісного приниження, захисного підлабузництва, упереджуючої неуспішності та соціального самоусунення), які зменшують травмуючу дію мобінгу, але не усувають його [15].

Страх бути висміяними, засудженими, приниженими спонукає учнів закриватися, проявляти меншу активність, уникати виконання робіт та взаємодії зі вчителем. У школярів формується уявлення про себе як про повних нездар, зникає будь-яка моти-

вація працювати, докладати зусилля, долати труднощі. «Невстигаючі діти найбільше бояться підтвердження власної безпомічності, що їх назвуть дурними, а головне – вони самі відчувають себе такими. Страх перед життєвою поразкою стає, вочевидь, однієї із головних рушійних сил цієї поразки. Боячись відповісти неправильно, дитина не відповідає зовсім. Лякаючись, що робота буде низько оцінена, – взагалі не працює» [15, с. 140]. Створюються несприятливі умови для подальшого розвитку здібностей молодших школярів, які і так розвинені слабко.

Дослідниця звертає увагу на те, що на перших етапах виникнення труднощів у навчанні переживання у молодших школярів викликає не сам факт власної навчальної неспроможності, а те, як відреагують референтні особи. «Саме реакція оточення формує сприйняття дитиною себе як успішної або неуспішної, здатної справитись з проблемами або нездатної. Сформоване ж під впливом оточення самовідчуття «невдахи» починає знижувати і так недостатній навчальний потенціал дитини, викликаючи появу уже тотальної шкільної неуспішності» [15, с. 198].

Аналізуючи роботу вчителів-новаторів, Л. О. Кондратенко зазначає, що успішність їхніх вихованців визначали не стільки нові методи і форми викладання, скільки позиція педагогів – переконання, що діти попри все можуть бути успішними, а вчителі здатні їх навчити. Таких вчителів, на думку авторки, об'єднує «велика віра у своїх дітей, яка передавалася учням і надихала їх на здійснення майже неможливого – подолання всіх «об'єктивних» причин шкільної неуспішності» [15, с. 123]. Так, С. М. Лисенкова вірила, що немає такої навчальної задачі, з якою не зможуть справитися її вихованці, піклувалася про створення атмосфери доброти та поваги до дітей, працювала над попередженням помилок. В. Ф. Шаталов був переконаний у тому, що всі його учні все можуть, що діти мають вчитися переможно, бути гідно оціненими, мати право на другу спробу, якщо отриманий результат не влаштовує, а ще дітям і батькам потрібно давати перспективу. Ш. О. Амонашвілі робив акцент не на методиці викладання, а на стосунках вчителя та учнів, і вважав, що головними завданнями педагога є любити дітей, розуміти дітей та бути оптимістом [15].

Отже, на успішність молодших школярів у навчальній діяльності має вплив низка чинників, одним з яких є соціальна взаємодія з вчителем та однокласниками, насамперед очікування з їхнього боку та оцінювання навчальних досягнень. Учні, які досягли різних рівнів успішності, на шляху розвитку здібностей долали й змушені надалі долати різні ціннісні бар'єри. При організації ціннісної підтримки молодших школярів з високим та низьким рівнями навчальної успішності варто враховувати згадану особливість.

Методи дослідження. Ціннісні бар'єри розвитку здібностей молодших школярів були виявлені в межах дослідження рефлексивно-ціннісної регуляції розвитку учін-невих здібностей учнів початкової школи. Вивчення рефлексії здібностей молодших школярів проводилося в межах ідеографічного підходу. При побудові дослідження враховувалися основні теоретичні положення суб'єктно-ціннісного аналізу розвитку особистості, розроблені О. Л. Музикою. Як основні діагностичні інструменти використовувалися методика вивчення динаміки здібностей (МВДЗ) та методика моделювання ціннісної свідомості (ММЦС).

Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх шкіл. Участь в дослідженні взяли учні 1–4 класів [28]. При описі ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів враховувалися результати дослідження становлення самооцінки творчих здібностей учнів початкової школи І. С. Загурської [12] та результати вивчення мотивації навчальної діяльності школярів О. О. Музики, О. О. Топольницької [23].

2.2. Особливості розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень

Види ціннісних бар'єрів розвитку здібностей учнів із високим рівнем навчальних досягнень. У педагогічній практиці розповсюджена думка, що труднощі розвитку здібностей мають переважно молодші школярі з низьким рівнем навчальної успішності. Тож ретельно вивчаються причини шкільної неуспішності, здійснюються пошуки шляхів і методів допомоги учням, яким складно опанувати навчальну програму. Причини труднощів у навчанні найчастіше пов'язуються з індивідуально-психологічними особливостями дітей.

Ціннісні бар'єри розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень зазвичай не потрапляють у поле уваги вчителів початкової школи та науковців. Такі діти здебільшого мають добре розвинені пізнавальні процеси, сформовані навички навчальної діяльності, достатньо високий рівень саморегуляції, тому вважається, що вони не потребують особливої підтримки з боку вчителів чи психологів. Однак емпіричні дослідження показують, що труднощі розвитку здібностей в успішних школярів є, і пов'язані вони переважно з соціально-психологічними аспектами організації освітнього процесу в початковій школі.

Шкільне життя наповнене колізіями, і в багатьох випадках учні з високим рівнем навчальних досягнень залишаються наодинці зі своїми внутрішніми переживаннями, самостійно вибудовують стратегії долаття перешкод. Частина стратегій є нерелевантною конкретній ситуації, тому й малоефективною. Деякий час ці стратегії дозволяють дітям зберігати емоційну рівновагу, підтримувати стосунки з вчителем та однокласниками, але в цілому негативно впливають на розвиток навчальних здібностей.

Вивчення ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень дозволить намітити напрямки психологічної підтримки учнів і шляхи оптимізації процесу навчання в початковій школі з урахуванням особистісних і соціальних чинників.

Проведене емпіричне дослідження показало, що негативний вплив на розвиток здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень мають такі ціннісні бар'єри:

- низька культура поцінування досягнень учнів суб'єктами освітнього процесу;
- відсутність ціннісного обміну між школярами в процесі учіння;
- конкуренція, заздрість та соціальний тиск з боку більшості учнів;
- часткове знецінення школярами навчальних здібностей як надійних джерел поцінування і саморозвитку (рис. 2.1).

Зауважимо, що негативний вплив на розвиток здібностей учнів можуть чинити як поодинокі перешкоди, так і їх сукупність.

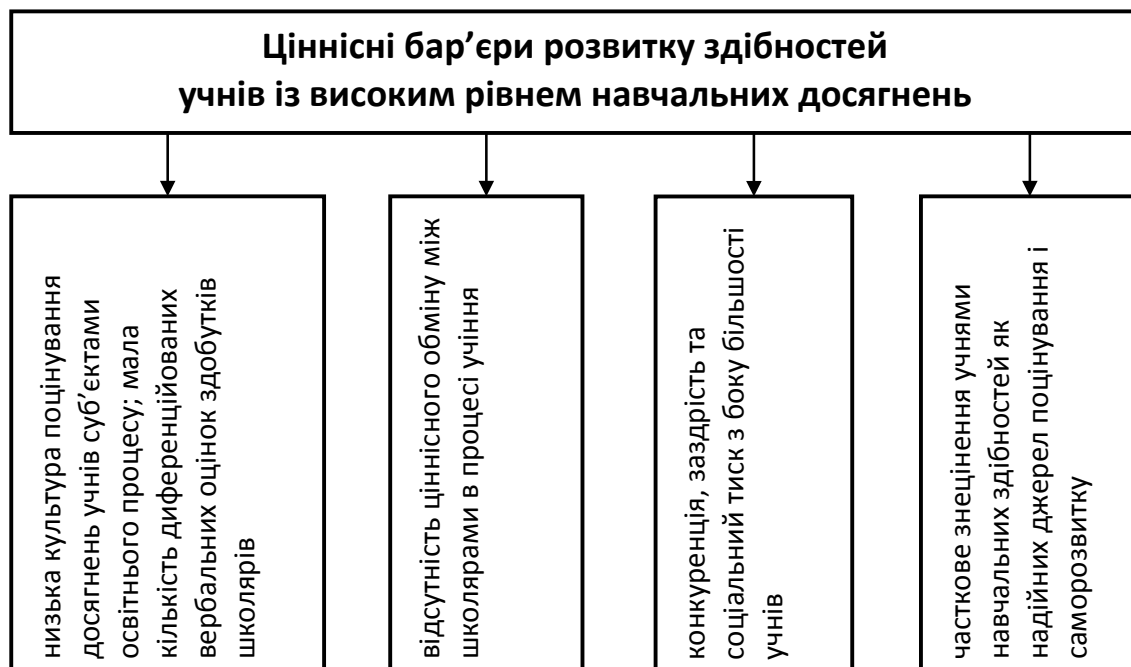


Рис. 2.1. Види ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень

Низька культура поцінування досягнень учнів суб'єктами освітнього процесу.

Поціновувати – означає визначати цінність чогось чи когось, говорити про здобутки, достоїнства. Рівень культури поцінування досягнень учнів виражається насамперед в умотивованих, розгорнутих оцінних судженнях, що містять не лише характеристики досягнутого результату, але й процесу виконання роботи, динаміки досягнень та докладених зусиль.

Поштовхом для осмислення молодшими школярами сильних і слабких сторін власної діяльності та отриманого продукту стають оцінки референтних осіб. Учнім дуже важливо чути відгуки про свою роботу від різних людей, отримувати диференційовані вербальні оцінки. І чим більше аспектів діяльності відображено в таких відгуках (операції; дії; характер виконання роботи; особистісні характеристики, які проявив школяр; зусилля, яких він доклав; зміни, що з ним відбулися тощо), тим більше засобів для осмислення і перебудови навчальної діяльності отримують учні.

В умовах традиційної системи навчання досягнення учнів початкової школи зазвичай оцінюють лише вчителі. При цьому спостерігається недостатня кількість умотивованих, диференційованих, розгорнутих вербальних оцінних суджень, а також недостатнє поцінування навчальних досягнень учителем і однокласниками. Систематичне оцінювання школярами одне одного, як правило, не практикується. Постійне різнобічне поцінування однолітками, яке дошкільники мали в ігровій діяльності, в навчальній діяльності практично відсутнє. У багатьох випадках вчителі не стільки поцінують досягнення школярів, скільки схвалюють їх за включення у діяльність, за виконання вимог або отримання результату, тому учні не мають можливості задовольнити потребу у визнанні повною мірою.

Зауважимо, що молодші школярі з високим рівнем навчальних досягнень знаходяться у вигіднішому положенні, ніж менш успішні однолітки. Вони виконують на-

вчальні завдання вчителя найкраще у класі або одними із перших, тож отримують відгуки про свою роботу частіше, ніж однокласники. Водночас, цих відгуків мало, і рефлексивний досвід дітей у плані розвитку здібностей залишається збідненим.

Недостатня кількість диференційованих вербальних оцінок навчальних досягнень, недостатнє поцінування з боку вчителя та однокласників спонукає учнів переорієнтуватися на розвиток здібностей в інших діяльностях та шукати визнання в інших соціальних групах. Як наслідок, молодші школярі до кола актуальних умінь починають включати переважно вміння зі сфери дозвілля та побуту, а досягнення в навчальній діяльності з радістю демонструють не вчителю й учням, а здебільшого членам родини: батькам, братам і сестрам, дідусям та бабусям.

Відсутність ціннісного обміну між школярами в процесі учіння. Високі досягнення в діяльності дозволяють учням не лише виокремитися з-поміж контактного оточення та задовольнити потребу у визнанні, а й бути корисними або ж цікавими для інших. Школярі можуть обмінюватися і взаємно збагачуватися не лише готовими продуктами, а й прийомами виконання діяльності, готовністю належно поцінувати одне одного в ситуації успіху та підтримувати у випадку невдачі. Там, де є постійне взаємне поцінування, формується особливе середовище, в якому учні розуміють одне одного, допомагають одне одному і взаємно радіють досягненням, – відбувається ціннісний обмін.

Важливий досвід ціннісного обміну молодші школярі отримують ще в ігровій діяльності і роблять спроби перенести його на навчальну діяльність. Наприклад, учні намагаються допомогти однокласникам виконати завдання (пишуть рядок літер у зошиті сусіда по парті, дають списувати або підказують одне одному тощо). Однак в умовах традиційної системи навчання така поведінка не заохочується.

Варто звернути увагу на те, що успішні в учінні школярі більше, ніж інші, могли б своїми досягненнями бути корисними і цікавими однокласникам. Вони добре рефлексують різні вміння та здатні диференціювати й вербалізувати в них практичні, розумові, перцептивні складники, а також стратегії організації діяльності та взаємодії з оточенням. Потенційно такі діти мають більше засобів для аналізу досягнень однокласників, здатні помітити і виокремити більше моментів для поцінування. Компетентність і високий рівень розвитку здібностей дозволяють таким школярам за потреби запропонувати одноліткам допомогу: дати їм пораду, продемонструвати техніку виконання дії чи операції, спрямувати їх на правильне виконання того чи іншого завдання тощо. Однак в умовах традиційної системи навчання діти зазвичай працюють одноосібно. Належне поцінування, співробітництво і взаємодопомога фактично відсутні, тому здібності успішних школярів не збагачують інших дітей, не сприяють їхньому зростанню. Можуть виникати ситуації надмірного суперництва, що зумовлюють неприємне ставлення менш успішних учнів до учнів із досягненнями.

Учні з високим рівнем навчальних досягнень потребують і шукають конструктивної взаємодії та позитивних взаємин з однолітками, тому переорієнтовуються з учіння на діяльності, у яких є місце для поцінування та ціннісного обміну.

Конкуренція, заздрість та нормативний тиск з боку більшості учнів. На початку шкільного навчання молодші школярі активно змагаються між собою за першість у навчальній діяльності. Зазвичай її здобувають учні з високим рівнем навчальних досягнень, які виконують завдання найкраще чи найпершими з-поміж однокласників.

Кожне нове досягнення успішних школярів зменшує шанси однокласників також досягнути першості і задовольнити власну потребу у визнанні. Це може провокувати в дітей заздрість, спонукати їх до нівелювання або знецінювання досягнень однокласників. Почуття меншовартості менш успішні школярі подекуди компенсують тим, що відмовляють учням із високими навчальними досягненнями у спілкуванні й спільних іграх, обзивають, псують речі тощо.

Школярі, які зазнають нормативного тиску з боку однолітків, починають обережніше демонструвати свої досягнення в навчанні, уникати ситуацій змагальності й відкритого поцінування досягнень учителем.

Хорошою альтернативою для невиправданого заохочення змагальності, що нерідко провокує надмірну конкуренцію, неприязні стосунки між учнями і, врешті-решт, їхню невротизацію, є формувальне оцінювання, що забезпечує розвиток уміння бачити в кожній навчальній задачі картину власного просування вперед, свої окремі досягнення.

Часткове знецінення школярами навчальних здібностей як надійних джерел поцінування і саморозвитку. Учні з високим рівнем навчальних досягнень мають вищий рівень розвитку рефлексії, ніж однолітки, тому першими починають розуміти, що розвиток здібностей є запорукою високих здобутків. І ці ж діти першими потрапляють у ситуації, коли високого рівня в оволодінні тим чи іншим умінням уже досягнуто, і ресурс такого вміння вичерпується для інтенсивного розвитку здібностей надалі, а отже, і для отримання на його основі визнання соціального оточення. Якщо добре сформоване вміння не включається до складу нових ширших утворень і надалі не сприяє особистісному зростанню, то з часом школярі переорієнтовуються на опанування інших умінь і розвиток здібностей поза межами провідної діяльності – учіння. Це дозволяє зростати в суміжних сферах, однак негативно позначається на розвитку навчальних здібностей.

У той час, коли увага однолітків прикута до відпрацювання окремих дій та операцій у процесі опанування навчальних умінь, предметом рефлексії школярів із високими навчальними досягненнями стає динаміка розвитку здібностей. В оцінці вмінь ці учні враховують не лише найвищі свої досягнення, а й характер змін, які відбуваються в процесі розвитку власних здібностей. Для цих учнів критичною виявляється ситуація усвідомлення обмеженості розвитку власних умінь і якостей або усвідомлення недостатності розвитку лише навчальних умінь для отримання поцінування.

Напрямок ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень. Одним зі шляхів мінімізації впливу ціннісних бар'єрів на розвиток здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень є творення освітнього середовища, в якому діти хочуть і вміють поцінувати досягнення одне одного, готові надавати одне одному підтримку та допомогу. Спираючись на програму розвитку здібностей «Три кроки», розроблену О. Л. Музиною [13], та результати проведених нами емпіричних досліджень, ми виокремили такі напрямки ціннісної підтримки розвитку здібностей згаданої категорії молодших школярів:

– в основу ціннісної підтримки має бути покладене диференційоване, особистісно зорієнтоване, розгорнуте вербальне оцінювання навчальних досягнень школярів референтними особами;

– ціннісна підтримка має бути зорієнтована на розширення кола референтних осіб, які могли б належно поцінувати досягнення учнів (передусім до такого кола потрібно включати однокласників, що складають ту контактну групу, в якій відбувається розвиток навчальних здібностей);

– потрібно вчити молодших школярів конкретним прийомам поцінування досягнень однокласників, показувати дітям як можна поцінувати тих, хто здобуває першість у конкретній діяльності, і тих, хто має в цій ситуації хоча й невеликі здобутки, однак вони свідчать про позитивну індивідуальну динаміку й індивідуальні досягнення;

– важливо вчити молодших школярів помічати окремі успішно виконані складники кожного завдання, презентувати свої досягнення одноліткам та приймати позитивну оцінку своєї роботи;

– варто збагачувати навчальну діяльність ситуаціями, в яких молодші школярі могли б надавати допомогу однокласникам, а отже, були б потрібними своїми здібностями одне одному.

2.3. Специфіка розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень

Види ціннісних бар'єрів розвитку здібностей учнів із низьким рівнем навчальних досягнень. Питання навчальної успішності школярів є одним із ключових у педагогічній психології. З одного боку, науковці та вчителі-практики вивчають можливості засвоєння дітьми нової інформації, рівень складності та обсяг матеріалу, який здатні осилити молодші школярі, швидкість формування компетентностей. Ці знання згодом лягають в основу удосконалення навчальних програм, розробки нових методів і форм роботи. З іншого боку, дослідники вивчають причини шкільної неуспішності, описують типи учнів, які мають труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, шукають шляхи і методи допомоги таким школярам.

Труднощі у навчанні найчастіше пов'язують з індивідуально-психологічними особливостями дітей: рівнем научуваності, розвитком пізнавальних процесів, здатністю до саморегуляції, сформованістю вміння вчитися тощо. Особлива увага звертається на мотивацію навчання школярів, ефективність методики викладання, специфіку взаємодії вчителів та учнів, підтримку дітей батьками.

Недостатньо вивченим залишається питання ціннісних бар'єрів розвитку здібностей школярів із низьким рівнем навчальних досягнень, що пов'язані із соціальними аспектами організації освітнього процесу – особливостями взаємодії дітей з учителем та однокласниками. Вивчення таких перешкод дозволить намітити напрямки психологічної підтримки згаданої категорії учнів.

Проведене емпіричне дослідження показало, що розвиток здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень гальмують такі ціннісні бар'єри:

– негативні очікування від взаємодії з учителем;
– атрибуція успішності відносно везіння;
– конфлікт між бажанням бути визнаним у провідній учіннєвій діяльності та засобами досягнення визнання;

– відсутність відчуття індивідуального зростання, переживання почуття марності докладених зусиль;

– знецінювання досягнень та відмова в референтності (рис. 2.2).

Негативні очікування від взаємодії з учителем. Школярі з низьким рівнем успішності у процесі опанування навчальної програми потребують більше взаємодії з учителем та допомоги з його боку, ніж учні з середнім та високим рівнем. Однак на практиці на долю згаданої категорії дітей припадає лівова частка критичних зауважень, несхвальних відгуків та низьких оцінок, тому діти розглядають взаємодію з учителем як джерело потенційних неприємностей та усіяко прагнуть її уникати. Вони намагаються не потрапляти в поле уваги педагога: не демонструють своїх робіт, не ставлять запитання, не просять про допомогу, приховують невдачі. Такі дії зменшують кількість несхвальних відгуків з боку вчителя, однак не змінюють їх якість.



Рис. 2.2. Види ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень

Систематичні критичні зауваження в поєднанні з невдоволенням учителя ведуть до того, що надалі будь-які його дії мають на неуспішних дітей переважно інгібуючий вплив. Учні роблять купу помилок навіть у легких завданнях або взагалі не можуть їх виконати, губляться з відповіддю, коли вчитель ставить додаткові запитання та інше. Вчитель залишається для неуспішних школярів центральною референтною особою, однак його референтність набуває негативного забарвлення. Таким чином, учитель, який має допомогти дітям освоїти провідну учиннєву діяльність, мимоволі блокує розвиток їхніх здібностей. Взаємодія, якої так потребують школярі з низьким рівнем навчальної успішності, набуває деструктивного характеру.

Підґрунтям для позитивних взаємин учителя з дітьми, що мають труднощі у навчанні, може бути поцінування школярів у діяльностях, які не пов'язані з учінням. Таке поцінування позитивно впливає на бажання дітей відвідувати школу, прагнути до взаємодії з учителем, ділитися здобутками та шукати його підтримки у ситуаціях невда-

чі. Воно може слугувати містком до роботи над складними і не дуже привабливими навчальними завданнями. Наприклад, одна із наших досліджуваних, попри слабкі досягнення у навчанні, із задоволенням відвідувала школу, бо вчителька неодноразово говорила всьому класу, що ніхто так, як вона, не вміє акуратно витирати шкільну дошку. В іншій школярки зросли успіхи у вивченні української мови після того, як вчителька поцікавилася її вміннями випікати смаколики і почала обмінюватися зі школяркою кулінарними рецептами.

Атрибуція успішності відносно везіння. На розвиток здібностей молодших школярів впливає атрибуція успішності – уявлення дітей про те, чим обумовлені їхні досягнення. Дослідження І. С. Загурської показують, що учні початкової школи свої успіхи в навчанні пояснюють здібностями, старанністю або везінням [12].

Молодші школярі з низьким рівнем навчальних досягнень слабо рефлексують і власні здібності, і вплив докладених зусиль на якість отриманого результату, тож не розуміють, чим обумовлені окремі їхні досягнення, або пов'язують їх із випадковими факторами. Ці діти мають атрибуцію успішності відносно везіння. Таке бачення причин успіхів і невдач не спонукає учнів аналізувати труднощі, прагнути докладати зусилля, намагатися попри все долати перешкоди. Вони не роблять дієвих кроків, які б сприяли поліпшенню навчальних успіхів. Ці діти зазвичай мають низку шкільних страхів та часто не можуть належно адаптуватися до навчання [12].

Розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень сприятиме поцінування з боку вчителя та однокласників, яке міститиме оцінку дій і операцій (практичних, перцептивних, когнітивних) та стратегій виконання діяльності (старанності, наполегливості, відповідальності, вміння долати труднощі) та інше. У цих учнів поволі накопичуватиметься позитивний рефлексійний досвід, і свої досягнення вони будуть пов'язувати не з випадковими чинниками, а зі здібностями, кількістю і якістю докладених зусиль. Це слугуватиме дітям основою для роботи над собою.

Конфлікт між бажанням бути визнаним у провідній учіннєвій діяльності та засобами досягнення визнання. Усі молодші школярі прагнуть бути успішними в навчанні, сподіваються на те, що це помітять і належно поцінують учитель та однокласники. Таке прагнення спонукає дітей докладати зусилля знову і знову, долати перешкоди, багато і наполегливо займатися. Якщо учням із високим та середнім рівнем навчальної успішності вдається хоча б частково задовольнити потребу у визнанні в учіннєвій діяльності, то школярі з низьким рівнем навчальної успішності залишаються обділеними. Недостатньо розвинені пізнавальні процеси, слабка научуваність, низький рівень рефлексії та саморегуляції, недостатньо сформоване вміння вчитися поокремо або в комплексі зумовлюють у дітей слабкі досягнення у навчанні. Зазвичай вони не можуть виокремитися своїми здобутками в учіннєвій діяльності з-поміж більш успішних однокласників. У таких дітей має місце конфлікт між бажанням бути визнаними та існуючими засобами визнання (здібностями, навичками, вміннями, компетентностями тощо).

У багатьох випадках школярі з низьким рівнем навчальної успішності переорієнтовуються на розвиток здібностей у сфері побуту та дозвілля. Це дозволяє дітям зберегти емоційну рівновагу, однак не сприяє розвитку учіннєвих здібностей. Ще частина учнів із низьким рівнем навчальної успішності вдаються до психологічного захисту, наприклад, фантазують, що стануть відмінниками згодом, у середній ланці школи.

Відсутність відчуття індивідуального зростання, переживання почуття марності докладених зусиль. Варто звернути увагу на те, що навіть дуже слабкі учні за роки навчання у початковій школі частково опановують програму з різних дисциплін. Такі школярі наприкінці кожного навчального року знають і вміють значно більше, ніж знали і вміли на початку. Нехай повільно, але окремі здібності в них все ж розвиваються. Однак ці невеликі позитивні зміни зазвичай залишаються поза увагою дітей, не приносять їм радості та не слугують підставою для зростання самоповаги. Їхні індивідуальні досягнення виглядають блідо у порівнянні з досягненнями більш успішних однокласників. Так, наприклад, учні 4 класу, що мають слабку навчальну успішність, протягом року збільшують швидкість читання з 20 до 40 слів за хвилину. Але цей показник залишається низьким у порівнянні з нормативними показниками читання для четвертокласників і невігідно відрізняється від показників однолітків, які читають зі швидкістю 80–140 слів за хвилину. Увага дітей прикута не до показників власного зростання, а до високих досягнень однолітків. Школярі з низьким рівнем навчальних досягнень помічають, що відстань між їхніми здобутками і здобутками інших учнів надто велика, а ще помічають, що ті зусилля, які вони докладають, цю відстань особливо не скорочують. Такі діти не відчують радості звершень, втрачають мотивацію вчитися далі, продовжувати докладати зусилля тощо.

Порівняння досягнень різних школярів в окремих випадках може мати позитивний вплив. Воно стимулює частину учнів з високим та середнім рівнем навчальних досягнень працювати більше, змагатися, старатися виокремитися з-поміж однолітків. Однак школярів із низьким рівнем навчальних досягнень таке порівняння демотивує. Розвитку здібностей цих дітей, збереженню самоповаги, підтримці мотивації сприятиме зіставлення попередніх їхніх досягнень, та тих, які вони мають наразі. Важливо навчити школярів із низьким рівнем навчальної успішності рефлексувати шлях та швидкість власного просування у засвоєнні програмного матеріалу, радіти своїм маленьким досягненням. Варто продемонструвати молодшим школярам, що індивідуальне зростання має таку ж велику цінність, як і досягнення першості у якомусь виді діяльності, та заслугове на поцінування.

Знецінювання досягнень та відмова в референтності. В умовах традиційної системи навчання більшість учнів, з одного боку, прагнуть поцінування, а з іншого, – побоюються його отримати. Якщо успішні школярі уникають публічного оцінювання, щоб не провокувати в однолітків почуття заздрості та не наразитися на нормативний тиск більшості, то учні з низьким рівнем навчальних досягнень уникають ситуацій відкритого оцінювання, щоб не відчувати зверхнього ставлення однокласників, не переживати почуття неповноцінності («Хіба це погано, коли тебе хвалять інші? – Погано! Ті, що не хочуть зі мною дружити, з мене сміються!»). Привертає увагу те, що до знецінювання здобутків школярів з низьким рівнем навчальних досягнень, вдаються учні, які також мають труднощі у навчанні. Вони намагаються зберегти відносну першість шляхом применшення досягнень однокласників («Я не найгірший!»). Тож якщо школярі з низьким рівнем навчальної успішності і матимуть якісь невеличкі здобутки, то вони швидше стикнуться з конкуренцією та знецінюванням, а не з підтримкою та поцінуванням з боку однокласників. В умовах низького рівня культури взаємного поцінування стратегія знецінювання досягнень найменш успішних школярів у класі доз-

воляє зберегти відносну першість та самоповагу багатьом учням, що мають посередні або слабкі досягнення в навчанні, однак вкрай негативно впливає на самопочуття та розвиток здібностей школярів з низьким рівнем навчальної успішності.

Хоча молодші школярі і зацікавлені у позитивній оцінці свої досягнень, однак демонструють здобутки і приймають поцінування оточення вибірково. Вони раді отримати схвальні відгуки про свою роботу від успішних однолітків, що мають високий статус у класі, і уникають демонструвати свої досягнення школярам із низьким рівнем навчальної успішності. Якщо діти приймають поцінування від однокласників із нижчим статусом, то тим самим ніби включають їх у коло своїх референтних осіб, а отже, під загрозою опиняється їхній власний статус. Відмова найближчого соціального оточення отримувати поцінування від школярів із низьким рівнем навчальної успішності, ігнорування зацікавлення з їх боку («Іди звідси!», «Чого дивишся?») є найрадикальнішим і найдієвішим механізмом знецінення їх як референтних осіб.

Для попередження явища знецінювання у початковій школі варто ознайомити дітей з прийомами взаємного поцінування та формувати у них досвід ціннісного обміну. Потрібно навчати школярів помічати і говорити про те, що вдалося однокласникам зробити найкраще, які дії і операції вони виконали найбільш успішно, а також знаходити слова підтримки для однолітків у ситуації неспіху. Доцільно також навчити дітей допомагати один одному. Це сприятиме задоволенню потреби у визнанні тих учнів, які надають допомогу, та інтеграції у дитячий колектив тих школярів, які її отримують.

Напрямки ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень. Вплив ціннісних бар'єрів на розвиток здібностей учнів початкової школи суттєво можна зменшити, якщо формувати освітнє середовище з високим рівнем культури взаємного поцінування. Аналіз результатів емпіричного дослідження, які викладені вище, дозволив намітити пріоритетні напрямки ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальної успішності:

– в основу ціннісної підтримки мають бути покладені доброзичливі взаємини учнів з учителем та однокласниками; одним із шляхів налагодження таких взаємин є поцінування здібностей школярів та надання їм допомоги;

– ціннісна підтримка має бути зорієнтована на розвиток рефлексії та формування у школярів атрибуції успішності відносно старанності і здібностей – потрібно показувати дітям, що їхні досягнення пов'язані з кількістю і якістю докладених зусиль, зі здібностями, а не випадковими чинниками;

– бажано уникати порівняння здобутків школярів, що мають низький рівень навчальних досягнень, зі здобутками однокласників; натомість варто зіставляти попередні досягнення учнів та ті, які вони мають наразі, вчити дітей рефлексувати шлях та швидкість власного просування у засвоєнні навчального матеріалу, помічати ознаки індивідуального зростання;

– потрібно наповнити навчання дітей ситуаціями взаємного оцінювання, навчити школярів виокремлювати у роботах одне одного дії та операції, які виконані найбільш успішно, поціновувати найменші здобутки;

– варто навчати учнів надавати взаємодопомогу у випадку труднощів у навчанні; ситуації допомоги сприятимуть задоволенню потреби у визнанні тих школярів, які надають допомогу, та прийняттю до соціальної групи тих учнів, котрі її потребують.

Висновки до розділу II

1. Розвиток здібностей у молодшому шкільному віці відбувається переважно в межах учіннєвої діяльності, яка для дітей є новою і в багатьох аспектах нелегкою для опанування. Цей процес складний і сповнений протиріч. За роки навчання у початковій школі у дітей формується низка психологічних новоутворень, зростає здатність до саморегуляції, розширюється коло компетентностей. Водночас з тим частина учнів погано адаптується до шкільного навчання, мають низьку мотивацію, демонструють посередні навчальні досягнення. Лише окремі молодші школярі досягають найвищого рівня розвитку здібностей – рівня обдарованості.

Під ціннісними бар'єрами розвитку здібностей молодших школярів ми розуміємо психологічні перешкоди, які зумовлені тим, що діти не можуть в учіннєвій діяльності належно задовольнити базові потреби, що призводить до блокування або знецінення уже сформованих ціннісних утворень, перешкоджає формуванню нових цінностей, сприяє появі у свідомості учнів ціннісних конфліктів. Ціннісні бар'єри пов'язані переважно із соціальними аспектами організації освітнього процесу в початковій школі.

Існує кілька причин формування ціннісних бар'єрів у молодших школярів: відсутність можливості застосовувати в учінні перевірені ефективні стратегії діяльності і спілкування; формування ціннісних утворень, які водночас можуть сприяти досягненню успіху в одній діяльності і зумовлювати неуспіх в іншій; формування ціннісних утворень, які водночас поцінують одні референтні особи і знецінюють інші; формування протилежних ціннісних утворень, які співіснують у свідомості дітей, та до яких вони звертаються вибірково у різних ситуаціях; несформованість цінності провідної діяльності.

Негативний вплив на розвиток здібностей учнів початкової школи можуть мати як окремі ціннісні бар'єри, так і їх сукупність. Частина ціннісних бар'єрів є спільною для багатьох молодших школярів, інша частина – випадає на долю окремих груп дітей. Більшість ціннісних бар'єрів молодші школярі не можуть подолати самотійно. Це зумовлює у дітей низьку негативних переживань, знижує привабливість шкільного навчання, гальмує розвиток здібностей.

2. Емпіричне дослідження показало, що на шляху розвитку здібностей молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень можуть виникати такі ціннісні бар'єри: недостатня кількість умотивованих, диференційованих, розгорнених оцінних суджень, що містять не лише характеристики досягнутого результату, але й процесу виконання роботи, динаміки досягнень та докладених школярем зусиль; низька культура поцінування досягнень учнів суб'єктами освітнього процесу; відсутність ціннісного обміну між школярами в процесі учіння; конкуренція, заздрість та соціальний тиск з боку більшості учнів; часткове знецінення школярами навчальних здібностей як надійних джерел поцінування і саморозвитку.

Встановлено, що розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень можуть заважати такі ціннісні бар'єри: негативні очікування від взаємодії з учителем; атрибуція успішності відносно везіння; конфлікт між бажанням бути визнаним у провідній учіннєвій діяльності та засобами досягнення визнання; відсутність відчуття індивідуального зростання, переживання почуття марності докладених зусиль; знецінювання досягнень та відмова в референтності.

3. Для подолання ціннісних бар'єрів молодші школярі використовують низку конструктивних та деструктивних стратегій. Це допомагає дітям частково впоратися з негативними переживаннями та знизити емоційну напругу, однак обмежує розвиток учінневих здібностей, негативно впливає на становлення їх особистості.

Спільною стратегією для досліджуваних з різними рівнями навчальної успішності є переорієнтація на розвиток здібностей в позанавчальних видах діяльності – побуті та дозвіллі. Учні з високим рівнем навчальних досягнень також переорієнтовуються на визнання в інших соціальних групах (сім'я, родичі); приховують досягнення та уникають відкритого поцінування з боку вчителя на уроках. Школярі з низьким рівнем навчальних досягнень застосовують інші стратегії: уникають взаємодії з учителем; уникають ситуацій демонстрації та оцінювання власних робіт; знецінюють досягнення інших школярів; вдаються до механізмів психологічного захисту.

4. Одним зі шляхів долання ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів є створення освітнього середовища, у якому культивуються вміння поцінувати досягнення одне одного, надавати одне одному підтримку та допомогу.

В основу ціннісної підтримки розвитку здібностей молодших школярів має бути покладене диференційоване, особистісно зорієнтоване, розгорнене вербальне оцінювання досягнень референтними особами. Усі суб'єкти освітнього процесу мають володіти конкретними прийомами поцінування здобутків одне одного, презентації власних досягнень, а також прийомами надання та отримання допомоги в навчальній діяльності. Доцільно розвивати у школярів рефлексію та сприяти формуванню у них атрибуції успішності відносно старанності і здібностей на протигагу атрибуції відносно везіння. Варто звертати увагу дітей на те, що їм вдається зробити найкраще в межах кожного завдання, порівнювати досягнення, які вони мали в минулому, і мають наразі. Важливо позитивно оцінювати навіть незначні здобутки учнів, виокремлювати та закарбовувати показники індивідуального зростання.

Заходи ціннісної підтримки сприятимуть налагодженню позитивних взаємин дітей з учителем та однокласниками, формуванню у школярів відчуття захищеності та включеності у дитячий колектив, зростанню в учнів самоповаги та віри у свої сили, підтримці мотивації навчання, а отже, стимулюватимуть розвиток їхніх здібностей.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні ефективності окремих прийомів та засобів ціннісної підтримки розвитку здібностей учнів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 463 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982–1984.
4. Гільбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання в початковій школі. Психологія: республ. наук.-методич. зб. 1991. Вип. 36. С. 62–71.
5. Гільбух Ю. З., Коробко С. Л., Кондратенко Л. О. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання. Початкова школа. 1988. № 7. С. 62–70.

6. Глазкова І. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів: монографія. Бердянськ: Видавництво О. В. Ткачук, 2013. 416 с.
7. Гормин А.С. Обучение и воспитание одаренных подростков в парадигме барьерной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2005. 429 с.
8. Грановская Р. М. Защита личности: психологические механизмы. Санкт-Петербург: Знание, 1999. 352 с.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986. 240 с.
10. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. Москва: Просвещение, 1987. 207 с.
11. Дусавицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. Харьков, 2002. 146 с.
12. Загурська І. С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Київ, 2006. 249 с.
13. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во «Рута», 2006. 320 с.
14. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.
15. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 488 с.
16. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко; упоряд.: В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
17. Лабунская В. А., Менджерицкая К. А., Бреус Е. Д. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 288 с.
18. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабордова. Москва: Нальчик, 1996. 456 с.
19. Липкина А. И. Как формировать и изменять самооценку. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 320 с.
20. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва: Педагогика, 1993. 192 с.
21. Менчинская Н. А. Психологические проблемы неуспеваемости школьников. Москва: Педагогика, 1971. 272 с.
22. Миронов А. И. Критические периоды детства. Москва: Знание, 1979. 96 с.
23. Музика О. О., Топольницка О. О. Оцінювання навчальних досягнень першокласників: психологічні аспекти. Молодий вчений. 2017. № 1 (41). С. 238–241.
24. Музика О. Л. Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001. С. 63–72.
25. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчо обдарованої особистості: термінологічний аспект. Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. Спеціальний випуск. Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. С. 59–64.

26. Музика О. Л., Никончук Н. О. Розвиток здібностей молодших школярів засобами усної народної творчості: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 200 с.

27. Никончук Н. Явище компенсації в розвитку учбових здібностей молодших школярів. Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 25. С. 155–162.

28. Никончук Н. О. Рефлексивно-ціннісна регуляція розвитку учбових здібностей у молодшому шкільному віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Київ, 2009. 282 с.

29. Никончук Н. О. Психосемантичне дослідження рефлексивно-ціннісних компонентів здібностей у молодшому шкільному віці. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VII. Екологічна психологія. Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2013. Вип. 32. С. 166–180.

30. Никончук Н. О. Як запобігти формуванню негативних особистісних якостей у молодшому шкільному віці. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 24. С. 87–94.

31. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. Москва: Знание, 1986. 80 с.

32. Оценка без отметки / под ред. Г. А. Цукерман. Москва-Рига: ПЦ «Эксперимент», 1999. 133 с.

33. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: метод. посіб. / 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.

34. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол). Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 49–86.

35. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 574 с.

36. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 25–36.

37. Способности и интересы / под ред. Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 306 с.

38. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 3–18.

39. Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.

40. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НСП «МОДЭК», 1995. 416 с.

41. Ярославська Л. І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2010. 178 с.

РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ (О. С. Нечаєва)

3.1. Становлення й розвиток ціннісної сфери молодших школярів із ознаками обдарованості

Висвітлення специфіки ціннісно-сислової сфери обдарованої особистості як цілісного інтегративного утворення, психологічною основою якого є багаторівнева структура мотивів, потреб, ідеалів, переконань, поглядів, цілей, цінностей, на сьогодні є недостатнім. Зусилля багатьох сучасних науковців зосереджені на пошуку шляхів розвитку та реалізації ресурсів обдарованих осіб, але переважно це стосується досліджень інтелектуального розвитку, який традиційно вважається пріоритетною і надійною запорукою успішності в шкільному навчанні та тих сферах діяльності, які вимагають здатності творчо мислити, аналізувати, висувати й обґрунтовувати нові нестандартні ідеї. Стосовно досліджень ціннісно-сислової сфери обдарованої особистості, вивчення її змісту, структурних компонентів, критеріїв, показників, рівнів її розвитку на різних вікових етапах можна відзначити певне відставання. Т.С. Шпилова зауважує, що дефіцитарність розвитку ціннісно-сислової сфери особистості веде до «виникнення суб'єктивного дискомфорту, «екзистенційного вакууму», в цілому перешкоджаючи реалізації інтелектуального потенціалу» [13, с. 3].

З огляду на це, дослідження психологічних особливостей становлення й розвитку особистісних цінностей молодших школярів із ознаками обдарованості є актуальним.

Закономірний полідетермінований процес розвитку ціннісно-сислової сфери особистості в психологічній літературі прийнято називати *аксіогенезом*. І. М. Суворова зауважує: «*Аксіогенез*, як послідовний розвиток ціннісної сфери особистості, складає основу *аксіосфери* й співвідноситься з процесом її становлення як біо-психо-соціо-культурного суб'єкта» [14, с. 172]. Провідну роль у процесі аксіогенезу особистості Г. К. Радчук відводить самовизначенню, яке виступає мотиваційно-вольовим ядром і результатом аксіогенезу, а ще складним, динамічним та водночас стабільним станом суб'єкта, діяльним, рефлексивним та ціннісно-сисловим актом [11].

Можна погодитися з думкою, що аксіогенез розпочинається з формування естетичних цінностей. Емоційно-чуттєва сфера дитини розвивається набагато раніше, ніж раціонально-логічна [14]. Основи аксіосфери дитини закладаються ще до початку шкільного навчання. Якщо дошкільники здебільшого орієнтуються на власний індивідуальний досвід, то учні молодшого шкільного віку починають орієнтуватися на загальнокультурні зразки, еталони, з якими вони стикаються у взаємодії з дорослими й однолітками. У цей період розвивається спрямованість дитини на самопізнання, аналіз власних емоцій, почуттів, здібностей, дій та вчинків, що суттєво змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, а також погляд на світ у цілому.

Така спрямованість змушує дітей не просто приймати на віру інформацію від дорослих, трансформуючи її у власні знання, а й виробляти особисту думку, власні погляди та уявлення про цінності. Вступ дитини до школи, перехід від сімейного виховання до системи шкільного виховання й навчання є важливим і складним процесом, який супроводжується змінами спрямувань, орієнтацій і особистісних цінностей дитини.

На сьогодні існують різні підходи до розуміння сутності, природи і становлення ціннісно-сислової сфери особистості. Проте більшість дослідників сходяться в тому, що діяльність, розвиток, самореалізація та інші психологічні утворення зумовлені змістом ціннісно-сислових структур.

Формування ціннісної сфери особистості розглядається в декількох площинах. Так, дослідники біхевіористичного напрямку пов'язують формування цінностей з реакцією індивіда на вплив подразників навколишнього середовища. В інших наукових напрямках формування особистісних цінностей розглядається через такі процеси, як наслідування і копіювання дітьми на ранніх стадіях розвитку цінностей дорослих людей [4]. Однак аксіосфера дитини не є повним відображенням аксіосфери соціального оточення (батьків, учителів, вихователів). Це індивідуальна і мобільна система, що постійно розвивається в результаті суб'єктної активності дитини.

Формування і розвиток системи цінностей та особистісних смислів, на думку низки вчених, відбувається через процес *ідентифікації* – «специфічного наслідування, в якому базовим компонентом є переживання значущих для людини цінностей» [5, с. 80]. А. В. Серий розглядає *ідентифікацію* як «процес ототожнення суб'єктом себе з іншим індивідом або групою індивідів на основі встановленого емоційного зв'язку, включення у свій внутрішній світ і прийняття норм та цінностей оточення як своїх власних» [12].

Усі особистісні цінності можна розділити за силою і значущістю: більш високим рівням відповідають більш важливі цінності, менш високим – менш важливі. А. Маслоу вважає, що на вищому рівні розташовуються так звані «цінності буття» [6]. В. О. Ядов зазначає, що показником найвищого рівня є наближеність цінності до соціального ідеалу [15].

В. І. Вус, спираючись на схему особистісного аксіогенезу В. Ю. Дмитрієва, зазначає, що одразу цінність осягається дитиною на *емоційному рівні*, викликаючи позитивні емоції в міжособистісній взаємодії, потім сприймається на *когнітивному*, тобто відбувається осмислення важливості у соціальних трансакціях, пізніше підтверджується в особистому застосуванні на *діяльнісному рівні*, і тільки після цього засвоюється дитиною [1].

Отже, можна виділити три рівні аксіогенезу особистості в дитячому віці: 1) емоційний; 2) когнітивний; 3) діяльнісний. Ці рівні є взаємопроникними і взаємозумовлюваними.

Під час шкільного навчання, особливо в молодшому шкільному віці, особистісні цінності дітей переважно формуються під впливом вчителів, які є безумовними авторитетами для молодших школярів. Саме в цей період аксіогенезу суттєво зростає вплив зовнішньої оцінки. Оціночні судження значущих дорослих містять у собі визначений набір ціннісних настанов для особистості. Якщо зовнішня оцінка дій дитини позитивна, то й самі дії, і пов'язані з ними переживання, включаються у її ціннісне поле. Негативна зовнішня оцінка дій дитини не веде до формування особистісних цінностей [8]. На думку Б. Г. Додонова, «орієнтація людини на певні цінності може

виникнути лише в результаті їх попереднього визнання (позитивної оцінки – раціональної або емоційної)» [3, с. 11].

І. М. Суворова пропонує певний алгоритм аксіогенезу, який, з огляду на дитячий вік, представляє собою таку послідовність операцій: 1) вплив на дитину емоційного або матеріального подразника із зовнішнього середовища; 2) психічна і поведінкова реакція дитини; 3) оцінка реакції дитини оточенням; 4) засвоєння дитиною зовнішньої оцінки; 5) привласнення чи відторгнення дитиною цінності [14].

3.2. Вплив стилю дитячо-батьківських стосунків на формування та розвиток особистісних цінностей молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості

У ході проведення емпіричного дослідження ціннісної сфери молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості були отримані дані про те, що визнання цінності тих чи інших особистісних характеристик (інтелектуальних здібностей, моральних якостей) референтними дорослими, передусім батьками, суттєвою мірою впливає та підкріплює прагнення дитини здобувати нову інформацію, здійснювати пошукову діяльність, активно пізнавати світ, а також отримувати задоволення від можливості долати труднощі, розвиваючи власний інтелектуальний потенціал [9; 10].

Для вивчення впливу соціальних очікувань значущих дорослих на формування й розвиток ціннісної сфери молодших школярів було використано діагностичну методику І. М. Марковської «Вивчення взаємодії батьки-дитина» [7]. Опитувальник дає можливість батькам оцінити взаємодію, а також виявити бачення дитиною батьківського ставлення й особливостей дитячо-батьківських стосунків.

У дослідженні взяли участь 94 учні молодшого шкільного віку (3–4 клас), 16 із яких характеризуються високим інтелектуальним потенціалом, пізнавальною активністю і мотиваційною спрямованістю, а також батьки цих учнів. Досліджуванам було запропоновано за 5-бальною системою визначити ступінь згоди за низкою висловів, що відповідають наступним шкалам:

- 1) *невимогливість-вимогливість батьків;*
- 2) *м'якість-строгість батьків;*
- 3) *автономність-контроль по відношенню до дитини;*
- 4) *емоційна дистанція – емоційна близькість дитини до батьків;*
- 5) *відкидання-прийняття дитини батьками;*
- 6) *відсутність співпраці-співробітництво;*
- 7) *тривожність за дитину;*
- 8) *непослідовність-послідовність батьків;*
- 9) *виховна конфронтація в сім'ї;*
- 10) *задоволеність стосунками дитини з батьками.*

Результати дослідження впливу стилю дитячо-батьківських стосунків на формування ціннісної сфери молодших школярів. Аналіз отриманих даних дає підстави констатувати суттєві відмінності між показниками двох груп досліджуваних за чотирма шкалами опитувальника.

Дані за шкалою «невимогливість-вимогливість» вказують на рівень вимогливості, який проявляється у взаємодії батьків із дитиною. Чим вищі показники за цією шкалою, тим більш вимогливі батьки, тим більше вони очікують від дитини високого рівня відповідальності. Отримані результати продемонстрували значну перевагу в очікуванні батьків обдарованих учнів високого рівня відповідальності від своїх дітей порівняно з батьками учнів, які не виявляють ознак інтелектуальної обдарованості.

Таблиця 3.1.

Результати порівняльного аналізу особливостей дитячо-батьківської взаємодії

№ п/п	Шкали опитувальника	Молодші школярі з ознаками інтелектуальної обдарованості 16 осіб (I група)	Молодші школярі без ознак інтелектуальної обдарованості 78 осіб (II група)
1	невимогливість-вимогливість батьків	4,04	2,83
2	м'якість-суворість батьків	2,19	3,05
3	автономність-контроль по відношенню до дитини	1,81	3,28
4	емоційна дистанція-емоційна близькість дитини до батьків	2,88	2,78
5	відторгнення-прийняття дитини батьками	3,63	3,42
6	відсутність співпраці-співробітництво	3,75	2,99
7	тривожність за дитину	2,88	2,81
8	непослідовність-послідовність батьків	2,50	2,67
9	виховна конфронтація в сім'ї	2,94	2,65
10	задоволеність стосунками дитини з батьками	2,75	2,81

Порівняння результатів за шкалою «м'якість-строгість» дає підстави констатувати, що в сім'ях, де в період молодшого шкільного віку дитина виявляє ознаки інтелектуальної обдарованості, у стосунках між батьками і дітьми встановлюються менш жорсткі правила, а також дитина зазнає меншого примусу. Можна припустити, що відсутність чітких меж, лояльне ставлення дорослих у стосунках із дитиною та відсутність авторитарного стилю виховання здійснюють позитивний вплив на розвиток індивідуальних властивостей, креативних здібностей, вільного необмеженого спілкування, відсутності побоювань стосовно своєї нетиповості, оригінальності, несхожості з однолітками.

Авторитет учителя в молодшому шкільному віці є дуже високим, дитина більшою мірою зацікавлена в спілкуванні з педагогом, ніж з іншими значущими дорослими. Розглядаючи вчителя як безперечного носія нової й достовірної інформації, учні молодшого шкільного віку приймають авторитарність педагога як невід'ємну характеристику початкового навчання, яка відповідно не викликає протестного ставлення дитини. У той же час, спілкуючись із батьками, обдарована дитина потребує більшої лояльності, відсутності жорстких обмежень і необґрунтованих заборон. Співіснування таких педагогічних підходів у шкільному навчанні і в батьківському колі забезпечує сприятливі умови для розвитку інтелектуально обдарованих учнів у молодшому шкільному віці.

За шкалою «автономність-контроль» показники групи молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості свідчать про нижчий рівень контролю з боку батьків і, відповідно, більшу автономію дитини, яку можна розглядати як прояв довіри чи очікування самостійності в поведінці, в прийнятті рішень. Батьки уникають надмірної опіки в дрібницях, нав'язливості, численних обмежень і зауважень. У той же час ставлення батьків учнів, які не виявляють ознак інтелектуальної обдарованості, характеризується більш високим контролем. Як надмірний контроль, так і повна автономія дитини, що нерідко виражається у вседозволеності, потуранні чи байдужому ставленні до дитини, можуть негативно вплинути на розвиток обдарованості в дитячому віці, блокуючи її прояви, а також спричинити небажані наслідки в формуванні дитячо-батьківських стосунків.

Шкала «відсутність співпраці-співробітництво» відображає важливі аспекти взаємодії батьків і дітей. Для молодших школярів із ознаками обдарованості характерною є співпраця і конструктивна взаємодія з батьками, що виражається в партнерських стосунках. Співпраця є наслідком включення дитини у взаємодію, визнання її прав і переваг. Відсутність співпраці є результатом порушення конструктивної взаємодії. Співпраця в сукупності з вимогливістю, яка також характеризує стосунки обдарованих молодших школярів із батьками, стає можливою лише у випадку, коли дорослі висувають чіткі, зрозумілі й обґрунтовані вимоги не лише до дітей, але й до самих себе, демонструючи відповідальність, старанність, дотримання слова й виконання обіцянок. В іншому випадку співпраця з дитиною не є можливою. Вказана особливість є невід'ємною рисою дитячо-батьківських стосунків у системі «батьки – молодші школярі з ознаками інтелектуальної обдарованості».

Висновки до розділу III

Результати теоретичного й емпіричного дослідження дають підстави для виокремлення ряду психологічних особливостей ціннісного розвитку молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості, а саме:

– у молодшому шкільному віці розвивається спрямованість дітей на самопізнання і самоаналіз, аналіз власних почуттів, емоцій, здібностей, а також аналіз власних дій та вчинків;

– суттєво зростає вплив зовнішньої оцінки. Якщо оціночні судження значущих дорослих про дії дитини позитивні, то вони включаються у її ціннісне поле. Негативна зовнішня оцінка дій дитини не веде до формування особистісних цінностей;

– дитячо-батьківська взаємодія має специфічні особливості, а саме: у молодшому шкільному віці батьки учнів із ознаками інтелектуальної обдарованості забезпечують дітям більшу автономію, виявляючи довіру, але очікуючи високого рівня самостійності та відповідальності в поведінці та прийнятті рішень;

– батьки учнів із ознаками інтелектуальної обдарованості встановлюють менш жорсткі правила, діти зазнають меншого примусу, що сприяє вільному самовираженню і здійснює позитивний вплив на розвиток їхніх інтелектуальних і креативних здібностей;

– співпраця, що ґрунтується на взаємній відповідальності й обґрунтованості вимог, є характерною ознакою ціннісної взаємодії учнів із ознаками інтелектуальної обдарованості з батьками.

Узагальнення результатів вивчення психологічних характеристик дитячо-батьківських стосунків дозволяють визначити й сформулювати основні вимоги до забезпечення психологічної підтримки молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості в шкільному навчанні та сімейному оточенні:

– у взаємодії з молодшими школярами з ознаками інтелектуальної обдарованості необхідно чітко формулювати і обґрунтовувати вимоги, які дорослі (батьки, педагоги) висувають до дитини в навчальній та позанавчальній діяльності;

– сприяти розвитку відповідальності дитини, демонструючи її на власному прикладі, дотримуючись обіцянок і зобов'язань;

– дбати про оптимальне співвідношення строгості й м'якості у взаємодії з дитиною, а саме: уникати примусу, обмежень та жорстких заборон, надаючи перевагу шанобливому ставленню до дитини;

– націлювати дитину на свідоме і відповідальне дотримання окреслених педагогами меж, виконання встановлених правил, прийняття необхідних обмежень;

– навчати дитину прогнозувати результати своєї діяльності, передбачати наслідки власних дій і вчинків, зіставляти й порівнювати очікування й отриманий результат, а також аналізувати помилки;

– спонукати дитину до самостійності, заохочувати до проявів автономності й незалежності, самостійного прийняття рішень;

– цікавитися результатами діяльності дитини, пишатися її досягненнями, уникаючи при цьому надмірного контролю і нав'язливої опіки;

– визнавати права дитини, вибудовуючи партнерські стосунки, демонструючи відкритість, готовність до взаємодії та співпраці.

Список використаних джерел

1. Вус В. І. Особливості аксіогенезу підлітків у процесі релігійної освіти. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 12. С. 179–188.
2. Дмитриев В. Ю. Концептуальные основания новых методических подходов к изучению структуры ценностных ориентаций личности. Вісник ЧДПУ. Серія: Психологічні науки. Чернігів, 2002. Вип. 11. С. 44–52.

3. Додонов Б. И. Эмоции как ценность. Москва: Политиздат, 1978. 272 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во «Рута», 2006. 320 с.
5. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации. Новосибирск: НГПИ, 1992. 215 с.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 352 с.
7. Марковская И. М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми. Семейная психология и семейная терапия, 1999. № 2. С. 94–108.
8. Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание: типы, диагностика, формирование. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 176 с.
9. Нечаева О. С. Психологічні умови побудови шкільного освітнього середовища для обдарованих підлітків. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. Вип. 10. С. 199–207.
10. Нечаева О. С. Ціннісні аспекти пізнавальної діяльності молодших школярів з ознаками обдарованості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. Вип. 12. С. 290–298.
11. Радчук Г. К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості. Психологія особистості. 2012. № 1 (3). С. 138–150.
12. Серый А. В. Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002. 183 с.
13. Спешилова Т. С. Структурные компоненты ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников со скрытой формой интеллектуальной одаренности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2013. 23 с.
14. Суворова И. М. Аксиогенез личности и специфика его формирования в школьном возрасте. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 6 (44): в 2-х ч. Ч. II. С. 172–174.
15. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расш. изд. Москва: ЦСПиМ, 2013. 376 с.

РОЗДІЛ IV. АКСІОГЕНЕЗ ОБРАЗОТВОРЧО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ (М. А. Сніжна)

4.1. Психологічні особливості розвитку ціннісної сфери підлітків із ознаками образотворчої обдарованості

Дослідження особистісних цінностей, що структурують життєвий досвід, дозволяють виявляти й аналізувати особливості формування пріоритетів у розвитку обдарованої особистості. Аксіогенез обдарованої особистості передбачає самотрансформацію, набуття нових особистісних властивостей та самокорекцію відповідно до особистісних цінностей і суспільних вимог.

Обдаровані підлітки особливо чутливі до процесів як у суспільстві в цілому, так і в найближчому оточенні. Створення власної ціннісної системи супроводжується зацікавленням підлітків вічними філософськими проблемами, ідеальними уявленнями про моральність. На думку О. Ф. Рибалко, ускладнення комплексу особистісних властивостей підлітків відбувається за рахунок включення в систему їхніх ціннісних орієнтацій різного роду моральних якостей [4]. Усвідомлення невідповідності між проголошуваними моральними принципами і реальною дійсністю проявляється в гострій і категоричній їх критиці, «бунтарстві», а також в ідеалізації моралі свого покоління. Розбіжність системи особистісних цінностей з цінностями оточення може призводити до негативізму чи адаптації до актуальних умов існування. Стадія ціннісної автономії настає в результаті особистісного самовизначення у просторі соціальних цінностей. Л. І. Божович зауважувала, що в підлітків формується так звана «автономна мораль», яка почасти не збігається з вимогами батьків чи школи [1].

Період навчання в школі є ключовим для формування образотворчих здібностей і розвитку обдарованої особистості. Особливості навчального і творчого процесу в спеціалізованому мистецькому закладі полягають у формуванні в учнів здатності до праці в сфері мистецтва, ціннісного ставлення до мистецтва, а також у розвитку власних художньо-естетичних умінь та естетичних смаків. Обдаровані підлітки активно впливають на створення власного мікросередовища в мистецькому освітньому закладі. Обдарована особистість та освітнє середовище активно взаємодіють і впливають одне на одного.

Проблемні та конфліктні ситуації можуть виникати за умов невідповідності цінностей, засвоєних у родині, цінностям освітнього середовища або цінностям малої референтної групи однолітків. Підлітки з ознаками обдарованості прагнуть передусім наслідувати поведінку й цінності нової групи, а якщо їх не приймають, то знецінюють бажане й намагаються довести значущість власних, іноді хибних, переконань. Стикаючись із труднощами у взаєминах з однолітками і не розуміючи їхніх причин, обдаровані підлітки часто прагнуть до дружби з дорослими або зі старшими учнями. У цих стосунках вони шукають зразки для наслідування і критерії для самооцінки.

Отже, освітнє середовище має вибудовуватися як простір спільної діяльності дорослих і дітей, в якому дорослі є носіями суспільних цінностей і способів взаємодії, а учні – рівноправними партнерами з власними особистісними цінностями, що формуються і розвиваються. Таке середовище передбачає спільну діяльність і спілкування суб'єктів освітнього процесу, емоційно та інтелектуально насичену атмосферу співробітництва і творчості.

За допомогою методики О. Б. Фанталової «Діагностика внутрішнього конфлікту» були визначені вікові особливості розвитку ціннісної сфери образотворчо обдарованих учнів. Вони обумовлені дисинхронією розвитку обдарованої особистості: невідповідністю між високими творчими успіхами та несформованою здатністю до соціальної адаптації, між інтелектуальним розвитком і розвитком емоційної та вольової сфер, 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 побоювання не виправдати очікування оточення [5].

Внутрішні ціннісні конфлікти в образотворчо обдарованих підлітків переважно зумовлені фрустрацією потреби в дружніх стосунках та любові, при тому, що підлітки гостро потребують прийняття та схвалення від референтних груп учнів та викладачів. Дефіцит близьких стосунків обумовлений специфікою творчої праці – усамітненої й наполегливої – та конкурентними відносинами у творчому середовищі, викликаними постійним порівнянням власних досягнень із творчими успіхами інших юних художників. Серед найактуальніших потреб старших підлітків є вікові потреби у прийнятті в референтній групі та у визнанні.

4.2. Емпіричне дослідження особливостей аксіогенезу підлітків із ознаками обдарованості

Вивчення впливу освітнього середовища на становлення особистісних цінностей підлітків було проведено за методиками PVQ «Портрет цінностей» (Ш. Шварц) [2] та «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» (О. Л. Музика) [3]. Вибірка – підлітки 15–16 років, які мають ознаки образотворчої обдарованості, із середніх навчальних закладів, вступ до яких вимагав проходження відбору (31 учень закладу мистецької освіти, спеціалізація «Образотворче мистецтво»). Ці учні вже проявили свої образотворчі здібності та були відзначені нагородами за результатами мистецьких конкурсів. У дослідженні також взяли участь 57 учнів, які не демонстрували ознак образотворчої обдарованості.

Результати показали, що найважливішими для підлітків є цінності самостійності, гедонізму та досягнення. Найменш значимими є цінності конформізму, традиції та безпеки. Підлітки з обох підгруп схильні до самостійного вибору свого життєвого шляху. Також для них важливо отримувати задоволення від власного життя, домагатися успіхів і при цьому відчувати захищеність. Вони не надто орієнтуються на традиційні цінності, пов'язані з впливом дорослих. Так само небажані для них вимоги відповідати очікуванням оточення чи у всьому погоджуватися з ним. Трохи вищий ранг конформізму в образотворчо обдарованих підлітків, можливо, пов'язаний із потребою художників у визнанні.

**Результати дослідження особистісних цінностей підлітків
із ознаками і без ознак образотворчої обдарованості
за методикою Ш. Шварца**

Ранг	Підлітки з ознаками образотворчої обдарованості	Середні	Підлітки без ознак образотворчої обдарованості	Середні
1	Самостійність	4,76	Гедонізм	4,88
2	Гедонізм	4,69	Самостійність	4,58
3	Універсалізм	4,53 ↑	Досягнення	4,55
4	Досягнення	4,32	Стимуляція	4,44
5	Стимуляція	4,15	Універсалізм	4,18 ↓
6	Доброзичливість	4,1	Доброзичливість	4,17
7	Безпека	3,98	Влада	3,93 ↑
8	Конформізм	3,6	Безпека	3,75
9	Влада	3,52 ↓	Конформізм	3,48
10	Традиція	2,76	Традиція	3

Образотворчо обдаровані підлітки орієнтовані на універсальні, загальнолюдські цінності. Для них важливо бути толерантними і справедливими, захищати права усіх людей та оберігати природу. Багато важить рівність людей.

Підлітки без ознак обдарованості не так часто замислюються над загальнолюдськими проблемами; буденні теми є для них подеколи актуальніші та важливіші. Часом їм бракує здатності широко дивитися на ситуацію, розуміти зв'язки між подіями, враховувати культурний чи історичний контекст. На відміну від образотворчо обдарованих, їм більше подобається впливати чи контролювати інших. Вони також схильні перебільшувати значення статусу в людських стосунках, який, на їх думку, допомагає успішно співіснувати в групі й уникати самотності.

Низькі показники цінності влади в образотворчо обдарованих підлітків можна пояснити тим, що в мистецькому середовищі авторитет здобувається завдяки власним здібностям і творчим досягненням. Цінності соціальної взаємодії для образотворчо обдарованих підлітків не зводяться до прагнення самоствердження чи впливу на інших. Творчість допомагає досягати визнання, відчувати себе належним до спільноти, яку цінують однолітки.

Підліткам без ознак обдарованості властиве прагнення до задоволення, піклування про себе, їм не подобається змушувати чи обмежувати себе. Без комфорту та нових вражень життя може здаватися їм порожнім і нудним. Образотворчо обдаровані підлітки так само відчувають потребу в задоволенні та різноманітному житті, проте творчість приносить насолоду й водночас вимагає обмежувати себе, відмовлятися від миттєвих утіх заради досягнення мети.

Для обох груп підлітків важливою є цінність самостійності – прагнення діяти відповідно до власних суджень і незалежно від впливу середовища. Вони цінують нестандартність та індивідуальність як у собі, так і в інших. Для них багато важать

незалежність думок і пошук власних рішень. Ознакою самостійності для них стає відповідальність за власний вибір.

Результати порівняльного дослідження проаналізовано за допомогою *t*-критерію Стьюдента для незалежних вибірок і представлено в таблиці 4.2. Достовірно значущі відмінності (рівень значущості – 0,07–0,08) мають цінності універсалізму та влади. Для обох груп підлітків важливими є самостійність, досягнення нових цілей, власний розвиток та особистий успіх. Вони налаштовані на визнання, наполегливу працю, докладання зусиль. Підліткам з ознаками образотворчої обдарованості властиві вищі показники універсальних цінностей і нижчі – цінностей влади, традиційного способу життя, залежної та конформної поведінки. Вивчення історії мистецтва та власний творчий досвід допомагають образотворчо обдарованим підліткам бути чутливішими до почуттів людей та змісту їхнього життя, осягати ширші зв'язки між подіями, а також відчувати спорідненість із людством у цілому.

Таблиця 4.2.

Результати порівняння особистісних цінностей підлітків із ознаками і без ознак образотворчої обдарованості

Особистісні цінності	Підлітки з ознаками образотворчої обдарованості		Підлітки без ознак образотворчої обдарованості	
	Середні	Стандартне відхилення	Середні	Стандартне відхилення
Самостійність	4,76	,85	4,58	,71
Гедонізм	4,69	1,11	4,88	,86
Універсалізм	4,53	,78	4,18	1,05
Досягнення	4,32	1,02	4,55	,89
Доброзичливість	4,11	,96	4,17	,95
Стимуляція	4,15	,86	4,44	,86
Безпека	3,98	,98	3,75	,91
Конформізм	3,61	1,02	3,48	,96
Влада	3,52	1,27	3,93	,96
Традиція	2,76	,82	3,00	,71

Вища цінність влади для підлітків без ознак образотворчої обдарованості свідчить про прагнення до визнання та потребу впливати на власне життя і найближче оточення. Однак їм іноді властива самотрансляція як певна вада здатності до повноцінної комунікації – на протигагу творчості, спрямованої на знаходження нових сенсів і побудову зв'язків. Отже, засоби мистецтва в освіті формують у підлітків універсальні загальнолюдські цінності, тобто ті світоглядні орієнтири, які допоможуть їм знайти власний сенс життя, реалізувати потребу в пізнанні та творчості, будувати краще спільне майбутнє.

Цікаво, що навчальні досягнення учнів із ознаками образотворчої обдарованості корелюють лише з потребою у безпеці. Тут може йтися про сумлінне навчання заради

уникнення тиску з боку родичів та викладачів, зменшення факторів, що викликають тривожність. Це може стосуватися і частини учнів, здібних до відтворення, копіювання, власне, до наслідування як надійного способу адаптації до шкільних вимог та уникання невизначеності. Успішність учнів без ознак образотворчої обдарованості корелює з досягненнями, самостійністю і безпекою. Для них досягнення пов'язані із зусиллями та прагненнями належати до референтної групи однолітків і зниженням тиску з боку батьків. Натомість для обдарованих учнів важливими є не лише належність до групи однолітків, а й визнання з боку тих, які спрямовані на творчий розвиток.

Низькі показники традиційних цінностей в обох групах можна пояснити тим, що фокус соціальної взаємодії підлітків зміщується в бік повсякденних практик, заснованих на культурних особливостях сучасного суспільства, а традиції не є популярні, бо подеколи стають на заваді прагненню досягнення чи бажанню задоволень і розваг. Традиційна соціальна дія ґрунтується на соціальних стандартах поведінки, звичних нормах, які не змінюються з плином часу. Вона мінімізує самостійність особистості у її вчинках, водночас вимагає проявів дружелюбності та конформізму. У групі образотворчо обдарованих підлітків виявлено обернену кореляцію (-,426) між цінністю традиції та цінностями універсалізму і досягнення.

Порівняльне дослідження особливостей ціннісного самовизначення підлітків із ознаками та без ознак образотворчої обдарованості за методикою О. Л. Музики «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» було спрямоване на визначення тенденцій у ціннісному самовизначенні, а саме: переважання ситуаційно-ціннісної чи особистісно-ціннісної регуляції особистісного розвитку (див. рис. 4.1.). Зіставлення емпіричних результатів підлітків із ознаками і без ознак образотворчої обдарованості дозволило виявити статистично значущі відмінності за такими показниками: ситуаційно-ціннісна регуляція, ціннісна спрямованість особистості, особистісні цінності творчості та особистісні смисложиттєві цінності.

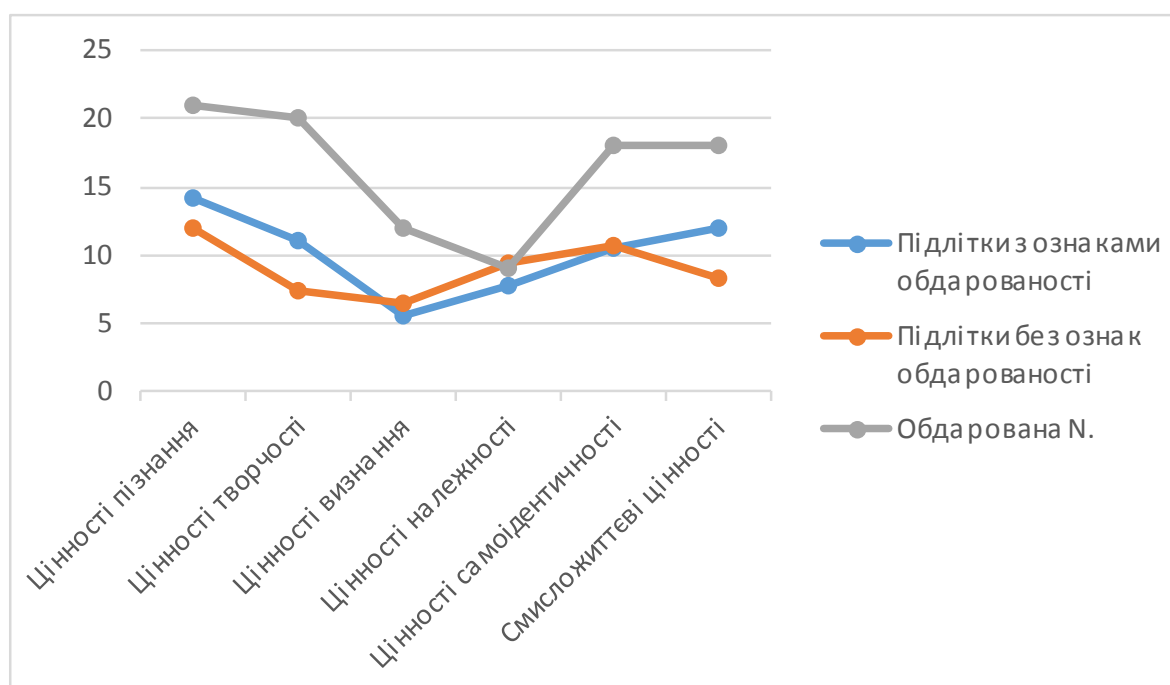


Рис. 4.1. Ціннісні профілі підлітків із ознаками та без ознак образотворчої обдарованості

Профіль ціннісної свідомості учнів із ознаками образотворчої обдарованості майже за всіма показниками переважає профіль учнів без ознак обдарованості. Виняток становлять лише цінності визнання, якого бракує образотворчо обдарованим підліткам. Методика дозволяє порівнювати усереднені профілі, які із-за розбіжностей в індивідуальних показниках часто мають тенденцію до сплюснення з індивідуальними профілями осіб із ознаками обдарованості.

У діаграмі окремо представлено профіль ціннісної свідомості 15-річної обдарованої дівчини, лауреатки Гран-прі Всеукраїнського конкурсу графіки 2019 р., здібності якої високо оцінили експерти-викладачі. Її досягнення зумовлені високим рівнем пізнавальних потреб і творчими зусиллями. Низькі показники цінностей належності можуть свідчити про проблемні стосунки в середовищі однолітків, де визнані її творчі досягнення, але суб'єктивне відчуття інтегрованості у групу, ймовірно, є недостатнім.

Із метою визначення взаємозв'язків між змінними та виявлення груп чинників, що обумовлюють аксіогенез підлітків із ознаками образотворчої обдарованості, було застосовано факторний аналіз методом головних компонент із ротацією факторів «varimax normalized». Кількість факторів визначалася через графік їхніх власних значень, так званий критерій осипання. Змістовно інтерпретованою виявилася структура з 4 факторів. Рішення, що складаються з 5-ти і більше факторів, порівняно з 4-факторною структурою, не містять відмінних компонент, а дублюють попередні.

У таблиці 4.3 подано фактори, кожен із яких представлено кількома цінностями, що мають найбільше факторне навантаження.

Таблиця 4.3.

Результати факторного аналізу даних дослідження підлітків із ознаками образотворчої обдарованості за PVQ «Портрет цінностей» (Ш. Шварц) та «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» (О. Л. Музика)

I фактор (33,2% дисперсії) Самостійні творчі досягнення. Самореалізація		II фактор (14,79% дисперсії) Прояв особистості за умов безпеки	
ОЦ творчості	,803	Безпека	,641
ОЦ самостійності	,74	Стимуляція	,591
ОЦ досягнення	,661	СЦ пізнання	,59
Універсалізм	,642	СЦ самоідентичності	,542
Влада	,636	СЦ творчості	,523
ОЦ самоідентичності	,620	СЦ належності	,451
Експертна оцінка	,605	Гедонізм	,447
Смисложиттєві цінності	,606		
Стимуляція	,58		
III фактор (9,03% дисперсії) Успішна пристосованість		IV фактор (8,5% дисперсії) Непроявлена обдарованість	
Доброзичливість	,793	ОЦ пізнання	,601
Навчальна успішність	,571	ОЦ належності	,579
Конформізм	,513	Навчальна успішність	-,507
ОЦ самоідентичності	-,404	Традиція	,413
		Експертна оцінка	,404

Перший фактор (33,2% дисперсії) відображає творчу спрямованість підлітків із ознаками образотворчої обдарованості. Найбільше факторне навантаження мають такі цінності: особистісні цінності творчості (,803), самостійності (,74), досягнення (,661), самоідентичності (,062), а також універсалізм (,642), влада (,451), стимуляція (,58). Таким чином, значна частина досліджуваних відчуває потребу в самостійній наполегливій творчій праці для досягнення успіху в навчанні та творчих заняттях. Окрім того, підлітки з ознаками образотворчої обдарованості мають потребу впливати на оточення, відчувати себе незалежними, разом вони поважають думку іншого і свободу самовираження своїх однолітків, жадають яскравого різноманітного життя.

Другий фактор (14,79% дисперсії) відображає потребу підлітків із ознаками образотворчої обдарованості у безпеці. Найбільше факторне навантаження мають такі цінності: безпека (,649) і стимуляція (,591), а потім вже ситуативні цінності пізнання, творчості, самоідентичності, належності. Актуальна для підлітків потреба в афіляції (співпраці та дружбі) проявляється у прагненні бути в контакті заради самого процесу спілкування, усунення дискомфорту, пов'язаного із самотністю, що властива чутливим людям із високою тривожністю. Оскільки обдаровані підлітки часто перебувають у стані непевності, пов'язаної з творчими пошуками, самокритикою, потреба в безпеці та прийнятті може бути найважливішою на певному етапі дорослішання. Для цієї групи досліджуваних властиві ситуативні прояви цінностей саморозвитку особистості – пізнавальних і творчих. Якщо зовнішні умови не сприяють їхньому розвитку, вони можуть переключатися на розваги в повсякденному житті.

Третій фактор (9,03% дисперсії) пов'язаний із адаптивністю та конформізмом. Найбільше факторне навантаження виявлено в таких цінностях: доброзичливість (,793), конформізм (,513) і навчальна успішність (,571). Модель поведінки учнів цієї групи – це погоджуватися з вимогами оточення, сумлінно вчитися, демонструвати передбачувано схвалювану поведінку.

Четвертий фактор (8,5% дисперсії) відображає високу пізнавальну потребу підлітків із ознаками образотворчої обдарованості. Вона може не виставлятися напоказ через відмінності за цінностями однолітків. Цінності пізнання не поєднуються у цьому факторі з цінностями творчості, що може свідчити про те, що учні ще знаходяться на початковому етапі розвитку своїх здібностей; вони не до кінця впевнені, що обрали дійсно потрібний їм напрямок творчої спеціалізації, або не задоволені рівнем своїх досягнень. Підлітки можуть не докладами зусиль для отримання високих оцінок. Ймовірно, що вони просто занижують свої навчальні успіхи через невдоволеність ситуацією, у якій перебувають. Присутність у факторі цінності належності дозволяє припустити, що пізнавальні інтереси учнів з ознаками обдарованості не схвалюються оточенням, їхня нестабільна самооцінка чи надкритичність гальмує творчі прояви. Зрештою, достатньо високий рівень рефлексії, за умов невеликого життєвого досвіду, може призводити до хибної інтерпретації фактів або до когнітивних помилок. Учні з ознаками образотворчої обдарованості потребують ціннісної підтримки для розвитку власного потенціалу.

Факторний аналіз застосовано також для виявлення груп чинників, що впливають на аксіогенез підлітків без ознак образотворчої обдарованості. Було визначено 4 основні фактори, що визначають ціннісні пріоритети досліджуваних цієї групи.

**Результати факторного аналізу даних дослідження підлітків
без ознак образотворчої обдарованості за PVQ «Портрет цінностей»
(Ш. Шварц) та «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»
(О. Л. Музика)**

I фактор (26,68% дисперсії) Самореалізація		II фактор (17,54% дисперсії) Конформізм та безпека	
ОЦ пізнання	,696	Доброзичливість	,806
ОЦ визнання	,674	Конформізм	,740
ОЦ творчості	,661	Традиція	,668
ОЦ самоідентичності	,601	Безпека	,658
ОЦ належності	,549	Шкільні досягнення	,593
Смисложиттєві цінності	,509	Досягнення	,592
Самостійність	,496		
III фактор (11,29% дисперсії) Розваги на заваді саморозвитку		IV фактор (8,5% дисперсії) Успішна пристосованість	
Стимуляція	,708	Традиція	,471
Гедонізм	,551	Конформізм	,434
Ситуаційні СЦ	,533	Навчальна успішність	,431
СЦ творчості	,503	Шкільні досягнення	,418
СЦ пізнання	,437		

Перший фактор (26,68% дисперсії) відображає спрямованість досліджуваних на пізнання, творчість і самореалізацію. Найбільше факторне навантаження мають такі цінності: особистісні цінності пізнання (,696), визнання (,674), творчості (,661), самоідентичності (,601). Таким чином, значна частина досліджуваних відчуває потребу в самостійній наполегливій творчій праці для досягнення успіху в навчанні. Вони мають потребу відчувати себе належними і бути визнаними спільнотою.

Другий фактор (17,54% дисперсії) пов'язаний із адаптивністю та конформізмом. Найбільше факторне навантаження виявлено в таких цінностях: доброзичливість (,803), конформізм (,74), безпека (,658) та шкільні досягнення (,593). Модель поведінки учнів цієї групи – досягати успіху в навчанні та інших сферах життя, не конфліктуючи з оточенням.

Третій фактор (11,29% дисперсії) відображає ситуацію, коли потреба в стимуляції та схильність до гедонізму стають на заваді осмисленому ставленню до самореалізації в пізнанні та творчості, які потенційно присутні. Ці підлітки легко піддаються спокусам сучасного життя, нехтуючи власним розвитком; і це при тому, що вони відчувають у певних обставинах потребу в саморозвитку. Створення умов, що підтримують їхні пізнавальні потреби, може суттєво вплинути на їхній вибір у ситуаціях ціннісного вибору. Суб'єктивний комфорт для них є вагомим за зусилля на шляху саморозвитку.

Четвертий фактор (8,5% дисперсії) подібний до другого, але відмінність у тому, що підлітки, яким властива схильність до сумлінного виконання навчальних завдань,

не демонструють потреби у визнанні своїх досягнень у життєвому колі, що обмежене традиційними цінностями.

Отримані дані дають підстави для висновку, що підліткам необхідна ціннісна підтримка і допомога в осмисленні життєвих пріоритетів на цьому віковому етапі.

Висновки до розділу IV

Дослідження аксіогенезу образотворчо обдарованих підлітків відкривають нові шляхи активізації їхніх особистісних резервів у подоланні труднощів і психологічних бар'єрів у навчанні та спілкуванні. Порівняльне дослідження підлітків із ознаками образотворчої обдарованості, що навчаються у закладі мистецької освіти, та однолітків без ознак обдарованості показало таке:

– виявлено, що учням із ознаками образотворчої обдарованості властиві високі показники цінностей універсалізму на противагу цінностям влади, контролю чи впливу на інших, традиційного способу життя, залежної та конформної поведінки. Відмінності між образотворчо обдарованими учнями та учнями без ознак обдарованості зосереджені на осі «самотрансцендентність – самоствердження» відповідно до моделі Ш. Шварца. У них протилежні прагнення до самотрансцендентності: в обдарованих – це універсалізм, орієнтація на творчу самореалізацію, доброзичливість, самостійність, а в учнів без ознак обдарованості – самоствердження, влада, досягнення, гедонізм;

– підтверджено наявність зв'язку між цінностями універсалізму, образотворчими здібностями, самовираженням і толерантним ставленням до нового. У ціннісному самовизначенні учнів із ознаками образотворчої обдарованості переважає особистісно-ціннісна регуляція. Учням без ознак обдарованості властиве вагання між ситуаційною і особистісною регуляцією розвитку;

– факторні структури ціннісної сфери підлітків із ознаками та без ознак образотворчої обдарованості подібні в тому, що відображають потребу в саморозвитку та прагнення самореалізації. Обом групам досліджуваних властива відкритість до змін, самостійність, гедонізм, стимуляція. Спрямованість на саморозвиток учнів із ознаками образотворчої обдарованості переводить фокус з особистого на суспільно важливе, створює ширший контекст особистісного аксіогенезу;

– відчуття належності до групи художників або творчої молоді з внутрішньо-груповими нормами поведінки, які сприяють вільному творчому розвитку, є великою перевагою спеціалізованих навчальних закладів. Збагачене мистецьке середовище унормовує цінності творчості та пізнання відповідно до вікових потреб у безпеці, домінуванні, стимуляції та визнанні;

– перешкодою для ціннісного розвитку образотворчо обдарованої особистості можуть стати ціннісні впливи контактної групи. Бажання відповідати очікуванням, уникати невдач, бути на позір доброзичливими у надмірно тривожних підлітків вмикає механізми ситуаційно-ціннісної регуляції особистісного розвитку;

– створення ціннісно збагаченого освітнього середовища як у мистецьких, так і в інших закладах освіти, надання учням ціннісної підтримки, спрямованої на розв'язання внутрішніх конфліктів і допомогу в розвитку їхніх здібностей, підвищує ймовірність розвитку обдарованої особистості.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 248 с.
2. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.
3. Музика О. Л. Методика «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»: теоретичні передумови й результати апробації. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 123–137.
4. Рыбалко Е.Ф. Становление личности. Социальная психология личности. Ленинград: Общество «Знание», 1974. С. 20–31.
5. Сніжна М. А. Вікові особливості внутрішніх конфліктів ціннісної сфери образотворчо обдарованих підлітків. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 14. С. 39–402.

РОЗДІЛ V. АКСІОГЕНЕЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ЮНОСТІ (М. О. Мельник)

5.1. Особливості аксіогенезу особистості в ранньому юнацькому віці

Складний, безперервний, стрибкоподібний процес генези аксіосфери особистості, що триває протягом усього життя людини в складному, суперечливому, мінливому світі, безумовно, супроводжується зміною ціннісних домінант на різних етапах онтогенезу та має свої специфічні особливості в ранньому юнацькому віці.

Період ранньої юності – один із ключових перехідних етапів онтогенезу між дитинством та дорослістю, який характеризується активізацією процесів особистісного зростання, бурхливою перебудовою сфери самосвідомості, інтенсивним розвитком ціннісно-сміслової сфери та формуванням світоглядних настанов як стійкої системи узагальнених уявлень про навколишній світ, інших людей та самого себе (Л. І. Божович, 1979; Л. С. Виготський, 1984; І. В. Дубровіна, Б. С. Круглов, 1983; І. С. Кон, 1989; М. Р. Гінзбург, 1994; Е. Еріксон, 2006 та ін.). До фундаментальних психічних новоутворень раннього юнацького віку відносять готовність до особистісного та професійного самовизначення, формування ідентичності.

Зрілість інтелектуальних структур, здатність до абстрактного мислення у віці 16-17 років дозволяють юнакам і дівчатам оперувати узагальненими логічними формулами, схоплювати багатозначність слів і понять, сприяють гнучкості, реалістичності мислення, що допомагає краще зрозуміти себе і навколишній світ, сприяє інтеграції життєвого досвіду, формуванню відносно стійких уявлень про себе як про цілісну особистість, відмінну від інших. Відмітною особливістю юнацького віку є посилення процесів саморефлексії, підвищення зацікавленості своїм внутрішнім світом, прагнення до самопізнання, оцінки власних можливостей та здібностей, різка зміна внутрішньої позиції, яка полягає в тому, що спрямованість у майбутнє, проблема вибору професії та подальшого життєвого шляху стають пріоритетними, займаючи провідні позиції в колі інтересів та планів старшокласників.

Л. С. Виготський, посиляючись на дослідження А. Буземана, відводить центральну роль на етапі юнацтва розвитку самосвідомості, яка в цей період набуває ознак цілісності, переходить на новий інтегративний рівень функціонування. Провідним стає цілісне самосприймання та самоприйняття на противагу оцінці окремих сторін особистості, все більш і більш чітко вимальовується власний образ, відмінність і своєрідність своєї особистості [2]. І. С. Кон вважає головним психологічним надбанням ранньої юності відкриття свого власного «Я», внутрішнього світу власних думок, почуттів, переживань, які видаються неповторними та оригінальними [10]. Згідно з теорією психосоціального розвитку Е. Еріксона, в період ранньої юності, який він позначає терміном «психологічний мораторій», відбуваються складні багатовимірні процеси

набуття дорослої ідентичності та формування нового відношення до світу, внаслідок чого виникає характерний стан «дифузії ідентичності». У випадку успішного перебігу кризи у юнаків і дівчат формується почуття ідентичності, за несприятливого – сплутана ідентичність, яка супроводжується болісними переживаннями, сумнівами стосовно себе, свого місця в групі, в суспільстві, неясністю життєвої перспективи [7].

Період ранньої юності вважається найбільш сензитивним для становлення ціннісної сфери як фундаментального психічного новоутворення, що детермінує індивідуально своєрідний характер поведінки та психологічні аспекти активності особистості. На цьому віковому етапі відбувається не просто інтенсивний розвиток системи ціннісних орієнтацій особистості та оформлення цінностей, за Л. С. Виготським, у «психологічну систему» [2], а остаточно визрівають передумови для формування внутрішньої автономної системи цінностей, яка набуває ознак багатопланової, динамічної, ієрархізованої та водночас стійкої системи, що стає реально дієвим фактором виконання своїх регуляторних функцій [15].

Дослідження персональної ієрархії та взаємозв'язків системи індивідуальних ціннісних пріоритетів особистості дає змогу пізнати більш глибокі детермінанти її поведінки, спрямованість, мотивацію, спосіб спілкування з навколишнім світом, характер самореалізації. В межах дослідження особливостей аксіогенезу інтелектуально обдарованої особистості в ранній юності аналізувалися зміст і структура системи цінностей старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості та зв'язок ціннісних типів із індивідуальними проявами самоактуалізації, рівнем розвитку суб'єктності та емоційною спрямованістю особистості.

5.2. Суб'єктність як детермінанта становлення обдарованої особистості та індикатор особистісного аксіогенезу

Питання співвідношення соціокультурних і генотипічних факторів у становленні обдарованої особистості належить до числа фундаментальних у психології розвитку. Однак повноцінна реалізація потенціалу обдарованості не меншою мірою залежить і від власної активності індивіда, яка тісно пов'язана з такою характеристикою, як суб'єктність.

Суб'єктність як системна якість особистості виникає на певному рівні розвитку і визначає специфіку життєдіяльності, у якій підкреслюється, за С. Л. Рубінштейном, активність, здатність до розвитку й інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуку і самовдосконалення [17]. Як характеристика активності індивіда, суб'єктність аналізується в роботах О. К. Осницького, де людина виступає автором власної активності, якій притаманні певні уподобання, світоглядні позиції, цілеспрямованість перетворювача, що детермінують успішність у діяльності та різних аспектах соціальної адаптації [14]. В. О. Татенко зазначає, що бути суб'єктом – це «значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови» [18, с. 329].

З. С. Карпенко розглядає аксіогенез особистості як процес розгортання суб'єктних здатностей особистості у цілісній ситуації буття, пояснюючи розвиток ціннісно-сміслової сфери принципом інтегральної суб'єктності [9].

Г. К. Радчук як показник актуалізації особистісного потенціалу розглядає суб'єктну позицію, критеріями сформованості якої виступають такі характеристики особистості, як позитивне самоствавлення, інтернальність, внутрішня мотивація, рефлексивність, відносна автономність, спрямованість на саморозвиток та самоактуалізацію. При цьому інтегративним критерієм суб'єктної позиції є самоактуалізація особистості [16].

О. Ю. Коржова, на основі авторської концепції людини як суб'єкта життєдіяльності, розглядає суб'єкт-об'єктні орієнтації як базові життєві орієнтації особистості, що характеризують ступінь суб'єктної включеності в життєві ситуації, задають напрям реалізації потенціалу суб'єктності та визначають міру активності людини в розбудові власного життя. Суб'єкт-об'єктні орієнтації конкретизуються і реалізуються через цінності, визначаючи життєву спрямованість особистості [11].

Для діагностування рівня суб'єктної активності при взаємодії з життєвими ситуаціями на основі моделі суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржовою розроблено методику «Опитувальник життєвих орієнтацій». Для емпіричного визначення структури суб'єкт-об'єктних орієнтацій дослідниця використовує такі показники, як транситуаційна мінливість, транситуаційний локус контролю, транситуаційна спрямованість освоєння світу, транситуаційна рухливість, транситуаційна творчість (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1.

Характеристики суб'єктної та об'єктної орієнтації особистості (за О. Ю. Коржовою)

Суб'єктна орієнтація	Об'єктна орієнтація
Транситуаційна мінливість (прагнення змінюватися)	Транситуаційна стабільність (прагнення залишатися незмінним)
Транситуаційний внутрішній локус контролю (прийняття відповідальності)	Транситуаційний зовнішній локус контролю (делегування відповідальності)
Транситуаційне освоєння внутрішнього світу, егоорієнтація	Транситуаційне освоєння зовнішнього світу, екоорієнтація
Транситуаційна рухливість (прагнення до новизни)	Транситуаційна інертність (прагнення до звичного)
Високий рівень життєвої творчості	Низький рівень життєвої творчості

Підраховується також загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій у життєвих ситуаціях, що характеризує активність життєвої позиції в цілому, здатність реалізувати свою внутрішню активність. Позитивний полюс відповідає суб'єктній орієнтації, що характеризує схильність перебудовувати ситуацію під себе, активно діяти, долати складні життєві ситуації. *Негативний полюс шкали – об'єктна орієнтація, притаманна людям, схильним «пливти за течією», підкорятися обставинам.*

Залежно від поєднання стенових значень показників за шкалами «транситуаційна творчість» та «транситуаційний локус контролю» О. Ю. Коржова виокремлює чотири типи суб'єкт-об'єктних орієнтацій [11, с. 142–145]:

1. *«Перетворювач життєвої ситуації» (адаптувальний, інтернальний)* – вирізняється надзвичайно активною життєвою позицією, прагненням діяти, рухатися вперед, розвиватися. Особливо захоплений професійною діяльністю, «перетворює» себе насамперед у цій сфері. Життєві цілі різноманітні, характеризують прагнення до самовдосконалення в різних життєвих сферах (сім'я, робота, навчання), в тому числі в сфері свого внутрішнього світу, бажання зрозуміти своє призначення і максимально реалізувати його, досягти гармонії.

2. *«Гармонізатор життєвої ситуації» (адаптувальний, екстернальний)* – відкритий життєвому досвіду, прагне узгодити свої вчинки з тим, що пропонує життя, виражене прагнення до самовдосконалення, негативні моменти життя сприймає як джерело особистісного зростання. Життєві цілі також різноманітні: сім'я, робота, виховання майбутнього покоління, досягнення професіоналізму, принесення користі людям, пошуки гармонії, досконалості.

3. *«Користувач» життєвої ситуації» (адаптивний, інтернальний)* – життєві прагнення людей цього типу говорять про те, що кожен із них – людина дії, орієнтована на досягнення життєвого успіху. Їхні життєві цілі дуже конкретні, прагматичні (робота в першу чергу, кар'єра, спілкування, сім'я, дитина). Такі люди, хоча й усвідомлюють цінність самовдосконалення, самі займаються самовдосконаленням менше, ніж два попередні типи, а якщо й займаються, то з метою отримати з цього практичну користь.

4. *«Споживач життєвої ситуації» (адаптивний, екстернальний)* – життєві цілі або відсутні, або узагальнено-прагматичні («досягти успіху», «досягти якомога більшого»). Життєве кредо часто відсутнє, або в ньому відображаються прагматичні життєві установки, а також пристосувальний характер існування, в тому числі в проблемних ситуаціях. Самовдосконаленням майже не займаються і не вважають за потрібне займатися.

5.3. Емпіричне дослідження зв'язку індивідуальних ціннісних пріоритетів інтелектуально обдарованих старшокласників із рівнем самоактуалізації, суб'єктності та емоційною спрямованістю особистості

З метою дослідження особливостей аксіогенезу інтелектуально обдарованої особистості в освітньому просторі на етапі ранньої юності проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 120 учнів 10–11 класів (89 хлопців, 31 дівчина) ліцею, який спеціалізується на поглибленому вивченні дисциплін фізико-математичного циклу та має високі рейтинги за результатами ЗНО. Враховувались також наявність призових місць на всеукраїнських та міжнародних олімпіадах, експертна оцінка вчителів.

Для реалізації завдань дослідження була розроблена програма, до якої увійшли опитувальник Ш. Шварца та У. Білські (модифікація О. Ліхтарникова) для діагностування базових цінностей особистості, що відображають універсальні потреби людей [8]; методика дослідження рівня самоактуалізації особистості САТ (опитувальник

особистісних орієнтацій Е. Шострома (Personal Orientation Inventory – POI) в адаптації Л. Я. Гозмана, М. В. Кроз, М. В. Латинської [4]; опитувальник Б. Г. Додонова для діагностування типу загальної емоційної спрямованості [5]; методика «Опитувальник життєвих орієнтацій» О. Ю. Коржової [11].

Для аналізу результатів емпіричного дослідження застосовувалися процедури підрахунку дескриптивних статистик, ранжування, кореляційний та факторний аналіз. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою статистичного пакету SPSS 13.0.

Ціннісний профіль старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за методикою Ш. Шварца та У. Білскі. На першому етапі аналізу емпіричного матеріалу з метою отримання ціннісного профілю старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за результатами підрахунку середньогрупових значень показників опитувальника Ш. Шварца та У. Білскі вираховувався середній груповий ранг для кожної з десяти індивідуальних цінностей (табл. 5.2).

Таблиця 5.2.

Середні показники та рангові значення значущості типів цінностей старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості

№	Типи цінностей	Середнє значення	Ранг
1.	Гедонізм	4,38	I
2.	Самостійність	4,32	II
3.	Досягнення	4,23	III
4.	Універсалізм	4,22	IV
5.	Стимуляція	4,1	V
6.	Доброзичливість	3,93	VI
7.	Безпека	3,77	VII
8.	Влада	3,74	VIII
9.	Конформізм	3,7	IX
10.	Традиція	3,04	X

Три найбільш виражені цінності – гедонізм, самостійність і досягнення свідчать про домінування у ціннісній свідомості опитаних ліцеїстів потреби в автономності та незалежності, самостійності думок і дій, прагненні до особистого успіху відповідно до соціальних стандартів на фоні вираженої потреби отримувати задоволення від життя.

Найнижча значущість цінностей влади, конформізму та традицій вказує на те, що вони знаходяться на периферії ціннісної свідомості, що свідчить про відсутність вираженої потреби в домінуванні над людьми та ресурсами, в досягненні соціального статусу та престижу, потреби відповідати соціальним очікуванням та дотримуватися традиційних способів поведінки.

Проміжне положення займають цінності універсалізму, стимуляції, доброзичливості і безпеки, що демонструє середній рівень вираженості потреби в розумінні, терпи-

мості, захисті всіх людей і природи, прагненні до новизни та різноманітності, потреби у позитивній взаємодії та збереженні добробуту близьких людей, безпеці та стабільності суспільства, стосунків та самого себе.

За результатами кореляційного аналізу взаємозв'язків ціннісних типів за методикою Ш. Шварца та У. Білскі з загальним показником рівня самоактуалізації, що наведені у табл. 5.3, виявлено статистично достовірні позитивні зв'язки загального показника рівня самоактуалізації (СА) із такими цінностями, як самостійність (0,363**) та стимуляція (0,315(*)) й статистично достовірний обернений зв'язок із конформізмом (-,334(**)).

Таблиця 5.3.

Кореляційні зв'язки типів цінностей за методикою Ш. Шварца та У. Білскі з загальним показником рівня самоактуалізації старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості

	Самостійність	Конформізм	Доброзичливість	Стимуляція	Влада	Традиція	Гедонізм	Універсалізм	Безпека	Досягнення
СА	,363(**)	-,334(**)		,315(*)						

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Відповідно до теорії динамічних відносин між ціннісними типами Ш. Шварца, в якій описується концептуальна організація системи цінностей, самостійність та стимуляція є сумісними типами, що доповнюють один одного та відповідають полюсу «відкритість до змін» біполярної осі, на протилежному кінці якої знаходиться конформізм, що належить до полюсу «консерватизм». Статистично достовірних істотних зв'язків рівня самоактуалізації з іншими ціннісними типами Ш. Шварца за результатами опитування ліцеїстів не зафіксовано, що дозволяє зробити припущення про те, що відкритість новому досвіду, потреба в автономності, незалежності, самостійності, прагнення до новизни у поєднанні з відсутністю прагнення відповідати соціальним очікуванням є ключовими ціннісними пріоритетами, що детермінують процеси особистісного зростання та прагнення до самоактуалізації інтелектуально обдарованих старшокласників.

На наступному етапі з метою поглибленого аналізу найбільш істотних властивостей функціонування системи ціннісних пріоритетів було проведено факторизацію ціннісних типів Ш. Шварца (див. табл. 5.4). Методом головних компонент із ротацією факторів «varimax normalized» виокремлено три фактори, які пояснюють 56,71% загальної дисперсії.

Результати внутрішньогрупового факторного аналізу ціннісних типів старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за методикою Ш. Шварца та У. Білські

Типи цінностей	ФАКТОРИ		
	I	II	III
Самостійність		,678	,239
Конформізм	,777		,312
Доброзичливість	,276	,691	
Стимуляція	-,335	,631	,422
Влада			,485
Традиція	,727		-,283
Гедонізм	-,120	,209	,647
Універсалізм	,253	,674	-,177
Безпека	,713	,213	,126
Досягнення	,235	,166	,820

Перший фактор, який становить 25,5% загальної дисперсії, об'єднав такі типи цінностей Шварца, як конформізм (,777), традиція (,727), безпека (,713), доброзичливість (,276), універсалізм (,253), досягнення (,235), стимуляція (-,335), гедонізм (-,120). Найбільше факторне навантаження мають цінності, що належать до полюсу консерватизму (конформізм, традиція, безпека) біполярної осі «відкритість змінам – консерватизм». Цей фактор відображає орієнтацію на безпеку, стабільність, гармонію стосунків із навколишнім світом як основу для відчуття психологічної захищеності та довіри до світу. Базове відчуття безпечності світу як фундаментальна психологічна характеристика є потужним ресурсом особистісного зростання, впевненості у своїх силах, оптимізму та активної життєвої позиції. В ієрархічній моделі потреб людини Абрахама Маслоу потреба в безпеці займає другу сходинку одразу за фізіологічними потребами.

Другий фактор, що становить 18,7% загальної дисперсії, об'єднав такі цінності, як доброзичливість (,691), самостійність (,678), універсалізм (,674), стимуляція (,631), безпека (,213), гедонізм (,209), досягнення (,166). Найбільше факторне навантаження мають цінності, що належать до полюсу «Самотрансцендентність» (доброзичливість, універсалізм) біполярної осі «самотрансцендентність – самопіднесення» та до полюсу «Відкритість змінам» біполярної осі «відкритість до змін – консерватизм». Ці типи цінностей доповнюють одне одного, займаючи верхню частину кола у загальній схемі конфліктності та сумісності ціннісних типів Ш. Шварца. Загалом фактор відображає орієнтацію на самореалізацію, самотрансцендентність або пошук сенсу життя у навколишньому світі у поєднанні з відкритістю новому досвіду, прагненням автономії та незалежності, нових вражень.

Третій фактор, який становить 12,51% загальної дисперсії, сформований цінностями досягнення (,820), гедонізму (,647), влади (,485), стимуляції (,422), самостійності (,239), безпеки (,126), традиції (-,283), універсалізму (-,177). Найбільше факторне навантаження має цінність досягнення, що належить до полюсу «Самопіднесення» ра-

зом із цінністю влади, яка має майже вдвічі менше факторне навантаження. Друге місце посідає цінність гедонізму, яка, за Шварцом, містить елементи як «Відкритості до змін», так і «Самопіднесення». Далі йдуть цінності полюсу «Відкритість до змін» (стимуляція і самостійність). Усі ці типи цінностей є сумісними і доповнюють один одного. Загалом фактор відображає орієнтацію на досягнення особистого успіху, соціального статусу, нових вражень у поєднанні з відчуттям задоволеності життям.

Суб'єкт-об'єктні орієнтації старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за методикою «Опитувальник життєвих орієнтацій» О. Ю. Коржової. За результатами підрахунку середньогрупових значень стенових показників за шкалами опитувальника суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржової (див. табл. 5.5), усі показники мають значення, вищі за 6, що вказує на домінування високого рівня суб'єктності. Найнижчі значення за шкалами «Трансситуаційне освоєння світу» та «Трансситуаційна мінливість» свідчать про проміжне положення між прагненням змінюватись і прагненням максимально реалізувати наявні можливості, тяжінням до звичного, а також про балансування, нестійку позицію між спрямованістю на свій внутрішній світ, особистісне зростання, самовдосконалення і тенденцією самоздійснення у зовнішньому середовищі, що характерно для змішаного типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій. Стенові показники вище 7 загального показника суб'єкт-об'єктних орієнтацій та «Трансситуаційної творчості», а також наближені до 7 стенові показники «Трансситуаційної рухливості» та «Трансситуаційний локус контролю» вказують на високий рівень вираженості суб'єктності.

Таблиця 5.5.

Середньогрупові показники старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за шкалами опитувальника суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржової

Шкали опитувальника суб'єкт-об'єктних орієнтацій	Середнє значення	Стандартне відхилення
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	7,2385	1,90467
Трансситуаційна мінливість	6,5321	2,02562
Трансситуаційний локус контролю	6,9358	2,19543
Трансситуаційне освоєння світу	6,4037	1,93945
Трансситуаційна рухливість	6,9633	2,02725
Трансситуаційна творчість	7,0734	2,05348

Розподіл досліджуваних старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за типами суб'єкт-об'єктних орієнтацій представлено у табл. 5.6. Із 109 ліцеїстів були відібрані для остаточного аналізу 45 (41,3%), в яких стенові показники від 7 до 10 – представники чистих типів суб'єктної орієнтації, з яких 38 (34,9%) – «Перетворювачі життєвої ситуації», 7 (6,4%) – «Гармонізатори життєвої ситуації». 11 досліджуваних (10,1%), у яких зафіксовані стенові показники від 1 до 4, – представники чистих типів об'єктної орієнтації, серед яких 9 учнів (8,3%) – «Користувачі життєвої ситуації», і 2 учні (1,8%) – «Споживачі життєвої ситуації». 63 ліцеїсти, що склало 48,6% загального обсягу вибірки, належать до змішаного типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій.

Таблиця 5.6.

Розподіл старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за типами суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржової

№	Типи суб'єкт-об'єктних орієнтацій	Частота	Процент
1.	Перетворювач життєвої ситуації	38	34,9
2.	Гармонізатор життєвої ситуації	7	6,4
3.	Користувач життєвої ситуації	9	8,3
4.	Споживач життєвої ситуації	2	1,8
5.	Змішаний тип	63	48,6

За результатами кореляційного аналізу зв'язку шкал опитувальника життєвих орієнтацій О. Ю. Коржової з параметрами самоактуалізації (див. табл. 5.7) виявлено найвищий статистично достовірний коефіцієнт кореляції між загальними показниками рівня самоактуалізації та суб'єкт-об'єктних орієнтацій ($,351(**)$), що свідчить про тісний взаємозв'язок між прагненням до актуалізації особистісного потенціалу та ступенем суб'єктної включеності в життєві ситуації. Наступний за значимістю зв'язок із «трансситуаційною рухливістю» ($,313(**)$) вказує на значимість для самоактуалізаційних процесів спрямованості на життєві зміни, прагнення активного руху, розвитку, взаємодії із новими професійними, навчальними та іншими життєвими ситуаціями. Статистично достовірний зв'язок загального показника рівня самоактуалізації з «Трансситуаційною мінливістю» ($,277(**)$) і «Трансситуаційною творчістю» ($,271(**)$) демонструє детермінаційний вплив на самоактуалізаційні процеси орієнтації на творчий підхід до вирішення життєвих ситуацій, прагнення до новизни, змін як у внутрішньому світі, так і у зовнішньому середовищі. Відсутність статистично достовірного зв'язку рівня самоактуалізації з шкалою «Трансситуаційне освоєння світу» дозволяє зробити припущення про незалежність індивідуальних проявів самоактуалізації від вектору спрямованості суб'єктної активності на внутрішній світ, самовдосконалення або на самоздійснення в зовнішньому середовищі, практичній діяльності.

Таблиця 5.7.

Значення коефіцієнтів кореляції рівня самоактуалізації старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості зі шкалами опитувальника життєвих орієнтацій О. Ю. Коржової

Шкали опитувальника суб'єкт-об'єктних орієнтацій	Загальний рівень самоактуалізації
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	$,351(**)$
Трансситуаційна мінливість	$,277(**)$
Трансситуаційний локус контролю	$,214(*)$
Трансситуаційне освоєння світу	-
Трансситуаційна рухливість	$,313(**)$
Трансситуаційна творчість	$,271(**)$

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

За результатами аналізу взаємозв'язків ціннісних типів Ш. Шварца з шкалами опитувальника суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржової (див. табл. 5.8) виявлено позитивний статистично достовірний зв'язок показника «Трансситуаційна мінливість» з цінністю самостійності, що вказує на те, що орієнтація на зміни, прагнення пізнавати нове у навколишньому світі, вдосконалювати свій внутрішній світ має істотний статистично достовірний зв'язок із прагненням до самостійності, відкритості до змін.

Обернений статистично достовірний зв'язок показника «Трансситуаційне освоєння світу» з цінностями стимуляції та гедонізму свідчить, що домінування спрямованості на свій внутрішній світ, прагнення до внутрішнього зростання, самовдосконалення кореспондується зі зниженням потреби у нових враженнях, різноманітності, чуттєвих задоволеннях.

Позитивний статистично достовірний зв'язок показника «Трансситуаційна рухливість» з цінністю стимуляції та обернена кореляція з цінністю традицій демонструють, що прагнення до новизни, активного руху, розвитку, життєвих змін кореспондується з потребою у нових враженнях, різноманітності та конкурує з необхідністю дотримуватись традиційної поведінки, звичаїв, ритуалів.

Не виявлено жодних істотних зв'язків ціннісних типів за Ш. Шварцом із загальним показником суб'єкт-об'єктних орієнтацій, «Трансситуативним локусом контролю» і «Трансситуативною творчістю», що свідчить про незалежність цих змінних і дозволяє припустити відсутність зв'язку індивідуальних ціннісних пріоритетів із рівнем розвитку суб'єктності, локалізацією суб'єктивного контролю та рівнем творчого підходу до розв'язання життєвих ситуацій.

Таблиця 5.8.

Результати кореляційного аналізу ціннісних типів старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості за методикою Ш. Шварца та У. Білські зі шкалами опитувальника життєвих орієнтацій О. Ю. Коржової

	Самостійність	Конформізм	Добррозичливість	Стимуляція	Влада	Традиція	Гедонізм	Універсалізм	Безпека	Досягнення
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій										
Трансситуаційна мінливість	,334 (**)									
Трансситуаційний локус контролю										
Трансситуаційне освоєння світу				-,298 (*)			-,280 (*)			

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Трансситуаційна рухливість				,307 (*)		-,266 (*)				
Трансситуаційна творчість										

Емоційна спрямованість особистості з ознаками інтелектуальної обдарованості.

Важливим напрямком досліджень ціннісної сфери особистості є дослідження ціннісної функції емоцій, зокрема, типу емоційної спрямованості, що пов'язана з орієнтацією особистості на певні переживання, які мають для неї самостійну цінність. Формування загального типу емоційної спрямованості відбувається, як правило, в юнацькому віці, коли завершується ієрархізація власної цінності тих або інших переживань.

Результати підрахунку середньогрупових значень та ранжування десяти типів загальної емоційної спрямованості за методикою Б. Г. Додонова [5] представлені нижче у таблиці 5.9.

Таблиця 5.9.

Середньогрупові значення та рангові показники типів загальної емоційної спрямованості старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості

№	Тип емоційної спрямованості	Середнє значення	Ранг
1.	Праксичний	3,9541	I
2.	Комунікативний	4,2752	II
3.	Альтруїстичний	4,9725	III
4.	Глоричний	5,1835	IV
5.	Гностичний	5,6147	V
6.	Гедонічний	5,8349	V
7.	Пугнічний	5,9083	VII
8.	Естетичний	6,0459	VIII
9.	Романтичний	6,3486	IX
10.	Акзитивний	7,0092	X

Як видно з таблиці, перші місця в рейтингу цінності посідають праксичний, комунікативний та альтруїстичний типи емоційної спрямованості, що свідчить про найбільшу цінність емоцій, пов'язаних із задоволенням від роботи, спілкування та турботи про інших.

Найнижчі рейтинги в акзитивного, романтичного та естетичного типів емоційної спрямованості, що демонструє низький рівень цінності потреби в емоціях, пов'язаних із накопиченням, романтичними та естетичними переживаннями.

Середні рейтингові позиції належать глоричному, гностичному, гедонічному та пугнічному типам емоційної спрямованості, що вказує на помірну вираженість потреби у самоствердженні, пізнанні, фізичному та душевному комфорту, боротьбі.

Результати кореляційного аналізу типів емоційної спрямованості з шкалами опитувальника суб'єкт-об'єктних орієнтацій О. Ю. Коржової представлені у табл. 5.10.

Таблиця 5.10.

Кореляційні зв'язки типів загальної емоційної спрямованості старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості зі шкалами опитувальника життєвих орієнтацій О. Ю. Коржової

	Практичний	Комунікативний	Альтруїстичний	Глоричний	Гностичний	Гедонічний	Пугнічний	Естетичний	Романтичний	Акизитивний
Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій				,210*		,306*				,204*
Трансситуаційна мінливість					-,208*					,361**
Трансситуаційний локус контролю						,262*				
Трансситуаційне освоєння світу						,232*	-,236*			
Трансситуаційна рухливість										
Трансситуаційна творчість					-,252**	,208*				,220*
Тип суб'єкт-об'єктних орієнтацій					,215*					

Примітка: * - $p < 0,05$; ** - $p < 0,01$

Найбільшу кількість статистично достовірних зв'язків шкал опитувальника життєвих орієнтацій О. Ю. Коржової виявлено із гедонічним типом емоційної спрямованості, що свідчить про тісний зв'язок високого рівня розвитку суб'єктності з почуттям задоволеності життям. Найвищий показник кореляції з гедонічною спрямованістю встановлено із загальним показником суб'єкт-об'єктних орієнтацій (,306**), з «Трансситуаційним локусом контролю» (,262**), з «Трансситуаційним освоєнням світу» (,232*) та «Трансситуаційною творчістю» (,208*), що дозволяє зробити припущення про тісний зв'язок відчуття задоволеності життям із високим рівнем суб'єктної включеності в життєві ситуації, активності життєвої позиції, суб'єктивного контролю над життєвими ситуаціями, спрямованістю на внутрішнє зростання, творчий підхід до вирішення життєвих завдань. Не виявлено істотних кореляцій гедонічної спрямованості

з «Трансситуаційною мінливістю» і «Трансситуаційною рухливістю», що демонструє незалежність цих показників.

Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій, котрий характеризує активність життєвої позиції в цілому, у досліджуваних ліцеїстів статистично достовірно корелює із глоричною спрямованістю ($,210^*$), що вказує на тісний взаємозв'язок вираженої суб'єктної орієнтації з прагненням слави, визнання, самоствердження.

Позитивний статистично достовірний зв'язок суб'єктної орієнтації з акизитивним типом емоційної спрямованості ($,204^*$) свідчить про поєднання високих рівнів суб'єктної активності з прагненням до придбання, накопичення, колекціонування. Зазначимо, що емоційна спрямованість акизитивного типу в наших дослідженнях інтелектуально обдарованих старшокласників не перший рік стабільно посідає останнє місце в рейтингу найбажаніших емоційно-цінних переживань [13; 14]. Водночас, акизитивні прагнення, які приносять найбільше задоволення представникам цього типу, можуть стосуватися не тільки речей, але й накопичення, колекціонування якихось відомостей, певної інформації, цікавих знайомств тощо.

Встановлено також позитивні статистично достовірні зв'язки емоційної спрямованості акизитивного типу з «Трансситуаційною мінливістю» ($,361^{**}$) і «Трансситуаційною творчістю» ($,220^*$), тобто з прагненням до змін і творчим підходом до вирішення життєвих ситуацій.

Обернений статистично достовірний зв'язок емоційної спрямованості пугнічного типу з «Трансситуаційним освоєнням світу» ($-,236^*$) засвідчує, що зростання суб'єктної активності, спрямованої на внутрішній світ, зумовлює зниження потреби в гострих відчуттях, пов'язаних із ризиком, небезпекою тощо.

Єдиний позитивний статистично достовірний зв'язок типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій встановлено з емоційною спрямованістю гностичного типу ($,215^*$), що демонструє тісний взаємозв'язок високого ступеню реалізації суб'єктного потенціалу у «Перетворювачів життєвої ситуації», «Гармонізаторів життєвої ситуації» та змішаного типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій з потужною пізнавальною потребою. Обернений коефіцієнт кореляції гностичного типу емоційної спрямованості з «Трансситуаційною творчістю» ($-,252^{**}$) та «Трансситуаційною мінливістю» ($-,208^*$) дозволяє припустити, що високий рівень домінування пізнавальної потреби сприяє зниженню рівня життєвої творчості і прагнення до змін, натомість стимулює прагнення стабілізуватися і максимально ефективно використати наявні реальні можливості.

Зафіксована також статистично достовірна обернена кореляція ($-,248^*$) між «Трансситуаційним освоєнням світу» та статевою приналежністю, що свідчить про те, що спрямованість на внутрішній світ та прагнення до самовдосконалення в ранній юності притаманні більше дівчатам, ніж юнакам.

Висновки до розділу V

За результатами аналізу даних теоретичного та емпіричного дослідження особливостей аксіогенезу інтелектуально обдарованої особистості в ранній юності можна зробити висновки про те, що:

– період ранньої юності характеризується бурхливою перебудовою сфери самосвідомості та інтенсивним розвитком ціннісно-сислової сфери особистості, яка набуває ознак внутрішньої, автономної, багатопланової, динамічної, ієрархізованої та водночас відносно стійкої системи;

– провідні позиції в ціннісному профілі інтелектуально обдарованих старшокласників займають цінності гедонізму, самостійності та досягнень, що свідчить про домінування орієнтації на досягнення й особистий успіх, автономність і незалежність у поєднанні з потужною потребою отримувати задоволення від життя;

– найнижчий ранг цінностей влади, конформізму та традицій вказує на низький рівень значущості орієнтації на соціальний статус, престиж, домінування над людьми та ресурсами, прагнення відповідати соціальним очікуванням та дотримуватися традиційних способів поведінки;

– проміжне положення цінностей універсалізму, стимуляції, доброзичливості та безпеки дозволяє зробити припущення про середній рівень вираженості потреби в доброті і турботі про інших, нових враженнях, різноманітності і безпеці, що може свідчити про відносну задоволеність цих потреб у досліджуваних;

– 41,3% опитаних старшокласників із ознаками інтелектуальної обдарованості належать до суб'єктного типу орієнтації особистості та мають високий рівень розвитку суб'єктності; 10,1% – належать до об'єктного типу орієнтації особистості, мають низький рівень розвитку суб'єктності; 48,6% – представники змішаного типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій;

– рівень самоактуалізації позитивно корелює з цінністю самостійності, стимуляції та має обернений зв'язок із конформізмом, що дозволяє зробити припущення про те, що відкритість новому досвіду, потреба в автономності, незалежності, самостійності в поєднанні з нонконформізмом є ключовими ціннісними пріоритетами інтелектуально обдарованих старшокласників, що детермінують процеси особистісного зростання та прагнення до самоактуалізації;

– позитивний зв'язок рівня самоактуалізації з високим рівнем розвитку суб'єктності, «Трансситуаційною рухливістю», «Трансситуаційною мінливістю» і «Трансситуаційною творчістю» демонструє детермінаційний вплив на самоактуалізаційні процеси суб'єктної орієнтації, прагнення до новизни, змін як у внутрішньому світі, так і в зовнішньому середовищі, високого рівня творчості у вирішенні життєвих ситуацій;

– відсутність достовірного зв'язку рівня самоактуалізації з шкалою «Трансситуаційне освоєння світу» свідчить про незалежність індивідуальних проявів самоактуалізації від вектору спрямованості суб'єктної активності на внутрішній світ, самовдосконалення або на самоздійснення в зовнішньому середовищі, практичній діяльності;

– обернений кореляційний зв'язок показника за шкалою «Трансситуаційне освоєння світу» з цінністю стимуляції та гедонізму дає підстави для висновку про те, що домінування активності у внутрішньому світі, спрямованість на особистісне зростання, самовдосконалення кореспондуються зі зниженням потреби у нових враженнях, різноманітності, чуттєвих задоволеннях;

– відсутність достовірних зв'язків ціннісних типів Ш. Шварца з загальним показником суб'єкт-об'єктних орієнтацій, «Трансситуаційним локусом контролю» і «Трансситуаційною творчістю» свідчить про незалежність цих змінних;

– рівень розвитку суб'єктності корелює з гедонічними, глоричними та акизитивними прагненнями, що вказує на зв'язок суб'єктної активності з прагненням отримувати задоволення від життя, потребою у славі, визнанні, самоствердженні та акизитивними емоціями.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 23–33.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Москва: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. С. 5–242.
3. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
4. Гозман Л. Я., Кроз М. В., Латинская М. В. Самоактуализационный тест. Москва: Рос. пед. агентство, 1995. 43 с.
5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. Москва, 1978. 272 с.
6. Дубровина И. В., Круглов Б. С. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций и интересов учащихся. Ценностные ориентации и интересы школьников: сб. науч. тр. Москва, 1983. С. 27–36.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. 352 с.
8. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. Концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Изд-во «Речь», 2004. 72 с.
9. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: монографія. Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. 512 с.
10. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 256 с.
11. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. Санкт-Петербург: Издательство РХГА, 2006. 384 с.
12. Мельник М. А. Я-концепция, эмоциональная направленность и интеллектуальные интенции в системе психологических механизмов одаренности. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ, 2002. Вип. 1. С. 59–74.
13. Мельник М. О. Емоційна спрямованість та інтелектуальні інтенції як чинники становлення обдарованої особистості в ранній юності. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 151–175.
14. Осницкий А. К. Проблема исследования субъективной активности. Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
15. Постнеклассическая педагогическая психология: ценностно-смысловой тренд: монография / М. С. Яницкий, А. В. Серый, М. С. Иванов и др. Кемерово: ГБУ ДПО «КРИРПО», 2017. 202 с.
16. Радчук Г. К. Психологічні засади професійного аксіогенезу особистості. Психологія особистості. 2012. № 1 (3). С. 138–150.
17. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.
18. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософ.-психол. студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ: Либідь, 2006. С. 316–358.

РОЗДІЛ VI. ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ІЗ ОЗНАКАМИ МУЗИЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (Я. Г. Соловей)

Психологічне дослідження проблеми професійного становлення та ціннісних позицій обдарованої особистості розглядається як особлива форма активності людини у пошуках смислу життя та усвідомлення цінностей, що є для неї особисто значимими. Підхід до вивчення проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій розкрито у наукових працях К. Альбуханової-Славської, С. Анісімова, З. Карпенко, В. Крижко, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, В. Ядова та інших.

Базовим підґрунтям системи цінностей є насамперед духовні цінності. К. О. Альбуханова-Славська вважає, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Причому йдеться про цінності найвищого рівня – духовні [1]. В. В. Крижко підкреслює, що духовні цінності не просто задовольняють потреби людини, а й духовно творять або відроджують особистість з усіма притаманними їй потребами та інтересами. На його думку, духовні цінності – конструктивні орієнтири людської свідомості, які є джерелами мотивації й ідеалами Добра, Краси, Істини для прогресивного розвитку особистості та визначають норми поведінки [8].

До природи духовних цінностей також звертається С. Ф. Анісімов. Учений стверджує, що люди народжуються двічі: спочатку фізично, а потім духовно, коли у процесі навчання і виховання ними засвоюються духовні цінності, створені людством, і формуються духовні якості особистості [2].

З. С. Карпенко підходить до проблеми цінностей у контексті тлумачення сутності аксіогенезу особистості. Найвищими духовними цінностями, на її думку, є добро, краса і благо. Осягнення цих цінностей відбувається в процесі розвитку особистості як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що реалізується на п'яти рівнях функціонування: 1) відносно суб'єкта (біологічний індивід); 2) моносуб'єкта (суб'єкт конкретної діяльності); 3) полісуб'єкта (особистість); 4) метасуб'єкта (індивідуальність); 5) абсолютного суб'єкта (універсальність). Саме на рівні абсолютного суб'єкта проявляється найвищий ступінь духовного розвитку людини [6].

О. Л. Музика виокремлює моральнісні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб [4].

Музичне виховання та розвиток особистості розпочинається з формування культури особистості під впливом сімейного оточення, навколишнього середовища та соціальних умов. Музичне середовище впливає на виховання естетичних смаків підростаючого покоління, внаслідок чого необхідно звернути увагу на формування духовності людини як одного із пріоритетних завдань у процесі навчання. Серед видів мистецтв особливе місце посідає музика, бо вона пробуджує світ людських почуттів та емоційну енергію. Музичне мистецтво стає способом духовного освоєння людиною світу, спрямованого на формування і розвиток її здібностей творчо перевтілювати

світ і себе за законами краси. Основною рушійною силою творчості є прагнення особистості до самоактуалізації.

У психології існує декілька підходів до визначення музичної обдарованості. Згідно з Б. М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Іншими словами, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий «апарат», неймовірна здатність до навчання і титанічна працездатність є показниками музичної обдарованості [11]. Згідно з концепцією Дж. Рензулі, обдарованість є сполученням трьох характеристик: мотивації, орієнтованої на завдання, «видатних» здібностей і креативності. Важливість мотивації у розвитку обдарованості підкреслює і В.С. Юркевич. Вона наголошує, що будь-яка обдарованість не може існувати без помітної, яскраво вираженої, стійкої системи інтересів. Обдарованість завжди розвивається на основі певної, улюбленої діяльності [5].

На думку Д. К. Кірнарської, здібності, обдарованість і талант виявляються і тестуються лише в тих умовах і на тому матеріалі, що максимально наближені до їх специфіки [7]. Так проводиться діагностування когнітивного, операціонального та мотиваційного компонентів музично-естетичних смаків.

Музика як один із видів мистецтва надає величезні можливості для розвитку творчої особистості, формування її світогляду та моральних якостей. Також музика є засобом пізнання навколишнього світу та засобом формування і становлення особистості. Музика сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів, думок і настрою людей, вона є особливим засобом спілкування, допомагає формуванню світогляду особистості, самовираженню та самопізнанню [7].

В емпіричному дослідженні І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко, В. Ю. Кутепова-Бредун проведено порівняння особистісних характеристик музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. Дані показали, що у професійних музикантів у порівнянні із музикантами-аматорами виявлені значущо вищі рівні саморегуляції, здібності цінувати красу та досконалість. Музиканти-аматори характеризувалися більш високими рівнями розсудливості, лідерства, готовності до взаємодії з оточуючими та чесності. Дослідники встановили, що музиканти-професіонали у порівнянні із музикантами-аматорами – незалежні, здатні протистояти соціальному тиску в своїх думках та діях і регулювати свою поведінку. Вони мають почуття безперервності саморозвитку, самовдосконалення, осмисленості життя та почуття реалізації свого потенціалу. Музиканти-професіонали відрізняються від аматорів за рівнем емоційної чутливості, про що свідчать статистично значущі розбіжності між групами професіоналів та аматорів за показниками: нейротизму як диспозиційної риси особистості і схильності до переживання тривоги, яка, проте, залишається на грані психічної норми. Характерною ознакою особистості професіонала є також, за отриманими даними, їх схильність до переживання астеничних станів. Їм притаманна автономність, схильність до ризику, що свідчить про певну ізольованість від соціального оточення. Дослідження підтвердило притаманність професіоналам високого рівня креативності [3].

Отже, дослідники відзначають більш емоційну вразливість музикантів-професіоналів у порівнянні з аматорами і більш високий рівень їх музичної обдарованості, що надає підстави припустити, що музична діяльність виконує для професіоналів не лише роль засобу самореалізації, але й психотерапевтичну функцію. Це підтверджує

усвідомлений вибір музично-обдарованими індивідами професійної діяльності у сфері музичної творчості не тільки як засобу самореалізації [3].

Студентський вік є періодом активного перегляду ціннісно-духовних категорій, аксіологічної переорієнтації особистості. Характерними процесами є посилення усвідомленості, мотивів поведінки, формування та зміцнення відповідальності, почуття обов'язку, розвиток цілеспрямованості, наполегливості, самостійності.

Розвиток ціннісно-сислової сфери студентів із ознаками музичної обдарованості відбувається у взаємодії з основними психічними новоутвореннями, що актуалізуються в період юності, а саме готовність особистості до самовизначення, почуття відповідальності за власне майбутнє, розвиток самоосвіти та самопізнання, тобто вирішення питання ідентичності в професійній сфері, у сфері сімейних відносин і в особистісному розвитку.

Одним із важливих моментів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і передусім з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами та ін. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може з'являтися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власне емпіричне дослідження дозволили визначити, що для музично обдарованої особистості цінною є саме музична діяльність, яка сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів та думок, є засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та становлення особистості. Цінності та ціннісні орієнтації розглядаються як духовні потреби музично обдарованої особистості, коли деякі цінності «інтеріоризовані» (перевтілені у внутрішній стан особистості) та виступають як бажання, інтереси.

У нашому дослідженні визначені смисложиттєві орієнтації студентів із ознаками музичної обдарованості шляхом порівняння двох груп музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. У дослідженні взяли участь 72 особи. У першу групу увійшли 32 досліджувані – студентів факультету мистецтв. Студенти цієї групи закінчили музичне училище та на момент дослідження мають професійну музичну освіту, більшість із них працюють за фахом. У другу групу увійшли 40 музикантів-аматорів – студентів, які не мають професійної музичної освіти, займаються музичною діяльністю індивідуально або в групі у вільний час.

Для дослідження смисложиттєвих орієнтацій використано методика СЖО Д. О. Леонтєва. Методика є адаптованою версією тесту «Ціль у житті» (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо та Леонарда Махоліка. За допомогою цієї методики досліджується уявлення про майбутнє за такими характеристиками, як наявність чи відсутність цілей, осмисленість життєвих перспектив, задоволеність життям, уявлення про себе як про активну особистість, яка самостійно приймає рішення та контролює своє життя [10].

За методикою СЖО життя вважається осмисленим за наявності цілей, задоволення, одержаному при їх досягненні і впевненості у власній здатності ставити перед собою мету, вибирати реальні завдання і досягати реальних результатів. Важливим вбачається чітке співвіднесення цілей – з майбутнім, емоційної насиченості – з сьогоднішнім, задоволення – з досягнутим результатом, тобто минулим. Окреслена ситуація

надає можливість зробити сьогодні певний вибір у вигляді вчинку, дії або бездіяльності. В основі особистісного вибору – уявлення про смисл життя або його відсутність.

Таблиця 6.1.

Показники смисложиттєвих орієнтацій музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів

Шкали	Музиканти-професіонали	Музиканти-аматори
Цілі	29,68	26,82
Процес	26,82	24,56
Результат	24,52	20,34
Локус контролю – Я	28,26	26,02
Локус контролю – життя	28,64	22,86
Осмисленість Життя	108,24	93,78

Отримані результати показали, що музиканти-професіонали мають вищі показники за всіма шкалами, аніж музиканти-аматори.

Цілеспрямованість, наявність або відсутність у житті студентів-музикантів цілей (намірів, покликання) у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість та перспективу, за шкалою «Цілі у житті» показники музикантів-професіоналів – 29,68, що перевищує результати музикантів-аматорів – 26,82.

Задоволеність своїм життям на теперішній час, сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого і наповненого змістом. За шкалою «Процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя» показники музикантів-професіоналів – 26,82, що також перевищує результати музикантів-аматорів – 24,56.

Задоволеність життям, оцінка пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивним та осмисленим було життя, за шкалою «Результативність життя або задоволеність самореалізацією» показники музикантів-професіоналів – 24,52, а у музикантів-аматорів – 20,34.

Уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя згідно з цілями й уявленнями про його смисл, здатна контролювати вчинки і події власного життя, за шкалою «Локус контролю – Я (Я – господар життя)» показники музикантів-професіоналів – 28,26, також вищий, ніж у музикантів-аматорів – 26,02.

Переконаність у здатності контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя, усвідомлення того, що життя людини підвладне свідомому керуванню: за шкалою «Локус контролю – життя, або керованість життя» показники музикантів-професіоналів – 28,64, а у музикантів-аматорів – 22,86.

Музиканти-професіонали мають вищі показники за шкалами ціль, процес і результат (29,68; 26,82; 24,52). Характеризуються чіткістю усвідомлення пройденого відрізка життя і оцінюють його як отриманий корисний досвід, задоволені своїм теперішнім і добре орієнтуються у часовій перспективі, спрямовані на самоактуалізацію

та гнучкість у поведінці. Ця група досліджуваних знаходиться в активному розвитку самопізнання, демонструє зацікавленість у своєму майбутньому, має в житті цілі, які надають життю осмисленості та спрямованості на перспективу. У музикантів-професіоналів більш виражені здатність до самоаналізу, саморегуляції поведінки, самостійності, відповідальності та прийняття рішень, про що свідчать вищі показники за шкалами «Локус контролю – Я» та «Локус контролю – Життя».

На відміну від музикантів-професіоналів, музиканти-аматори мають нижчі показники за шкалами ціль, процес і результат (26,82; 24,56; 20,34), що свідчить про недостатню визначеність життєвих цілей та нижчий показник смисложиттєвих орієнтацій, ніж у музикантів-професіоналів.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій показало, що у музикантів-аматорів нижчий показник за шкалою «Локус контролю – Життя або керованість життям» (22,86), ніж у музикантів-професіоналів (28,64). На відміну від музикантів-аматорів, для музикантів-професіоналів музична діяльність більшою мірою виконує роль самореалізації та самоздійснення.

Висновки до розділу VI

Теоретичний аналіз літератури та проведене дослідження засвідчило, що студентський вік є періодом активного перегляду ціннісно-духовних категорій переорієнтації особистості. Характерними процесами є посилення усвідомленості, формування та зміцнення відповідальності, розвиток цілеспрямованості, наполегливості, самостійності.

Для музично обдарованих студентів цінності розглядаються як духовні потреби, які перевтілені у внутрішній стан особистості та виступають як бажання та інтереси. І саме музична діяльність сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів та думок, є засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та становлення особистості.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій показало, що музиканти-професіонали характеризуються чіткістю усвідомлення пройденого відрізка життя і оцінюють його як отриманий корисний досвід, вони задоволені своїм теперішнім і добре орієнтуються у часовій перспективі, спрямовані на самоактуалізацію та гнучкість у поведінці.

На відміну від музикантів-професіоналів, музиканти-аматори мають нижчі показники за шкалами ціль, процес і результат, що свідчить про недостатню визначеність життєвих цілей та нижчий показник смисложиттєвих орієнтацій, ніж у музикантів-професіоналів. Такі студенти живуть теперішнім і задоволені тим, що мають зараз. На відміну від музикантів-аматорів для музикантів-професіоналів, музична діяльність більшою мірою виконує роль самореалізації та самоздійснення.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 229 с.
2. Анисимов С. Ф. Мораль и поведение. Москва: Мысль, 1980. 158 с.
3. Аршава І. Ф., Носенко Е. Л., Кутепова-Бредун В. Ю. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інст. психол. ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI. Психологія обдарованості. Київ-Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2015. № 11. С. 20–29.

4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во «Рута», 2006. 320 с.
5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
6. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія / упоряд.: З. С. Карпенко, І. М. Гоян. Івано-Франківськ: Плай, 2000. 128 с.
7. Кирнарская Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 47–57.
8. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою. Навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2005. 440 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Избранные психологические труды: в 2-х т. Москва: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 94–231.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды в 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1985. С. 42–222.
12. Ядов В. А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и социальных установок. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения. Москва, 1979. С. 62–70.

РОЗДІЛ VII. ЦІННІСНА РЕГУЛЯЦІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ (М. М. Чекрижова)

7.1. Самооцінка професійних здібностей студентів і ціннісна регуляція саморозвитку

Професіоналізація особистості у закладі вищої освіти – комплексний процес, результативність якого залежить як від особливостей навчально-професійного простору, так і від спрямованості студентів на саморозвиток. У цьому зв'язку активізація особистісно-ціннісних ресурсів студентів постає значимим чинником у розвитку їх професійних здібностей. Конструювання стратегій саморозвитку нерозривно пов'язане з уявленнями студентів про власні здібності та їх самооцінку.

У дослідженні реалізовано особистісний підхід до здібностей. Услід за К. К. Платоновим здібності розглядаються як метакомпонент структури особистості, що об'єднує всі її рівні: біопсихічні властивості, особливості психічних процесів, досвід та спрямованість особистості. Здібності – це система особистісних властивостей, що актуалізуються для освоєння, вдосконалення і реалізації певної діяльності [7].

Здійснення професійної діяльності вимагає особливого виду здібностей – професійних. А. К. Маркова відносить професійні здібності до професійно важливих якостей і визначає їх як індивідуально-психологічні властивості особистості, що відрізняють її від інших, відповідають вимогам професійної діяльності і є умовою її успішного виконання [4]. Професійні здібності розглядаються в контексті особистісних якостей професіонала. У їх структурі виокремлюються і діяльнісні, і особистісні компоненти. Структура професійних здібностей, як зазначає К. К. Платонов, відображає конкретну діяльність і включає дві групи властивостей: основні, тобто такі, від яких прямо залежить ефективне виконання діяльності, і вони не можуть бути компенсовані іншими властивостями, і додаткові – такі, що, з одного боку, важливі, коли йдеться про конкретні складні здібності, а з іншого, можуть бути компенсовані за рахунок інших особистісних властивостей. Дослідник звертає увагу на те, що будь-яка властивість особистості є компонентом здібностей, зокрема й особистісні якості [7].

Вивчаючи професіогенез особистості, дослідники виокремлюють перелік особистісних якостей, які є професійно важливими для різних професій і спеціальностей. Досліджуючи особливості професіоналізації медичних працівників, Б. А. Ясько розробила динамічну модель особистості лікаря клінічної практики, що включає три взаємопов'язані компоненти: 1) інваріативне «ядро»; 2) специфічні складники (залежить від спеціальності та етапу професіогенезу); 3) варіативні складники (інтегральна індивідуальність особистості, яка розвивається). Означені компоненти представлені на чотирьох рівнях: 1) рівень соціально-зумовлених якостей; 2) рівень, що систематизує якості (досвід і особливості професіоналізації); 3) особливості пізнавальних процесів; 4) нейродинамічні властивості особистості. Класифікуючи професійно важливі якості, дослідниця до ін-

варіативного «ядра» відносить властивості, що мають визначальне значення для лікаря, а саме: атенційні, мисленнєві та імаженітивні. Також «ядерними» є професійно важливі пізнавальні властивості, такі як: системне мислення, високорозвинена оперативна пам'ять, високі показники обсягу та вибірковості уваги. До специфічних професійно важливих якостей відносяться: 1) вольові властивості (особливо значимі для хірургів, анестезіологів-реаніматологів, терапевтів); 2) властивості працездатності (особливо для лікарів-реаніматологів); 3) властивості психомоторики (особливо для стоматологів, хірургів); 4) емоційно-особистісні якості (зокрема для педіатрів) [11].

В інтегральній моделі сімейного лікаря І. С. Вітенко особливе місце відводить сформованості тих здібностей та особистісних якостей у їх структурі, що забезпечують ефективний терапевтичний альянс із пацієнтом, а саме: 1) моральнісні здібності, серед яких основними є якості співчуття, пунктуальність, чесність, працелюбність, терпіння, увага, доброзичливість, скромність, принциповість, відчуття власної гідності; 2) естетичні здібності (акуратність, охайність); 3) інтелектуальні здібності, а саме – високий рівень фахових знань, ерудиція, знання і вміння оцінювати психічні явища, емпатико-рефлексивне розуміння пацієнта [2].

М. М. Філоненко доведено, що становлення особистісної структури майбутніх лікарів передбачає розвиток професійної компетентності, спрямованості, особистісного досвіду діяльності студентів та особистісно значимих й професійно важливих якостей. Дослідниця підкреслює, що професійно важливі якості лікаря розвиваються на основі особистісно значимих якостей студентів, до яких належать: спостережливість, відповідальність, емпатійність, емоційна врівноваженість, доброзичливість, толерантність, комунікативність, контактність, вміння викликати довіру, здатність до творчості, креативне мислення, пропедевтичне мислення [9].

У своєму дослідженні ми керуємося структурно-операційною моделлю здібностей, розробленою О. Л. Музикою. У результаті суб'єктно-ціннісного аналізу розвитку обдарованої особистості дослідник виявив, що суб'єктивна картина здібностей представлена когнітивно-операційними компонентами (вміння, дії та операції) й референтно-ціннісними (особистісні якості, референтні особи) [8]. Отже, ми розглядаємо особистісні якості як компонент професійних здібностей, що співвідноситься з їх референтно-ціннісним складником.

Наше попереднє дослідження показало, що у структурі професійних здібностей лікаря професійно значимими є такі особистісні якості: високо розвинена довільна увага, словесно-логічна довготривала пам'ять, аналітичні здібності, висока майстерність у виконанні окремих лікарських процедур, швидкість реакцій, психоемоційна стабільність та здатність переносити значні фізичні навантаження, комунікативні здібності, ерудованість, критичність та здатність відстоювати власну думку, цілеспрямованість, висока компетентність, вміння передавати знання, безперервне професійне самовдосконалення, зваженість у прийнятті рішень, керівництво доказовою медициною, новаторство (спрямованість на застосування інноваційних методів), самовладання (професійний спокій у гострій ситуації), здатність надавати моральну підтримку [10].

Значення самооцінки для особистісного і професійного саморозвитку підкреслюється низкою дослідників, більшість із яких сходяться на думці, що провідною є регуляційна функція самооцінки. А. В. Захарова зазначає, що ефективність регуляційної

функції залежить від сформованості основних видів самооцінки (прогностичної, актуальної, ретроспективної) та її параметрів. При цьому основою самооцінки як механізму саморегуляції є рівень рефлексії особистості, а, отже, домінування когнітивного компоненту самооцінки над емоційним [3].

На роль самооцінки у професійному розвитку звертає увагу Л. В. Бороздіна. Дослідниця виявила, що студенти з однаковими показниками інтелектуальних здібностей та навчальною мотивацією залежно від рівня їх самооцінки демонструють різні навчальні досягнення та професійні домагання. Студенти з вищими показниками самооцінки спрямовані на творчий, на протидію репродуктивному, способи реалізації навчально-професійних завдань, проявляють більше ініціативи та не схильні уникати труднощів, що в результаті зумовлює ефективність оволодіння майбутньою професією. Тоді як студенти зі зниженою самооцінкою, зіштовхуючись із труднощами у професійному становленні, схильні здебільшого переживати це як особистісне розчарування, що не лише позначається на якості оволодіння знаннями та вміннями, а й може призвести до відмови подальшої самореалізації в професії, яку здобувають [1].

У вивченні самооцінки як особистісного утворення, що регулює саморозвиток здібностей, більш релевантним є застосування ідеографічних методів, які дозволяють виявити індивідуальні самооцінні конструкти з їх подальшою оцінкою рівня розвитку. При цьому, очевидно, що власні високі показники швидше за все свідчать про задоволеність сформованістю тієї чи іншої якості, а низькі – про незадоволення тими чи іншими особистісними якостями і готовність їх розвивати. Враховуючи результати дослідження Л. В. Бороздіної щодо взаємозв'язку самооцінки з особливостями професійного розвитку, варто брати до уваги ще один варіант: низька самооцінка одразу кількох особистісних якостей може свідчити про втрату мотивації саморозвитку і тенденцію до формування професійного самознецінення.

Досліджуючи професійні здібності як ціннісне особистісне утворення, ми розглядаємо саморегуляцію їх розвитку у контексті ціннісної регуляції особистісного розвитку: «ціннісна регуляція розвитку особистості – це оснований на ціннісному самовизначенні та суб'єктній активності свідомий процес саморозвитку особистісних властивостей, пов'язаний із життєвими планами та цілями і спрямований на забезпечення цілісності, стійкості, ціннісної самоідентичності» [6, с. 51]. Автор виокремлює такі етапи регуляційного акту, що реалізуються в тій чи іншій життєвій ситуації, або ж у підсумкових чи переломних моментах життя: особистісно-ціннісне моделювання життєвої ситуації, ймовірнісна модель особистісного саморозвитку, особистісне самоздійснення, самооцінка і корекція особистісного розвитку, інтеграція ціннісного досвіду [5].

У регуляційній схемі професійного саморозвитку як частини особистісного, особистісним якостям притаманні функції особистісних цінностей, з якими зв'язуються досягнення та домагання на майбутнє. У цьому контексті самооцінка особистісних якостей студентами відіграє вкрай важливу роль. Оцінка і суб'єктивна модель поточної життєвої ситуації здійснюються з допомогою як запозичених із зовні конструктів, так і з допомогою власних, вкорінених у структуру свідомості. Вирішальне значення мають останні. Для повноти й адекватного відображення поточної картини важлива як кількість власних конструктів, так і їх самооцінка. Нижчі за певний критичний рівень значення самооцінки особистісних якостей можуть блокувати розвивальні наміри сту-

дентів; оптимально висока самооцінка особистісних якостей, навпаки, породжуватиме впевненість у власних силах і високі домагання в галузі професійних досягнень.

При тому, що суб'єктивна модель життєвої ситуації відображає результати рефлексії досвіду саморозвитку, вона також містить компоненти антиципації майбутнього особистісного саморозвитку. Можливості професійного розвитку студентів залежать від кількості особистісних якостей та їх структури. Окрім показників самооцінки, важливими також є результати оцінки їх динаміки. Від цього значною мірою залежить впевненість у можливості розвитку тієї чи іншої особистісної якості, що є важливою для здійснення майбутньої професійної діяльності. Індивідуальні проекти професійного саморозвитку не обмежуються лише тими особистісними якостями, які розвивалися раніше. До них також додаються й ті, що були отримані в результаті порівняння власного професійного рівня з показниками інших студентів та лікарів-професіоналів. Розширення діапазону особистісних якостей супроводжується порівнянням власних професійних здібностей зі здібностями референтних осіб. Порівняння робить самооцінку точнішою, при цьому її показники можуть зростати чи знижуватися залежно від його результатів. Для проектування саморозвитку важливо, щоб особистісні якості студентів і лікарів, у яких вони навчаються, були представлені в широкому діапазоні. Ця умова забезпечить ціннісну взаємодію в зоні «майбутнього розвитку».

У процесі особистісного самоздійснення в навчально-професійній діяльності самооцінка особистісних якостей студентів визначається співвідношенням успіхів і невдач. Ставлення до невдач як до обов'язкових елементів професійного розвитку сприяє стійкості самооцінки й не впливає суттєво на рівень професійних домагань. Якщо ж невдачі майбутнім фахівцем переживаються важко, це може деструктивно вплинути на розвиток його професійних здібностей у цілому, й особистісних якостей зокрема.

На етапі особистісного самоздійснення самооцінка особистісних якостей стає диференційованою й динамічною. Ті особистісні якості, що розвиваються в конкретний момент часу, у результаті рефлексії змін можуть розкладатися на окремі частини, розвиток кожної з яких оцінюється суб'єктом окремо. Таким чином, на цьому етапі самооцінка особистісних якостей студентів стає диференційно-особистісною самооцінкою. І лише тоді, коли той чи інший етап самоздійснення завершується, а разом із ним й формування тих чи інших компонентів особистісних якостей, окремі дії й операції автоматизуються й згортаються, самооцінка теж трансформується в інтегрально-особистісну самооцінку.

У процесі самоздійснення відбуваються певні зрушення в розвитку професійних здібностей загалом і особистісних якостей зокрема, які рефлексуються й оцінюються. Самооцінка на цьому етапі ціннісної регуляції є результатом зворотного зв'язку між запланованими і реальними досягненнями. На основі самооцінки напрями і зміст розвитку професійних здібностей постійно корегуються, що дозволяє досягати намічених результатів професійного саморозвитку.

На етапі інтеграції ціннісного досвіду результати самооцінки професійного розвитку зіставляються з результатами особистісного. Аналізуються професійні досягнення та невдачі, їх витоки й причини, відповідність життєвим планам й особистісним цінностям. У тих випадках, коли розбіжності незначні, інтегральна особистісна

самооцінка легко корегується. Значні розбіжності, що зачіпають самоповагу особистості, пов'язані з процесами переоцінки цінностей як професійних, так і особистісних. Відбувається така перебудова ціннісної сфери, яка не порушує ціннісної самоідентичності особистості.

7.2. Самооцінка особистісних якостей у структурі ціннісної регуляції розвитку професійних здібностей студентів

Досліджувалися студенти, які здобувають професію лікаря у закладі вищої освіти. Загальна вибірка – 243 респонденти, що охоплює студентів від 1 до 6 курсу навчання. Емпіричні дані збиралися з допомогою модифікованого варіанту «Методики вивчення динаміки здібностей» (МВДЗ, О. Л. Музика, 2005), яка дозволяє отримувати особистісні якості шляхом генерування самими досліджуваними з їх подальшим оцінюванням за 10-бальною шкалою. Отримана в такий спосіб самооцінка особистісних якостей більшою мірою відображає особистісні процеси, ніж самооцінка за заданими списками. Передусім це стосується саморозвитку професійних здібностей.

У результаті аналізу даних отримано 871 конструкт – перелік індивідуальних якостей студентів, що включали моральні, когнітивні, діяльнісно-регуляційні якості та якості міжособистісної взаємодії з позитивною та негативною валентністю. Виявлено, що рівень та диференційованість самооцінки особистісних якостей студентів залежить від етапу навчально-професійної підготовки (див. табл. 7.1). Рівень самооцінки розвитку особистісних якостей у структурі професійних здібностей студентів коливається в межах середніх показників. Ймовірно, це свідчить про те, що загалом студенти задоволені власними особистісними якостями, вмотивовані й проявляють упевненість у своїй здатності опанувати професію лікаря. Спостерігається зниження самооцінки на II курсі ($\bar{x}=7,49$), що може пояснюватися переживанням кризи першого року навчання, яка супроводжується переоцінкою індивідуальних якостей у їх зіставленні з вимогами професії. На подальших навчально-професійних етапах показники рівня самооцінки особистісних якостей зростають. На VI курсі також фіксується деяке зниження самооцінки особистісних якостей, що ймовірно пов'язано з актуалізацією переоцінки власних здібностей у зв'язку із завершенням навчання.

Таблиця 7.1.

Розподіл показників самооцінки особистісних якостей у структурі професійних здібностей майбутніх лікарів залежно від курсу навчання

Курс	1	2	3	4	5	6
Рівень самооцінки особистісних якостей (середні значення)	7,92	7,49	7,82	7,94	7,95	7,66
Диференційованість самооцінки особистісних якостей (середні значення)	10,16	11,45	12,33	11,96	15,35	13,17

У процесі професіоналізації спостерігається зростання диференційованості самооцінки особистісних якостей. Зафіксоване зниження середньогрупових показників диференційованості самооцінки студентів VI курсу ($\bar{x}=13,17$) пояснюється тим, що вимоги професійної діяльності стають більш усвідомленими, а відтак при рефлексії особистісних якостей у структурі власних професійних здібностей не беруться до уваги якості, які віддалено співвідносяться з діяльністю лікаря та не впливають на ефективність її виконання.

Всі виокремлені студентами якості в подальшому аналізі розподілялися на три групи: 1) індивідуальні якості – конструкти, що меншою мірою дотичні до майбутньої професії; 2) навчально-професійні якості – конструкти, які можна схарактеризувати як такі, що регулюють навчально-професійну підготовку та відображають уявлення студентів про значимі якості для лікаря; 3) професійні якості – конструкти, що є професійно важливими якостями лікаря: виявлені нами у попередньому дослідженні професійних лікарів зі значним стажем роботи [10].

Виявлено загальну тенденцію до зростання кількості навчально-професійних і професійних якостей у структурі професійних здібностей студентів та зниження частки індивідуальних якостей, що меншою мірою включені у саморегуляцію професійного розвитку (див. рис. 7.1). На всіх етапах фахової підготовки студентів переважають навчально-професійні якості. На III курсі спостерігається переважання індивідуальних якостей (49,58%) щодо навчально-професійних (42,92%), а також виявлено найнижчі показники професійних якостей (7,5%). Також зазначимо, що саме на III курсі спостерігається найбільша диференційованість індивідуальних якостей. Це може свідчити про кризові процеси у навчальній діяльності студентів III курсу.

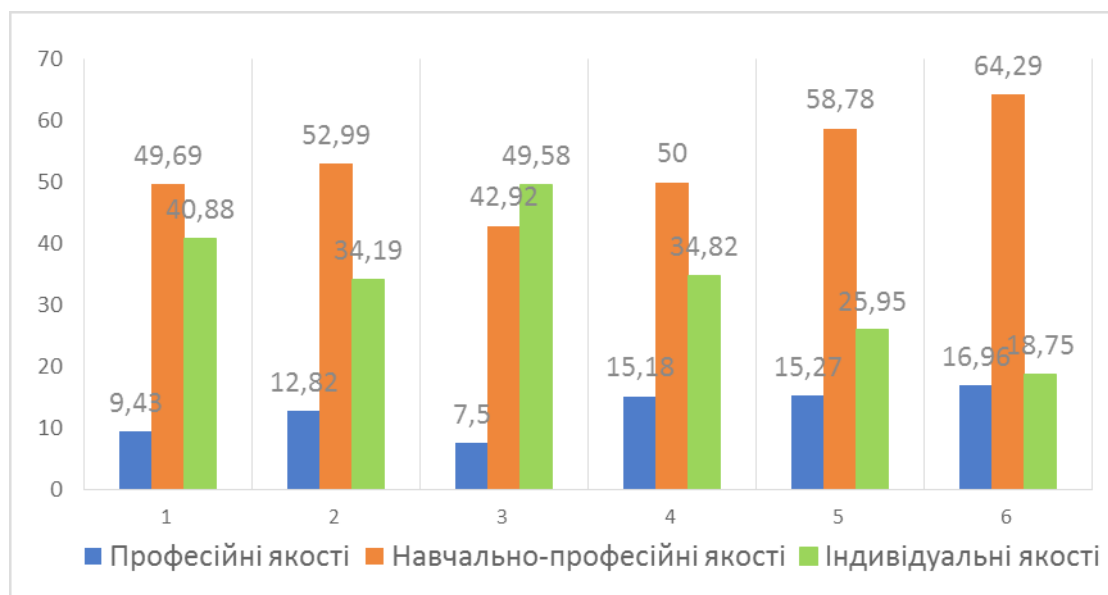


Рис. 7.1. Динаміка особистісних якостей у структурі самооцінки професійних здібностей студентів-майбутніх лікарів на різних курсах навчання

Методом частотного аналізу було виявлено особистісні якості, які студенти відзначають як найбільш значимі у структурі власних професійних здібностей. На цій основі складено групові профілі особистісних якостей майбутніх лікарів залежно від курсу навчання.

чання. Всі якості, що увійшли до групового профілю студентів, проранжовано за рівнем значущості, яку вони набувають у структурі професійних здібностей, а також визначено відсоток частоти їх генерування студентами. Системно ці дані представлено у таблиці 7.2.

Таблиця 7.2.

Динаміка змісту самооцінки особистісних якостей у структурі професійних здібностей студентів на різних етапах навчально-професійної підготовки

Курс	Ранг	Індивідуальні якості	%	Ранг	Навчально-професійні якості	%	Ранг	Професійні якості	%			
I	8,5	Скромність	21,1	1	Доброта	59,2	3,5	Стресостійкість	40,9			
				2	Наполегливість	49,3	5	Інтелект	35,2			
				3,5	Чесність	40,9	6	Цілеспрямованість	32,4			
				7	Впевненість у собі	26,8						
				8,5	Рішучість	21,1						
II	2,5	Почуття гумору	40	1	Доброта	55	5	Інтелект	35			
				9	Хитрість	30	5	Стресостійкість	35			
				17	Вірність	20	5	Наполегливість	35	9	Цілеспрямованість	30
					Егоїзм	20	9	Ввічливість	30	17	Доброзичливість	20
						Працелюбність		30	Уважність		20	
						Співчуття		30				
							12	Кмітливість	25			
							17	Впертість	20			
						Альтруїзм		20				
						Сміливість		20				
						Харизматичність		20				
				Щирість	20							
III				1	Доброта	65,4	2,5	Стресостійкість	51,9			
				2,5	Чесність	51,9	4	Цілеспрямованість	46,9			
				5	Наполегливість	41,9	7	Відповідальність	29,6			
				6	Впевненість у собі	30,9						
				8	Впертість	24,7						
				9,5	Співчуття	23,5						
					Сила волі	23,5						
				11,5	Пунктуальність	22,2						
Ввічливість	22,2											
IV	10	Щедрість	29,2	1,5	Доброта	70,8	1,5	Комунікабельність	70,8			
				5,5	Чесність	41,7	3	Стресостійкість	62,5			
					Працелюбність	41,7	5,5	Цілеспрямованість	41,7			
				10	Стриманість	29,2		Відповідальність	41,7			
				13,5	Альтруїзм	29,2	8	Постійний саморозвиток	33,3			
					Щирість	25	13,5	Інтелект	25			
				13,5	Впевненість у собі	25		Доброзичливість	25			
							16	Аналітичні здібності	20,8			

V	7,5	Щедрість	34,9	2	Доброта	69,6	1	Цілеспрямованість	78,3
	13,5	Почуття гумору	30,4	5	Співчуття	39,1	3	Терплячість	43,5
	22,5	Скромність	21,7		Чесність	39,1	13,5	Акуратність	30,4
				Щирість	39,1	Відповідальність		30,4	
				7,5	Ввічливість	34,9		Комунікабельність	30,4
					Врівноваженість	30,4		Оптимізм	30,4
				13,5	Наполегливість	30,4		19,5	Доброзичливість
					Працелюбність	30,4	22,5	Зваженість у прийнятті рішень	21,7
					Пунктуальність	30,4			
					Рішучість	30,4			
				19,5	Організованість	26,1			
				22,5	Дисциплінованість	21,7			
					Порядність	21,7			
VI	22	Відвертість	20	3	Співчуття	45,8	1	Комунікабельність	54,2
	23	Почуття гумору	16,7	3	Чесність	45,8	3	Цілеспрямованість	45,8
				5	Доброта	41,7	6	Стресостійкість	37,5
				7,5	Рішучість	33,3	7,5	Інтелект	33,3
				11,5	Ввічливість	29,2	11,5	Оптимізм	29,2
					Впевненість у собі	29,2		Витривалість	29,2
					Працелюбність	29,2	16,5	Доброзичливість	25
				Справедливість	29,2	Відповідальність		25	
				16,5	Наполегливість	25		Безкорисливість	25
				20	Пунктуальність	20,8	20	Терплячість	20,8
						Зваженість у прийнятті рішень		20,8	

Інтегральний профіль студентів включає різну кількість особистісних якостей: на I курсі – 9; на II курсі – 21; на III курсі – 12; на IV курсі – 16; на V курсі – 24; на VI курсі – 23. Менша кількість особистісних якостей в інтегральному профілі студентів I та III курсів пояснюється їх значною розрізненістю. Існує динаміка як змісту особистісних якостей, так і їх значимості для професійної діяльності в уявленнях студентів різних курсів навчання. Профілі особистісних якостей студентів лише частково збігаються. При цьому спільні якості займають відмінні позиції в структурній ієрархії профілів. І якщо студенти на початку професіоналізації надають більшої значимості навчально-професійним якостям, на старших курсах значимо зростає кількість професійних якостей, що свідчить про їх артикульованість та включення у структуру самооцінки власних професійних здібностей.

7.3. Самооцінка і самоефективність як ціннісні чинники професіоналізації

Активність студентів з розвитку професійної самооцінки базується на розвитку та оцінці компонентів здібностей: професійних умінь і дотичних до професії особистісних якостей. Ці два параметри можна розглядати як операціональні дескриптори професійної самооцінки.

Професійна самооцінка, яка формується в процесі вирішення навчальних завдань і закріплюється у свідомості студента, може позначатися на домаганнях у проектуванні майбутніх планів, і саме тому пов'язана з самоефективністю. Отримані нами дані загалом засвідчують тенденцію до зростання самооцінки й самоефективності в процесі навчання майбутніх лікарів.

Таблиця 7.3.

Динаміка професійної самооцінки і самоефективності студентів

	I курс	III курс	V курс
Професійна самооцінка (середні значення)	7,06	7,23	7,59
Самоефективність (середні значення)	30,6	31,4	31,2

Зниження рівня самоефективності на V курсі дозволяє висунути припущення про необхідність спеціального розвитку професійної самооцінки, зокрема її складників, що могло б у підсумку сприяти підняттю рівня самоефективності майбутніх лікарів на старших курсах університету.

Оскільки освітній процес по-різному трансформується у свідомості студентів (різний ціннісний досвід, актуальні й перспективні життєві плани тощо), то, очевидно, що регуляторами саморозвитку можуть бути лише самооцінні конструкти, що містяться в індивідуальній свідомості студентів і самостійно генеруються ними в процесі дослідження. Інформативними показниками можуть бути: 1) кількість самостійно згенерованих конструктів, що відносяться до професійної самооцінки; 2) співвідношення професійних самооцінних конструктів та інших, тих, що не мають відношення до професійної діяльності; 3) динаміка самостійно згенерованих конструктів професійної самооцінки в процесі навчання.

Впродовж навчання зростає число згенерованих студентами самооцінних конструктів (рис.7.2). Як і очікувалося, ріст числа самооцінних конструктів, що відображають професійні вміння в ході професіоналізації, випереджає ріст самооцінних конструктів, що відображають професійно значимі особистісні якості.

Це можна розглядати як показник успішності професіоналізації. Вона інтегрує в собі все більше особистісних структур. Водночас відбувається значне розширення обсягу професійних умінь, які з цими структурами взаємодіють.

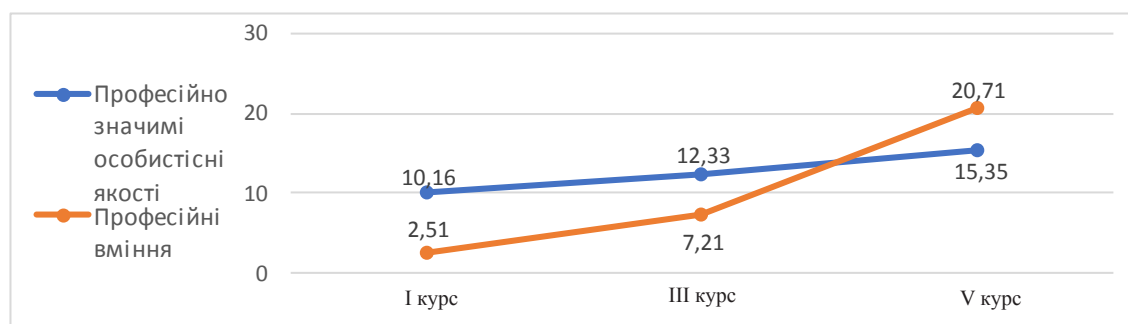


Рис. 7.2. Зростання числа згенерованих студентами професійно значимих самооцінних конструктів упродовж навчання

Частка самооцінних конструктів, пов'язаних із професійними вміннями в загальній масі згенерованих конструктів, теж зростає, що є показником інтеграції професійних здібностей та особистісних цінностей (рис. 7.3).

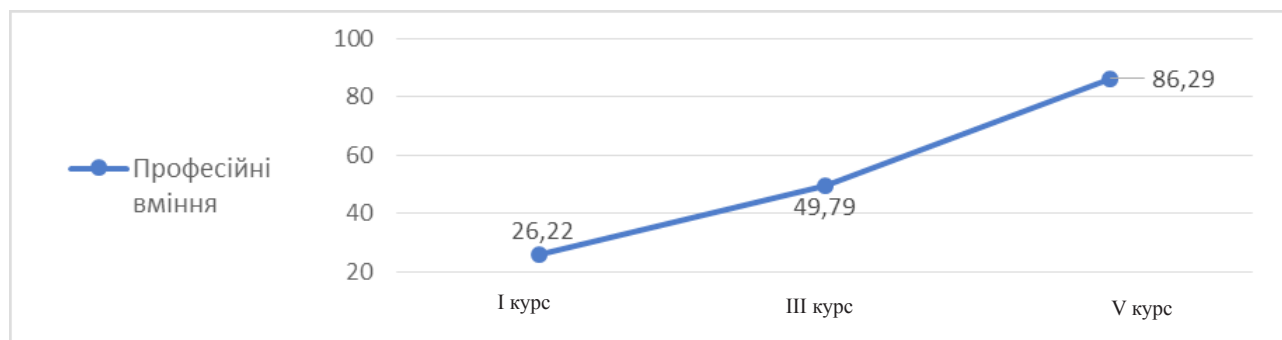


Рис. 7.3. Зростання частки згенерованих студентами професійно значимих самооцінних конструктів упродовж навчання

Тенденцію до зростання мають і показники самооцінки особистісних якостей, професійних умінь, і загальні показники професійної самооцінки. Самооцінка професійно значимих особистісних якостей є трохи вищою, ніж самооцінка професійних умінь, оскільки вони валідизуються не лише в професійній, а й в інших сферах особистісної активності. «Просідання» самооцінки особистісних якостей на третьому курсі очевидно є результатом діяльнісної валідизації студентів на практичних заняттях (рис. 7.4).

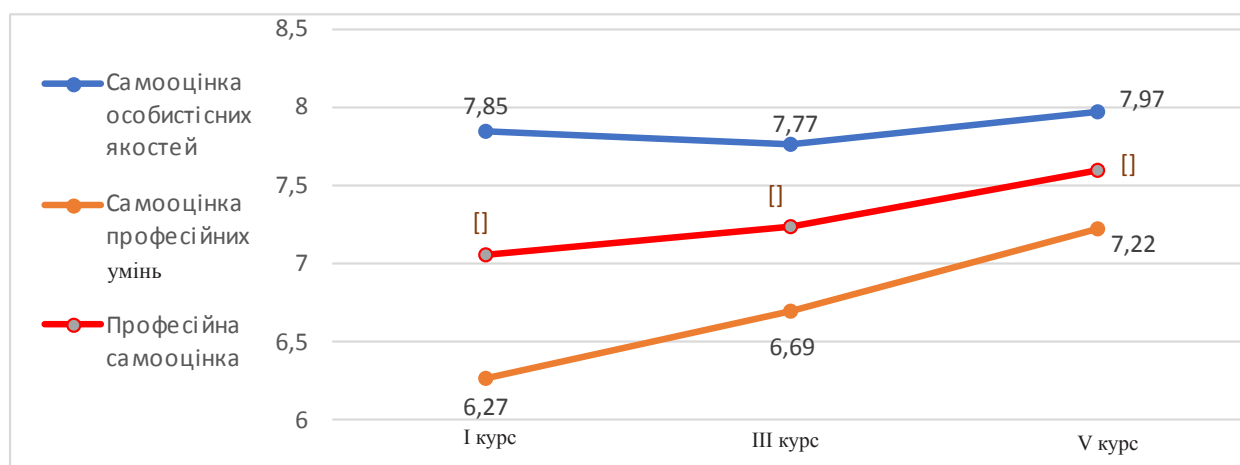


Рис. 7.4. Зростання показників професійної самооцінки студентів упродовж навчання

У цілому спостерігається переважання показників самооцінки особистісних якостей над показниками професійної самооцінки і показниками самооцінки професійних умінь. Можливо особистісні якості, як давніші самооцінні конструкти, більше співвідносяться студентами з їхньою самоідентичністю, ніж професійні вміння, які стали її частиною лише недавно.

Для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх лікарів важливо, щоб освітнє середовище сприяло збагаченню самооцінними конструктами у сфері професійної діяльності, відтак сприяло розвитку професійної самооцінки й само-ефективності.

Висновки до розділу VII

1. Професійні здібності розглядаються як ціннісне особистісне утворення, саморегуляція розвитку яких здійснюється в контексті ціннісної регуляції особистісного розвитку. Професійна самооцінка є компонентом самосвідомості, що розвивається в результаті зіставлення студентом власних професійних якостей із зовнішніми (вимоги педагогів, стандарти, протоколи тощо) та внутрішніми (особисті стандарти діяльності, етичні та моральні норми) оцінними критеріями, і є ланкою в регуляції професійного й особистісного саморозвитку. Параметри самооцінки впливають на саморегуляцію професійного розвитку: нижчі за певний критичний рівень значення самооцінки особистісних якостей можуть блокувати розвивальні наміри студентів; оптимально висока самооцінка особистісних якостей, навпаки, породжує впевненість у власних силах і високі домагання в галузі професійних досягнень.

2. У студентів залежно від курсу навчання змінюються уявлення про значимі для професії лікаря особистісні якості. Самооцінка особистісних якостей стає більш артикульована, диференційована й співвідноситься зі структурою професійно важливих якостей професійних лікарів.

3. Професійна самооцінка студентів пов'язана із рівнем домагань, а в цьому зв'язку – із самоефективністю. Провідними у регуляції саморозвитку є індивідуальні самооцінні конструкти, зростання кількості яких у процесі навчання є показником успішності професіоналізації студентів.

Список використаних джерел

1. Бороздина Л. В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки (место в структуре самосознания, возрастная динамика, соотношение с уровнем притязаний, влияние на продуктивность деятельности): автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 1999. 45 с.
2. Вітенко І. С. Інтегральна медико-психологічна модель особистості сімейного лікаря. Медична психологія. 2012. № 3. С. 22–25.
3. Захарова А. В. Генезис самооценки: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Орд. Труд. Красн. Зн. науч.-исследов. Ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. Москва, 1989. 44 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Музика О. Л. Дві лінії і дві регуляційні схеми розвитку особистості. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. Київ: Логос, 2011. Т. 2. С. 43–50.
6. Музика О. Л. Здібності у системі ціннісної регуляції розвитку творчо обдарованої особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 12: Проблеми психології творчості. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Вип. 5. Ч. I. С. 49–55.
7. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва: Наука, 1972. 312 с.
8. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: метод. посіб. / за ред. О. Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.

9. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2015. 332 с.

10. Чекрижова М. М. Ціннісна взаємодія як чинник розвитку професійних здібностей. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 198–211.

11. Ясько Б. А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.03. МГУ им. М. В. Ломоносова. Москва, 2004. 44 с.

РОЗДІЛ VIII. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ АКСІОГЕНЕЗУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ТА ПЕРЕСІЧНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ (О. О. Музика)

8.1. Освітній простір та аксіогенез музично обдарованої особистості

Освітній простір – поняття інтегральне і багатоаспектне. Його змістове наповнення відображає складну систему соціокультурних зв'язків та інтеракцій, які значною мірою визначають напрямки особистісного розвитку. Поняття «освітній простір» кореспондується з філософськими категоріями «простір та час», «соціальний простір» [25], із педагогічними – «освітнє середовище», «педагогічна реальність» [31]. У психологічній парадигмі це поняття частково перетинається з поняттям соціальної ситуації розвитку.

Соціальна ситуація розвитку – це система соціальних відносин, в якій відбувається процес соціалізації особистості та формування її індивідуальності. За Л. С. Виготським, «соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку впродовж певного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи яким дитина набуває все нових і нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як із основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним» [3, с. 258–259].

У контексті становлення й розвитку обдарованої особистості поняття «індивідуальне» набуває особливого змісту. У ньому концентруються як особистісні властивості, притаманні всім обдарованим людям, так і ті, що визначають творчу своєрідність кожної музично обдарованої особистості. На певному етапі «індивідуальне» стає своєрідним фільтром для відбору з величезного числа закріплених у культурі напрямків особистісного розвитку тих, які відповідають внутрішнім потребам особистості, іншими словами, тих, які для кожної окремої людини є цінними. Таким чином, особистісні цінності можна розглядати як психологічний відповідник «індивідуального», який відображає передусім вибірковість та власну активність особистості, що скеровують її саморозвиток у системі ціннісних впливів соціуму.

В освітньому просторі ціннісні впливи на особистість здійснюються не безпосередньо, а через референтних осіб (за винятком, хіба що, інформаційних впливів) (рис. 8.1). Як показали наші попередні дослідження, значимими для розвитку музично обдарованої особистості є 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, яка отримується в стосунках із музичними педагогами [17].

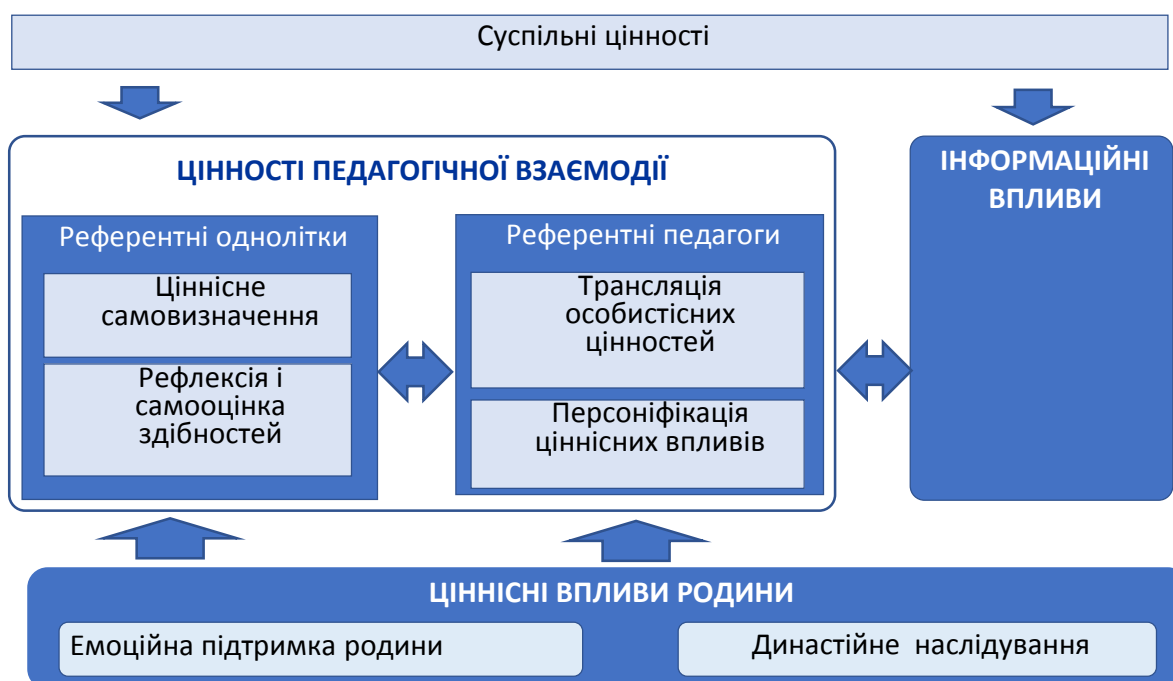


Рис. 8.1. Аксіогенез музично обдарованої особистості в освітньому просторі

Освітній простір для музично обдарованої особистості можна змоделювати через три групи чинників: родина, педагогічна взаємодія та інформаційні впливи. Останні – предмет для особливого аналізу, враховуючи останні тенденції розвитку таргетизації цільових аудиторій, індивідуалізації, вибіркової інформаційних впливів у соціальних мережах.

Аксіогенез музично обдарованої особистості починається в родині. Залежно від того, чи є в ній професійні музиканти, чи їх немає, механізми формування особистісних цінностей можуть бути різними. У випадку музичних династій провідну роль на початку відіграє наслідування, намагання дітей розвивати музичні здібності, щоб бути схожими на своїх відомих родичів. Варто зазначити, що у цих випадках певну деструктивну роль можуть відігравати надмірна конкуренція і комплекси неповноцінності. Вагомим внеском у дослідження ціннісного розвитку музично обдарованої особистості в династійних родин є біографічні, автобіографічні, мистецькознавчі джерела та мистецькі проекти сучасних українських музичних діячів, як от: проект Володимира Грабовського «Музичні династії України» [21], Міжнародний фестиваль класичної музики LvivMozArt, який привертає увагу до династії Моцартів, зокрема до «львівського Моцарта» – Франца Ксавера – обдарованого молодшого сина геніального Вольфганга Амадея Моцарта [33].

Відомі українські композитори Георгій Майборода і Платон Майборода росли в родині, в якій звучала українська музика. Батько Іларіон Майборода з раннього віку вчив синів співати і грати на різних музичних інструментах – мандоліні, скрипці, бандурі. Син Георгія Іларіоновича – Роман Майборода – став відомим оперним співаком [4].

Батьки Ігоря Шамо не були професійними музикантами, але дідусь мав гарний музичний слух і грав на трубі. Син Ігоря Шамо – Юрій Шамо – став композитором, внучка – Ірина Бородянська – оперною співачкою. Також у родині є піаністи – племінник Володимир Шамо і внучатий племінник Максим Шамо [6].

Якщо ж серед близьких родичів немає відомих музикантів, то важливим чинником ціннісного розвитку музично обдарованої особистості стає емоційна підтримка членів родини. Їхня ціннісна референтність згодом поступається впливам музичних педагогів, але для того, щоб долучити дитину до занять музикою, вона має вирішальне значення. Р. А. Варнава, досліджуючи вплив родинних стосунків на розвиток обдарованості Бориса Лятошинського і Василя Барвінського, зазначає, що згуртовані родини, в яких вони зростали, та сімейні цінності, які в них плекалися, стали міцним фундаментом для підтримки з раннього віку розвитку музичних здібностей майбутніх видатних композиторів. Авторка пише: «...плідний ґрунт для стрімкого прояву таланту створили передусім їхні матері, чия посвяченість власній дитині сприяла максимальній реалізації її обдарування» [2, с. 158]. Схожі результати були отримані в дослідженнях, проведених нами, і свідчать про те, що члени родини, насамперед матері, всіляко заохочують дітей до музичних занять, допомагають долати труднощі і є важливими особами, які сприяють дітям у формуванні однієї з провідних груп цінностей музично обдарованої особистості – цінностей визнання [17].

Важлива частина освітнього простору – однолітки. Результати ціннісної взаємодії в середовищі однолітків позначаються на двох важливих для музично обдарованої особистості процесах: самооцінці та ціннісному самовизначенні. Спостерігаючи за розвитком музичних здібностей ровесників, порівнюючи себе з ними, підлітки та юнаки збагачують власні імпліцитні теорії здібностей. Важливими для саморозвитку є поняття про складну структуру музичних здібностей, про можливість часткової компенсації дефіцитних компонентів іншими і, особливо, підкріплені безпосередніми спостереженнями уявлення про можливість розвитку здібностей. Розширені уявлення про здібності стають основою для їх самооцінки і прогнозів щодо саморозвитку.

Ціннісне самовизначення – процес, який зумовлюється всіма компонентами освітнього простору, але вікові закономірності розвитку, що накладаються на нього, дозволяють розглядати взаємодію з однолітками як один із найважливіших чинників ціннісного впливу. Старші підлітки і юнаки з ознаками музичної обдарованості мають вирішити складну задачу: чи й надалі розвиватися у ціннісному просторі своїх ровесників, чи від'єднатися від нього і йти далі по життю власним шляхом, орієнтуючись на власні цінності й шукаючи ціннісної підтримки у вчителів та інших референтних осіб [12]. Ціннісне самовизначення виводить осіб із ознаками обдарованості за межі ціннісної референтності однолітків і скеровує на вирішення проблем, пов'язаних із сенсом життя, життєвими цілями й оцінкою власних можливостей їх досягати.

У підлітковому віці спостерігається зниження ціннісної референтності членів родини, основаної на емоційній підтримці і схваленні, та зростає роль музичних педагогів. Тут діють два чинники: перший – розвиток когнітивної сфери і потреби в диференційованій оцінці підлітків із ознаками обдарованості; другий – це високий рівень кваліфікації музичних педагогів, які здатні всебічно оцінити всі аспекти музичної діяльності і задати напрямки саморозвитку музичних здібностей, а відтак, оскільки йдеться про музично обдарованих підлітків, – напрямок особистісного розвитку. Отже, ціннісна референтність музичних педагогів базується на їхній здатності надавати справжнє особистісне поцінування, в основі якого лежить як професійна компетентність, так і

їхні особистісні цінності, пов'язані з їхнім власним ціннісним досвідом саморозвитку і професійної музичної діяльності.

Традиційно музична освіта вибудована так, що провідна роль відводиться одному педагогу, який веде клас. Він, як правило, і стає уособленням ціннісних впливів. Образно і влучно описав роль справжнього вчителя музики Рагхава Р. Менон, аналізуючи процес освоєння раги в індійській музиці: «...потрібен учитель, який знає таємниці кризового й хворобливого стану перевтілення і зможе підбадьорити учня, підтримати його старання і віру в свої сили, пройти з ним увесь шлях, люблячи, жорстко дисциплінуючи його і співчуваючи йому. Всякий мудрий вчитель, гідний цього імені, а не посередній поденник, занадто добре це знає, і він очікує від вас того, що ви пройдете ваш власний шлях самотійно» [10, с. 18].

Ціннісний досвід власного саморозвитку педагогів позначається і на напрямках педагогічних впливів, і на формах особистісно-ціннісної взаємодії, що виходять за межі взаємодії педагогічної в узвичаєному її розумінні. Музичні педагоги сприяють формуванню цінностей творчості, вони дозволяють учням експериментувати і виявляють поблажливість до іноді деструктивних особистісних проявів, пов'язаних із цінностями особистісної самотності, у ті періоди, коли вони саме починають формуватися. Аналізуючи прихильні взаємини видатного українського композитора Бориса Лятошинського з його неординарними учнями, Р. А. Варнава наводить слова Євгена Станковича: «Ця прихильність своєрідно проявилася і в педагогічній практиці, коли професор давав учням повну свободу у виборі напрямку творчості». «Він надто багато знав, щоб щось забороняти, – констатує Є. Станкович. – ... Ставився дуже лояльно до студентів, в яких превалювало прагнення до експериментів, і з того приводу казав: “Молоде вино перебродить”» [2, с. 71]. Прихильне ставлення до студентів було всебічним і дієвим. Педагог опікувався успішністю навчання своїх учнів, їхнім розподілом на роботу, побутовими й матеріальними умовами. «М. Копиця пригадує розповідь Ігоря Шамо про історію зі стипендією, яку професор Лятошинський виплачував своєму учневі у тяжкі повоєнні роки зі своєї зарплатні (про що Ігор Наумович дізнався набагато пізніше)» [там само, с. 71].

Між обдарованим педагогом і обдарованими учнями нерідко встановлюються тісні особисті зв'язки, основані як на подібності особистісних цінностей, так і на їх взаємному визнанні й підтримці. «У хвилини болісної самотності Лятошинський тішить себе думкою про зустріч із Глієром, проявляючи навіть ознаки хворобливої прив'язаності до нього. Ці стосунки стають найсокровеннішою цінністю Лятошинського і визначають силу впливу особистості Глієра на духовне життя митця і навпаки» [там само, с. 63].

Розвиток музично обдарованої особистості – закономірний процес, оснований на особистісно-ціннісній саморегуляції. Необхідно, щоб він був нерозривним, щоб накопичений ціннісний досвід передавався все новим й новим поколінням музикантів. Важливість музичних педагогів полягає не лише в тому, що вони навчають ремеслу, а насамперед у тому, що вони є ретрансляторами цінностей, необхідних для становлення і розвитку обдарованої особистості. Безумовно, що їх основу складає власний ціннісний досвід педагога, а він своєю чергою вибудовувався на цінностях, закладених кількома поколіннями його вчителів. Р. Глієр у важких життєвих ситуаціях у листах

усіляко підбадьорював Б. Лятошинського і мотивував його до продовження творчості. А через деякий час цю лінію підтримки Б. Лятошинський проводив уже по відношенню до Івана Карабиця, «запевняючи учня в його обдарованості і рекомендуючи ні за яких обставин не впадати в песимізм» [там само, с. 65].

Аксіогенез музично обдарованої особистості – це процес формування особистісних цінностей, які стають основою для саморозвитку музичних здібностей і особистості в нерозривному зв'язку.

Освітній простір забезпечує всі необхідні передумови для ціннісного самовизначення і складання життєвих планів. З-поміж них можна виокремити смисложиттєві орієнтації і самоефективність, які як ціннісні утворення в поєднанні забезпечують дієвість і реалістичність життєвих планів та планів особистісного саморозвитку. З їх допомогою людина рефлексує власну обдарованість, зокрема ті її аспекти, які позначаються на розвитку суб'єктності у взаємодії з соціальним оточенням і на тенденціях саморозвитку, які можуть вести як до розвитку обдарованості, так і до її втрати.

Взаємозв'язки між основними ціннісно-мотиваційними утвореннями, на вивчення яких спрямовано наше дослідження аксіогенезу музично обдарованої особистості в освітньому просторі, відображено на рис. 8.2. Показники смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) і самоефективності (СЕ) кореспондуються як із нашим розумінням обдарованості, так і з уявленнями про особистісні цінності та аксіогенез, і при цьому певною мірою узгоджуються між собою.

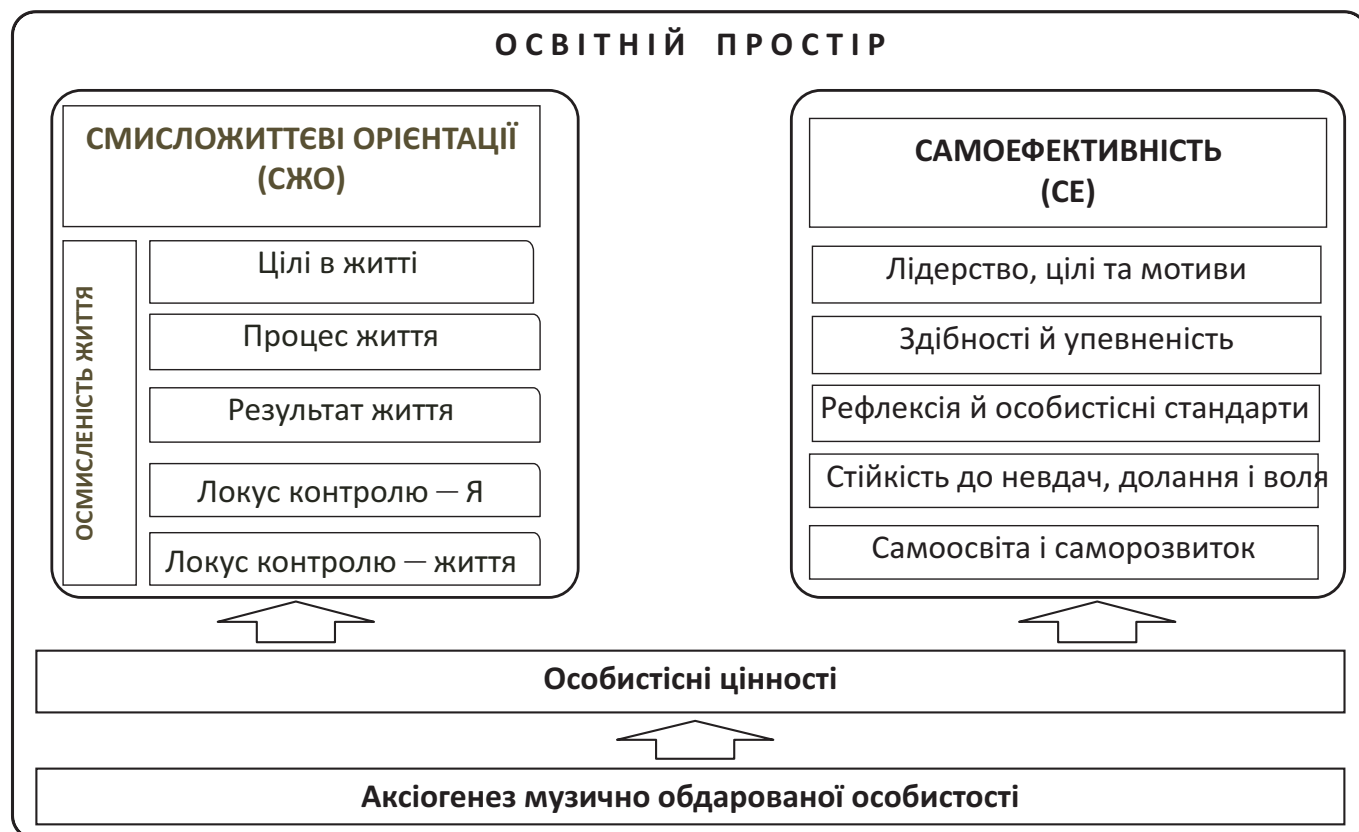


Рис. 8.2. СЖО та СЕ в аксіогенезі музично обдарованої особистості в освітньому просторі

Ми виходимо з розуміння музичної обдарованості як особистісного утворення, яке формується у процесі саморозвитку на основі рефлексії індивідуальних особливостей музичної діяльності, особистісних характеристик, пов'язаних із цією діяльністю, і соціального контексту, в якому вона здійснюється [30]. Відтак вивчення таких фундаментальних ціннісно-мотиваційних утворень, як СЖО і СЕ є завданням, виконання якого дозволить наблизитися до розуміння психологічних чинників, закономірностей і механізмів аксіогенезу обдарованої особистості. Оскільки СЖО і СЕ безпосередньо пов'язані з ціннісною сферою, саморозвитком і продуктивністю, то їх можна розглядати як універсальні показники аксіогенезу обдарованої особистості.

Якщо методика СЖО спрямована на вивчення осмисленості життя в цілому і тих його компонентів, рефлексія яких дозволяє людині проектувати власний розвиток (цілі в житті, процес життя, результат, локус контролю – Я, локус контролю – життя), то показники самоефективності є індикаторами суб'єктності та її інструментів: здібностей та вмій.

Релевантність методик СЖО і СЕ для дослідження обдарованої особистості можна довести емпірично, порівнюючи результати музично обдарованих і пересічних студентів. Показники перших мають бути вищими, оскільки вони кореспондуються з виокремленими ознаками обдарованої особистості. Існує низка досліджень, які свідчать про те, що обдаровані люди інтенсивніше, ніж пересічні, переживають процес життя. Як невдачі, так і успіхи й досягнення викликають емоційні відгуки, що підтримують на високому рівні інтерес до музичної діяльності і формують її мотивацію [13; 18; 26; 30].

Можна припустити, що показники за шкалою «результат життя» у музично обдарованих студентів також будуть вищими, а ще – зв'язаними зі шкалою «цілі в житті». Як правило, кожен уже має декілька зреалізованих цілей. З іншого боку, на показниках може позначитися і невдоволення досягнутим, а це потребує додаткової перевірки. «Локус контролю – Я», що вимірює силу особистості, її впевненість у своїх можливостях, очевидно теж кореспондується з ознаками обдарованої особистості, зокрема такими, як суб'єктно-ціннісна саморегуляція та спрямованість на саморозвиток. Обдаровані люди не є фаталістами, вони самі проектують власне життя, тому їм мають бути властивими вищі показники за шкалою «Локус контролю – життя».

Всі шкали тесту СЖО і СЕ узгоджуються із прийнятим нами означенням особистісних цінностей, які є результатом ціннісного досвіду людини, накопиченого нею в процесі задоволення персональних потреб. Щоб накопичити такий досвід, людина, тим більше обдарована людина, не може обмежуватися реакціями на низку життєвих ситуацій, вона планує своє життя, ставить перед собою цілі і завдання, і досягаючи їх, формує бачення нових цілей та можливостей їх досягнення.

8.2. Смесложиттєві орієнтації в аксіогенезі музично обдарованої особистості в освітньому просторі

Самовизначення, з яким пов'язані життєві плани і перспективи саморозвитку музично обдарованої особистості, є результатом антиципації майбутнього, що здійснюється крізь призму осмислення власного ціннісного досвіду. Особистісні ціннісно-сміслові утворення, серед яких важлива роль належить життєвим цілям, стають внутрішніми регуляторами розвитку обдарованості.

Постановка життєвих цілей – інтенційний компонент смисложиттєвих орієнтацій, який може виконувати й регуляційні функції, охоплюючи різні часові перспективи й об'єднуючи різні сфери життя обдарованої особистості в єдиний життєвий проєкт, реалізація якого можлива лише за умови розвитку екстраординарних здібностей та вкорінення їх у структуру особистості.

У розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі особливо важливим стає юнацький вік саме тому, що плани з розвитку обдарованості можуть бути інтегровані в особисті життєві проєкти. Один із найкращих варіантів для цього – поєднання особистісно значимих перспектив розвитку здібностей (музичних – у нашому випадку) з релевантною професійною діяльністю. Важливу роль у професіоналізації обдарованої особистості відіграє усвідомлення людиною близьких і далеких професійних цілей та власних можливостей у їх реалізації.

Ціннісно-смилові утворення об'єднують усі часові лінії існування особистості в єдине ціле. Їхнє значення підкреслює Г. К. Радчук: «Осмислення студентами психологічного минулого як досвіду (результату реалізації завдань), теперішнього як дійсності (саморозвитку і самопізнання), майбутнього як проєкту (забезпечення смислової перспективи) є передумовою становлення особистості майбутніх фахівців» [24, с. 19].

Проблеми осмисленості досягнутого і постановки життєвих цілей аналізуються в контексті бажання та здатності людини бути джерелом змін в особистому й професійному житті. Так, осмислення й проектування особистістю власного життя Т. М. Титаренко розглядає в контексті життєтворення, зазначаючи, що «немає наперед визначеного особистісного руху життєвим шляхом, адже цей шлях постійно будується, видозмінюється, трансформується. Позначені напрями особистісного життєконструювання мають внутрішній потенціал до самоорганізації, власні стабілізаційні і перетворювальні ритми» [23, с. 34].

Аналізуючи аксіогенетичні аспекти розвитку музично обдарованої особистості, М. Т. Таллібуліна розглядає здібності й обдарованість як «сплав» сприятливих природних передумов (задатків) і умов середовища (підтримки найближчого оточення та систематичного навчання). При цьому дослідниця наголошує на ролі високої мотивації (устремління до цілі), без чого нічого не можна досягнути [28].

На провідній ролі ціннісно-мотиваційних чинників у розвитку музично обдарованої особистості наголошує Д. К. Кірнарська. Характеризуючи складники музичної діяльності, дослідниця пише, що в надрах творчого процесу формуються певні психологічні властивості музично обдарованої особистості: впевненість у власному покликанні й у власних силах, віра в себе, сміливість, творча самостійність, самокритичність, готовність до постійного пошуку, мужність почати все спочатку, терпіння, самовладання, характер бійця і стратега. Роль смислового центру для музично обдарованої особистості починає відігравати музично-творча установка, а інструментом її реалізації – музично-творча активність. «Людина починає формувати в собі певний погляд на все, що стосується музики і музичної творчості, вона готова трактувати свою музичну діяльність і обставини, з нею пов'язані, у певному ключі. Її ставлення до своєї роботи музиканта, до всієї сукупності дій і людських зв'язків, що входять у неї, визначають її творчий розвиток і подальші успіхи» [7, с. 393–394].

Досліджуючи смисложиттєві орієнтації й життєві цілі музично обдарованої особистості, ми виходимо з розуміння музичної обдарованості як особистісного утворення, яке може сформуватися лише шляхом саморозвитку на основі рефлексії індивідуальних особливостей музичної діяльності, особистісних характеристик, пов'язаних із цією діяльністю, і соціального контексту, у якому вона здійснюється. Результатом такої рефлексії є особистісні цінності як «...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» [30, с. 20].

Програмою дослідження смисложиттєвих орієнтацій музично обдарованої особистості передбачалося вирішення таких завдань:

- 1) вивчення особливостей СЖО музично обдарованих студентів та студентів, які не демонструють ознак обдарованості;
- 2) порівняння змістових і структурних особливостей життєвих цілей музично обдарованих студентів і тих, які не демонструють ознак обдарованості;
- 3) аналіз зв'язку СЖО музично обдарованих студентів із реалістичністю життєвих цілей і спрямованістю на розвиток музичних здібностей;
- 4) виявлення особливостей впливу життєвих цілей на аксіогенез музично обдарованої особистості.

Загальна вибірка – 87 досліджуваних, із яких 40 – студенти з ознаками музичної обдарованості (критерій відбору – визнані досягнення в музичній діяльності). Для збору емпіричних даних використовувався тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтєва і бралися індивідуальні інтерв'ю.

Із допомогою тесту СЖО вивчався ступінь осмисленості студентами власного життя в контекстах минулого, теперішнього і майбутнього, а також особливості їхнього локусу контролю. Індивідуальне структуроване інтерв'ю мало на меті отримання інформації про близькі і далекі цілі студентів та особливості усвідомлення ними того, що потрібно розвивати в собі (здібності, вміння тощо) для того, щоб досягнути поставлених цілей. Враховувалася інформація про те, як узгоджені між собою близькі і далекі цілі та чи наближають близькі цілі крок за кроком до досягнення перспективної мети.

Структуроване інтерв'ю складалося з чотирьох основних питань, які ставилися у такій послідовності:

- 1) Які ваші життєві цілі на 5, 10, 20 років?
- 2) Які здібності (уміння) ви плануєте розвивати, щоб досягнути намічених цілей?
- 3) Які ваші близькі цілі? Опишіть цілі на тиждень, місяць, півроку;
- 4) Як, на вашу думку, узгоджуються ваші близькі і далекі цілі? Чи є близькі цілі кроками до досягнення перспективної мети?

Отримана інформація аналізувалася за такими параметрами:

- дотичність виокремлених життєвих цілей до професійної і творчої діяльності;
- конкретність у формулюванні життєвих цілей;
- узгодженість близьких і далеких цілей;
- усвідомлення необхідності та готовність розвивати здібності задля досягнення життєвих цілей;

– відмінності у постановці життєвих цілей музично обдарованими студентами і студентами, які не демонструють ознак обдарованості.

Аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження показав, що музично обдаровані студенти вирізняються з-поміж ровесників вищим рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Були виявлені відмінності як на рівні загального показника осмисленості життя (109,52 – у музично обдарованих студентів, 98,24 – у пересічних), так і на рівні окремих показників усіх п'яти субшкал тесту (рис. 8.3).



Рис. 8.3. Показники СЖО музично обдарованих і пересічних студентів

Встановлено, що музично обдаровані студенти вирізняються:

– вищими показниками життєвих цілей (середнє значення показника за шкалою «Цілі в житті» – 32,84, що значно перевищує результати студентів, які не демонструють ознак обдарованості – 28,34);

– сприйманням свого життя як емоційно насиченого, цікавого і наповненого сенсом (показник за шкалою «Процес життя, чи інтерес і емоційна насиченість життя» – 31,64, у пересічних студентів – 28,05);

– осмисленішим сприйманням продуктивності прожитого відрізка життя (показник за шкалою «Результативність життя, чи задоволеність самореалізацією» – 28,26, у пересічних студентів – 22,54);

– уявленням про себе як про достатньо сильну особистість (показник за шкалою «Локус контролю – Я (Я – господар життя)» – 22,45, у пересічних студентів – 19,03);

– упевненістю в можливості контролювати власне життя, самостійно приймати і втілювати рішення (показник за шкалою «Локус контролю – життя, або керованість життя» – 32,62, у пересічних студентів – 28,57).

Отримані результати, що показують вищий рівень осмисленості життя музично обдарованими студентами, частково можуть пояснюватися тим, що лінії їхнього особистісного і професійного розвитку тісно переплітаються, а розвиток із раннього віку музичних здібностей формує усвідомлення їх як важливих особистісних цінностей. Здібності сприймаються не як теоретичні чи нав'язані зовні конструкти, а як результат власного життєвого досвіду, який поступово набуває цінності як основний ресурс саморозвитку і самореалізації в контексті осмислення перспективи майбутнього [22]. Натомість результати, отримані у групі студентів, що не демонструють ознак обда-

рованості, показують іншу тенденцію – слабкість чи навіть відсутність зв'язку між набутим ціннісним досвідом і життєвими перспективами.

Для конкретизації отриманих результатів і виявлення змістових та структурних характеристик цільових компонентів ціннісної сфери студентів було здійснено дослідження з допомогою розробленого нами структурованого інтерв'ю. У результаті отримано емпіричні дані про особливості постановки цілей музично обдарованими студентами і тими, які не демонструють ознак обдарованості.

Проведений кількісний та якісний аналіз відповідей досліджуваних на питання *«Які ваші життєві цілі на 5, 10, 20 років?»* дозволив зробити такі висновки:

- музично обдаровані студенти виокремлюють на кожному з часових відрізків у середньому близько 4 далеких цілей, із яких 2/3 – орієнтовані на розвиток професійних здібностей; студенти, які не демонструють ознак обдарованості, – близько 3 далеких цілей, із яких менше третини таких, що орієнтовані на професійний розвиток;

- життєві цілі музично обдарованих студентів професійно спрямовані, реалістичні, досяжні, засвідчують високий рівень домагань і готовність розвивати музичні здібності. Типовими є такі відповіді: «стати відомим професійним музикантом», «досягти визначних успіхів у музичній сфері», «стати успішним саксофоністом-віртуозом», «взяти участь і посісти призове місце у престижному музичному конкурсі», «мати сольні концерти», «видати свій диск», «вийти на велику сцену, стати зіркою», «відкрити свою школу». Життєві цілі окремих музично обдарованих студентів виходять за межі особистого й охоплюють процеси суспільного та національного розвитку, що свідчить про розвиток моральнісних компонентів особистісних цінностей: «стати всесвітньо відомим українським музикантом», «почати відродження України як у мистецькому, так і в національному планах» тощо;

- життєві цілі пересічних студентів виявилися розмитими, сформульованими надто загально, неконкретно, декларативно (наприклад, «отримати одну або дві вищі освіти»; «добре завершити навчання»; «зрозуміти, чого я хочу від життя»; «знайти роботу своєї мрії»; «оволодіти англійською мовою»; «розвиватися всесторонньо» тощо).

Аналіз відповідей на питання *«Які ваші близькі цілі? Опишіть цілі на тиждень, місяць, півроку»* показав таке:

- музично обдаровані студенти виокремлюють у середньому менше близьких цілей, ніж далеких, – близько 2, при цьому більше 2/3 із них орієнтовані на розвиток професійних здібностей; пересічні студенти називають приблизно стільки ж близьких цілей, як і далеких – 3, але при цьому лише близько 1/10 із них орієнтовані на професійний розвиток;

- близькі цілі музично обдарованих студентів дуже конкретні і переважно професійно спрямовані («вивчити чотири сторінки концерту № 23 Дж. Віотті», «дописати третю композицію і почати писати нову»; зустрічаються й такі – «побороги лінощі», «грати, грати, грати...»);

- близькі цілі пересічних студентів пов'язані переважно зі щоденними буденними рутинними справами (наприклад, «вивчити та здати вірші», «дочитати книгу», «піти в музей», «виспатись», «з'їздити додому», «розвинути кулінарні здібності» тощо). Очевидно, що зазначені справи не мають зв'язку з професійним саморозвитком. У музично обдарованих студентів подібний перелік близьких цілей не зустрічався.

Суттєві відмінності були виявлені в результаті аналізу відповідей двох груп досліджуваних на питання «Як, на вашу думку, узгоджуються ваші близькі і далекі цілі?». Встановлено, що у музично обдарованих студентів близькі і далекі цілі майже завжди узгоджені між собою; у пересічних – переважно неузгоджені (в окремих студентів зустрічалися відповіді «не узгоджуються» за всіма позиціями).

Показовими виявилися й відповіді на питання «Які здібності (уміння) ви плануєте розвивати, щоб досягнути намічених цілей?». Спільним для більшості музично обдарованих студентів є розуміння важливості «невтомної і наполегливої праці» та необхідності розвитку окремих граней музичних здібностей та умінь: «робити аранжування», «писати музику», «розвивати ладове чуття», «розвивати вміння чітко ставити цілі», «вчитися ефективному управлінню часом», «вчитися самоменеджменту», «вміти бути самому і самотужки долати труднощі», «вміти протистояти більшості», «знайти свою фішку», «розвивати вміння підтримувати стосунки з професіоналами», «розширювати контакти з людьми і потрапити на телебачення» тощо.

Для пересічних студентів здібності та вміння, які варто розвивати для досягнення життєвих цілей, вербалізуються у доволі абстрактних, а відтак і декларативних словосполученнях: «добре навчатися в університеті», «заробляти гарні оцінки», «проявляти активність», «йти в ногу з сучасністю»; зустрічалися й відповіді: «нічого зараз для цього не роблю», «закладаю в свою голову правильні цінності».

Таблиця 8.1.

Відмінності у постановці життєвих цілей музично обдарованих і пересічних студентів

Виявлені відмінності	Музично обдаровані студенти	Пересічні студенти
<i>Конкретність формулювання цілей</i>	Цілі конкретні і переважно професійно спрямовані	Цілі розмиті, сформульовані надто загально, декларативно
<i>Узгодженість близьких і далеких цілей</i>	Майже завжди узгоджені	Переважно неузгоджені
<i>Дотичність цілей до професійної діяльності</i>	Професійно спрямовані, реалістичні, досяжні	Здебільшого мають декларативний характер
<i>Усвідомлення необхідності розвитку здібностей для досягнення поставлених цілей</i>	Розуміння важливості власних здібностей і готовність до їх розвитку	Недостатнє усвідомлення важливості розвитку здібностей

Отже, за результатами проведеного порівняльного дослідження життєвих цілей музично обдарованих і пересічних студентів виявлені відмінності в конкретності формулювання цілей, узгодженості близьких і далеких цілей, їх дотичності до професійної діяльності та усвідомленні необхідності розвивати здібності задля досягнення поставленої мети.

Значення життєвих цілей для аксіогенезу музично обдарованих студентів засвідчуються свідомим використанням музичної діяльності та спрямованістю на розвиток музичних здібностей і умінь як засобів для особистісного розвитку в короткочасній та тривалій часових перспективах; способом вибудови суб'єктивної моделі музичних здібностей, що ґрунтується на персональному досвіді музичної діяльності та сприйманні власних здібностей як внутрішніх особистісно цінних ресурсів для проектування життя і власної особистості.

8.3. Самоефективність у ціннісному розвитку музично обдарованих студентів

Особистісний аксіогенез – це складний динамічний процес, який охоплює найбільш значимі сфери життя людини, зокрема й ті, що стосуються її суб'єктивної активності, спрямованої на саморозвиток. У цьому зв'язку самоефективність постає як важливе особистісно-ціннісне утворення, що характеризує впевненість людини у спроможності контролювати події власного життя та досягати бажаних цілей.

А. Бандура вважав, що самоефективність (self-efficacy) як важливе особистісне утворення відіграє вирішальну роль у тріаді «соціальне середовище – поведінка (діяльність) – особистість». На думку автора, «переконання людини стосовно її особистої ефективності впливають на те, який спосіб дії вона вибере, яких зусиль буде докладати, як довго вона вистійть перед перешкодами і невдачами» [32, с. 65].

У табл. 8.2 узагальнені положення А. Бандури про чинники, що сприяють або не сприяють розвитку самоефективності.

Самоефективність – це особистісна властивість, що розвивається. На її розвиток значною мірою впливають умови соціального оточення, зокрема й ті, що створені в освітньому просторі і безпосередньо стосуються педагогічної взаємодії й організації навчальної діяльності. Самоефективність значною мірою визначається й тим, що думає людина про власні здібності в контексті вимог ситуації й діяльності, як сприймає власні особистісно-ціннісні та емоційно-вольові ресурси, наскільки компетентною почувається в актуальній ситуації. Отже, самоефективність може розглядатися як динамічне когнітивне утворення, що формується в процесі накопичення індивідуального ціннісного досвіду виконання складних завдань, отримання схвальної оцінки в ситуаціях успішного їх вирішення, зокрема від референтних осіб.

Таблиця 8.2.

Чинники розвитку самоефективності

Сприяють розвитку самоефективності	Не сприяють розвитку самоефективності
Ситуації успішного самостійного виконання складних завдань	Невдачі в ситуації докладання максимуму зусиль
Ситуації, коли суб'єкт спостерігає за успіхами людей, схожих на нього	Ситуації, коли суб'єкт спостерігає за невдачами людей, схожих на нього
Схвальна оцінка в ситуації успішного виконання завдань	Занижена оцінка в ситуації успішного виконання завдань і завищена – в ситуації неуспішного

Оцінка референтних осіб	Оцінка незначимих осіб
Схвалення чи критика дій, що знаходяться в межах можливостей (здібностей) суб'єкта	Схвалення чи критика дій, що знаходяться поза межами можливостей (здібностей) суб'єкта
Хороший фізичний стан і помірне емоційне напруження	Погане самопочуття і надмірне емоційне напруження
Впевненість людей, що їхні спільні зусилля можуть привести до позитивних соціальних змін	Зневіра людей у тому, що їхні спільні зусилля можуть привести до позитивних соціальних змін

Самоефективність є своєрідним індикатором впливу особистісних цінностей людини на мотивацію діяльності і саморозвитку. Коли її розглядати в контексті розвитку особистості у конкретних життєвих умовах, то очевидно, що має бути і зворотний процес, а саме: успішність чи неуспішність людини в діяльності позначається на змісті самої самоефективності як особистісного утворення.

Як особистісне утворення, самоефективність регулює поведінку людини не лише в тих ситуаціях, у яких сформувалася, а й може бути перенесена на інші ситуації і сфери діяльності. В особі, в якій сформовано певний рівень самоефективності, мають бути основні складники ціннісного досвіду: досвід успішної діяльності і досягнень, досвід рефлексії власних здібностей і усвідомлення можливості їх розвитку, певний рівень домагань, що базується на результатах цієї рефлексії. Вся сукупність цих психологічних утворень відповідає означенню особистісних цінностей як «сформованих у процесі вирішення життєвих завдань і закріплених у ціннісному досвіді людини уявлень про індивідуальні способи й етичні межі задоволення базових особистісних потреб (у визнанні й поцінуванні, у пізнанні, у розвитку, у суб'єктності, у підтриманні самоідентичності, у творчості, у сенсі життя)» [30, с. 44]. У цьому зв'язку самоефективність можна розглядати як особистісно-ціннісне утворення, що виникає й розвивається в процесі аксіогенезу. Аналіз показників самоефективності обдарованих студентів та їх порівняння з показниками пересічних студентів може відкрити шляхи для розвитку самоефективності в освітньому процесі.

У нашому дослідженні ми виходили із припущення, що самоефективність базується на персональному ціннісному досвіді, який є відображенням пережитих досягнень і невдач. Порівняння за критерієм самоефективності студентів, які мають досягнення (одна з ключових ознак обдарованості), та пересічних студентів може дати відповіді на питання чи справді розвиток самоефективності є вагомим чинником аксіогенезу обдарованої особистості. При цьому важливо врахувати відмінності у суб'єктивних уявленнях цих груп студентів про розвиток самоефективності, оскільки в них відображаються особистісно-ціннісні аспекти самосприймання й самооцінки актуальних і потенційних можливостей, ресурсів, напрямків і перспектив особистісного та професійного зростання.

Програмою дослідження самоефективності музично обдарованої особистості передбачалося вирішення таких завдань:

1) на основі порівняльного дослідження виявити особистісно-ціннісні особливості розвитку самоефективності музично обдарованих і пересічних студентів;

2) порівняти показники самоефективності музично обдарованих і пересічних студентів за критеріями навчальної успішності та досягнень;

3) виявити змістові та структурні відмінності у суб'єктивній картині розвитку самоефективності музично обдарованих і пересічних студентів.

Самоефективність вивчалася за методикою «Шкала самоефективності» (R. Schwarzer & M. Jerusalem, 1995; адаптація – І. Галецька, 2003). Розвиток самоефективності студентів в освітньому просторі досліджувався з допомогою розробленої нами методики «Профіль самоефективності студентів».

У результаті аналізу отриманих емпіричних даних ми дійшли висновку, що в цілому музично обдаровані студенти в порівнянні з пересічними демонструють вищі показники самоефективності (37,2 та 30,8 відповідно). Схожі відмінності були зафіксовані раніше на рівні середніх показників осмисленості життя (109,52 – у музично обдарованих студентів, 98,24 – у пересічних) (рис. 8.4).

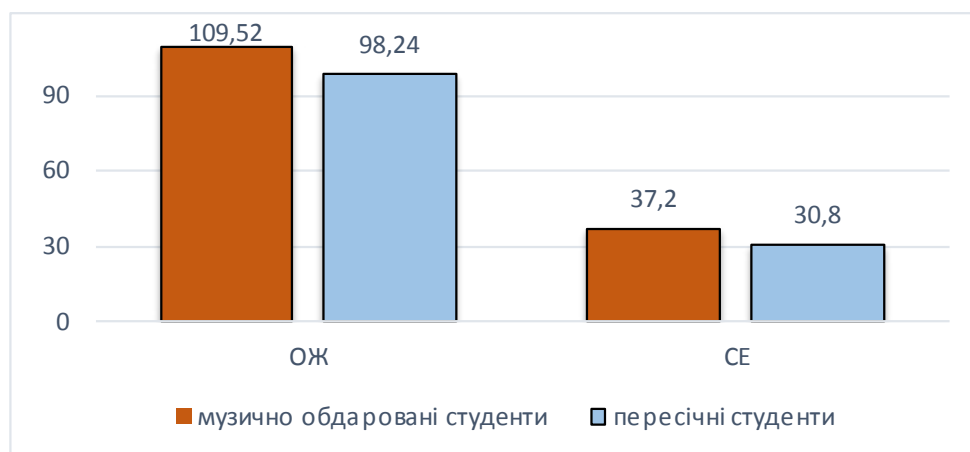


Рис. 8.4. Середні показники смисложиттєвих орієнтацій та самоефективності музично обдарованих і пересічних студентів

Беручи до уваги те, що здібності можуть розвиватися не лише в музичній, а й у навчальній та інших видах діяльності, порівняння показників музично обдарованих і пересічних студентів здійснювалося з урахуванням навчальної успішності, навчальних досягнень і досягнень в інших видах діяльності (мистецтві, спорті тощо).

Аналіз обох досліджуваних груп за критерієм навчальної успішності студентів, що входять до їх складу, дозволив виявити такі тенденції:

– музично обдаровані студенти, що мають вищу навчальну успішність, демонструють і вищі показники осмисленості життя порівняно з тими, що мають середню успішність (ОЖ – 116,05 і 103,0 відповідно);

– схожа тенденція спостерігається всередині групи досліджуваних пересічних студентів (ОЖ – 104,2 і 92,28 відповідно);

– близькими виявилися показники ОЖ пересічних студентів із високою успішністю та музично обдарованих студентів із середньою навчальною успішністю (ОЖ – 104,2 і 103,0 відповідно).

Отримані дані можуть свідчити про те, що навчальна діяльність студентів, пов'язана з життєвими цілями і перспективами саморозвитку, впливає на загальний рівень осмисленості життя. Студентам, які не демонструють ознак обдарованості, але активно включені в процес професіоналізації, притаманна тенденція до зростання показників ОЖ.

Виявлені відмінності і за показниками самоефективності музично обдарованих і пересічних студентів залежно від рівня навчальної успішності (рис. 8.5).

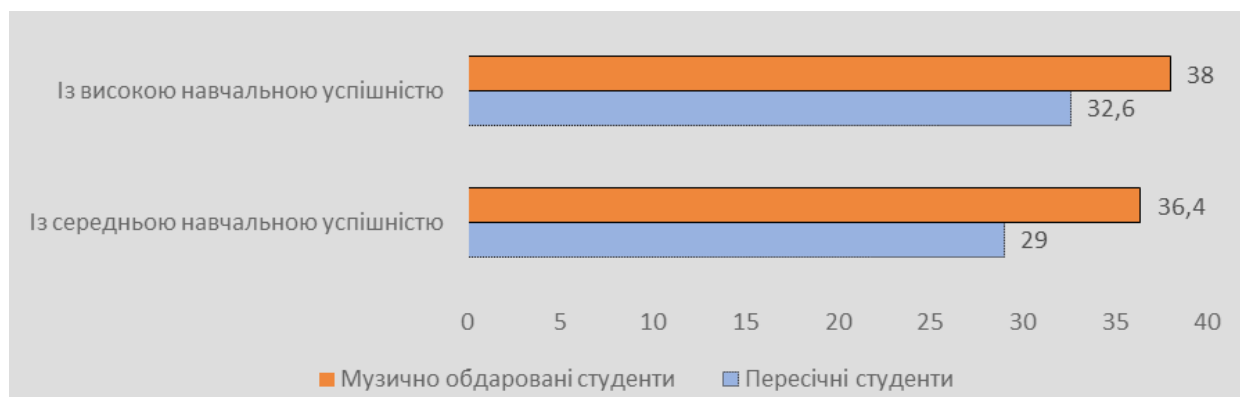


Рис. 8.5. Показники самоефективності музично обдарованих та пересічних студентів залежно від рівня навчальної успішності

І студенти з ознаками музичної обдарованості, і пересічні студенти з високою навчальною успішністю демонструють вищі показники СЕ (38 та 32,6 відповідно), ніж студенти з середньою навчальною успішністю (36,4 та 29 відповідно). При цьому, як і очікувалося, показники самоефективності студентів із ознаками музичної обдарованості з середньою успішністю вищі за показники пересічних студентів, які мають високий рівень успішності.

Аналіз відмінностей досліджуваних груп за критерієм досягнень показав, що група студентів, що не демонструють ознак обдарованості, виявилася неоднорідною: частина досліджуваних має досягнення в академічних конкурсах та олімпіадах. Група музично обдарованих студентів є гомогенною: всі студенти мають перемоги на конкурсах і фестивалях різного рівня. З огляду на це, порівнюються показники СЕ трьох груп (рис. 8.6).

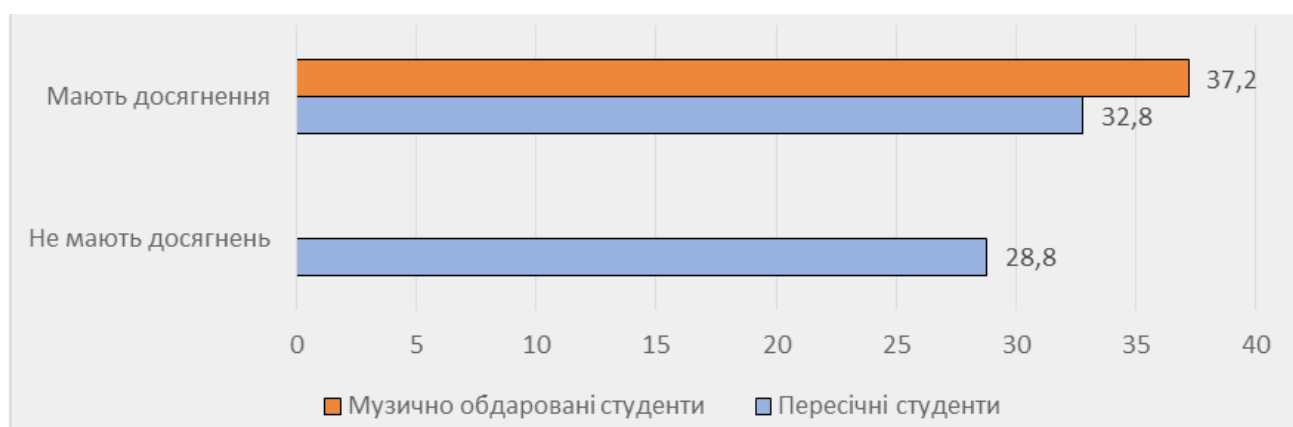


Рис. 8.6. Показники самоефективності музично обдарованих та пересічних студентів залежно від рівня досягнень

У музично обдарованих студентів найвищий показник самоефективності – 37,2. У пересічних студентів, що мають досягнення, показник СЕ значно нижчий – 32,8, водночас він очікувано перевищує показник СЕ пересічних студентів, які досягнень не мають – 28,8.

У ході подальшого дослідження ми припускали, що виявлені закономірності проявлятимуться і в результатах, отриманих за допомогою розробленого нами опитувальника «Профіль самоефективності студентів», який відрізняється від методики R. Schwarzer, M. Jerusalem більшою диференційованістю та семантичною близькістю до ціннісної свідомості студентів і реальних навчально-професійних завдань, які вони мають виконувати.

Кількісний аналіз даних, отриманих із допомогою опитувальника «Профіль самоефективності студентів», здійснювався на основі порівняння середніх показників студентів із ознаками та без ознак обдарованості. Узагальнені результати відображені в таблиці 8.3. За всіма субшкалами профілю самоефективності вищі показники демонструють студенти з ознаками обдарованості (мають досягнення). Вони оцінили власну самоефективність вище за тих, які зазначили, що досягнень не мають (8,1 та 6,9 балів відповідно).

Таблиця 8.3.

Узагальнені результати дослідження за методикою «Профіль самоефективності студентів»

Досліджувані	Субшкали					
	Цілі та мотиви	Здібності	Рефлексія	Стійкість до невдач	Саморозвиток	
	Середні значення					
із ознаками обдарованості (мають досягнення)	7,3	8,2	8,36	8,47	8,25	8,1
без ознак обдарованості (не мають досягнень)	6,58	6,74	7,25	7,18	6,96	6,9

Важливо зафіксувати зв'язок виявленої тенденції з особистісним аксіогенезом музично обдарованих осіб. Він криється у площині суб'єктивної оцінки успіхів і невдач і в її зв'язку зі здібностями. А. Бандура зазначав, що успіхи й досягнення підвищують оцінку людиною своєї діяльності і позитивно впливають на очікування ефективності за умови, що досягнення сприймаються як результат власних зусиль і старань. І навпаки, спостерігається негативний вплив невдач та відсутності очевидних успіхів і досягнень на очікування ефективності [1]. Сприймання людиною власних здібностей як таких утворень, що здатні до розвитку, може не вплинути на самоефективність навіть у ситуаціях невдач. У таких випадках вони сприймаються як тимчасові. Завдяки закріпленому в ціннісній свідомості досвіду досягнень невдачі можуть не впливати на самоефективність осіб із ознаками обдарованості, а навпаки – стимулювати їхню активність із розвитку власних здібностей.

Це в цілому підтверджується результатами дослідження. Найсуттєвішою виявилася різниця між досліджуваними групами в оцінках власних здібностей (8,2 та 6,74) і перспектив саморозвитку (8,25 та 6,96). Загалом це свідчить про правильність обраної нами дослідницької стратегії, оскільки вона орієнтована не на констатацію певних показників чи на відбір за ними, а на їх розвиток у процесі професіоналізації. Саме здібності з їх іманентною здатністю до розвитку визначають перспективи саморозвитку, що вже сформовані у свідомості кожного студента. Саме тому важливо відтворити всі чинники, які регулюють розвиток здібностей і формують суб'єктивну картину розвитку самоефективності загалом.

Якісний аналіз даних, отриманих із допомогою опитувальника «Профіль самоефективності студентів», здійснювався на основі проведеного факторного аналізу з метою виявлення змістових та структурних відмінностей у суб'єктивній картині розвитку самоефективності студентів із ознаками та без ознак музичної обдарованості. Виявилось, що дані студентів із ознаками обдарованості краще факторизуються, це може бути свідченням того, що ці студенти більш гнучкі, орієнтовані на середовище, що змінюється, – з одного боку, та на саморозвиток, – з іншого. Дані пересічних студентів слабо диференційовані (перший фактор охоплює 53,72% дисперсії). Це означає, що досліджувані не мають внутрішньої ціннісної основи для розвитку самоефективності (вона, як правило, представлена більшим числом конструктів для забезпечення адаптивності в динамічних життєвих ситуаціях) і орієнтовані на зовнішнє мотивування своєї діяльності.

У факторній структурі розвитку самоефективності студентів із ознаками музичної обдарованості виявилися п'ять основних факторів: лідерство і цілі, долання і воля, емоційне підкріплення, здібності й упевненість, самоосвіта і саморозвиток (табл. 8.4).

Таблиця 8.4.

Факторна структура розвитку самоефективності студентів із ознаками музичної обдарованості

<p>I фактор 27,92% дисперсії Лідерство і цілі</p>	<p>розвиваю лідерські якості (0,91), близькі цілі (0,80), далекі цілі (0,79), проявляю ініціативу (0,78), не боюся показувати свої вміння (0,74), прошу про допомогу (0,74), тримаю ситуацію під контролем (0,89)</p>
<p>II фактор 15,84% дисперсії Долання і воля</p>	<p>долаю страх перед труднощами (0,83), не кажу «я не зможу» (0,78), докладаю зусиль (0,73)</p>
<p>III фактор 9,14% дисперсії Емоційне підкріплення</p>	<p>прагну бути в настрої (0,83)</p>

Здібності й упевненість	покладаюся на власні здібності (0,82), займаюся самоаналізом (0,78), постійно рухаюсь вперед (0,79)
V фактор 7,45% дисперсії Самоосвіта і саморозвиток	займаюся самоосвітою (0,74), спостерігаю за професіоналами (0,72)

Основу першого фактору «Лідерство і цілі», який охоплює 27,92% дисперсії, складають такі конструкти: «розвиваю лідерські якості» (0,91), «близькі цілі» (0,80), «далекі цілі» (0,79). Інші конструкти, що наповнюють цей фактор, конкретизують його семантику. «Розвиток лідерських якостей» означає «проявляти ініціативу» (0,78), «не боятися показувати свої вміння» (0,74), тобто демонструвати професійні якості, ризикуючи вийти за межі групових норм і наразитися на соціальні санкції. При цьому нормальним вважається «просити про допомогу» (0,74) та прагнути «тримати ситуацію під контролем» (0,89).

Важливу роль у змістовому наповненні першого фактору відіграє поєднання конструктивів «близькі цілі» й «далекі цілі». Воно конститує реалістичність і поступовість розвитку (близькі цілі) та його спрямованість (далекі цілі). Це збігається з даними, отриманими нами раніше з допомогою інших методів [17]. Поєднання реалістичних цілей, що охоплюють близьку (ситуація професійного навчання) і далеку (ситуація професійної самореалізації) перспективи з ініціативним лідерством можна інтерпретувати як основу самоєфективності та досягнень, які стимулюють її розвиток.

Конструкти «долаю страх перед труднощами» (0,83), «не кажу “я не зможу”» (0,78) і «докладаю зусиль» (0,73) утворюють другий фактор «Долання і воля» (15,84% дисперсії). Зрозуміло, що «страх перед труднощами» є природнім, особливо для студентів-першокурсників. Він може породжувати як пасивні переживання, так і активне долання. Останнє притаманне студентам, які мають досягнення. Вони вже набули ціннісного досвіду, що дозволяє їм долати страх перед труднощами не лише на пасивному, вербальному рівні («не кажу “я не зможу”»), але й на рівні вольових дій («докладаю зусиль»).

Спільним для провідних факторів «Лідерство і цілі» та «Долання і воля» є конструкт «покладаюся на власні здібності». Це підтверджує наше припущення про те, що саме ставлення до здібностей як до особистісного ресурсу, який можна розвивати й удосконалювати, сприяє упевненості людини в можливості досягти найвищих цілей, а відтак сприяє розвитку самоєфективності.

Третій фактор «Емоційне підкріплення» (9,14% дисперсії) утворений одним значимим конструктом – «прагну бути в настрої» (0,83). Студентам важливо отримувати емоційне задоволення від процесу навчання та позанавчальної діяльності.

Із четвертим фактором «Здібності й упевненість», що охоплює 8,42% дисперсії, на значимому рівні корелюють такі конструкти, як «покладаюся на власні здібності» (0,82), «займаюся самоаналізом» (0,78) і «постійно рухаюсь уперед» (0,79).

П'ятий фактор «Самоосвіта і саморозвиток» (7,45% дисперсії) утворений конструктами «займаюся самоосвітою» (0,74) і «спостерігаю за професіоналами» (0,72).

Семантичне наповнення факторної структури пересічних студентів має суттєві відмінності (див. табл. 8.5).

Перший, найзначиміший, фактор – «Освіта» охоплює 53,72% дисперсії. Поєднання конструктів, які конкретизують семантику цього фактора, дають підстави вважати, що в свідомості студентів без ознак обдарованості освіта не є внутрішньо мотивованою діяльністю, а задається вимогами освітнього середовища. Отже, самоефективність певною мірою стимулюється зовнішніми вимогами, а не розвивається на основі внутрішніх особистісних цінностей студентів.

Таблиця 8.5.

Факторна структура розвитку самоефективності пересічних студентів

I фактор 53,72% дисперсії Освіта	займаюся самоосвітою (0,81), планую свій час (0,78), розставляю пріоритети (0,70), займаюся самоаналізом (0,76), прошу про допомогу (0,73)
II фактор 8,72% дисперсії Недовизначеність цілей	ставлю далекі цілі (0,80), проявляю ініціативу (0,89), пробую себе в різних діяльностях (0,73)
III фактор 6,25% дисперсії Утилітарне підкріплення	мотивуюся самоподарунками (0,82)
IV фактор 5,79% дисперсії Упевненість через порівняння	аналізую успіхи і невдачі людей (0,82), розвиваю впевненість в успіху (0,83), стаю упевненішим, вирішуючи проблеми (0,81), долаю страх перед труднощами (0,74)
V фактор 5,05% дисперсії Віртуальне підкріплення	дивлюся мотивувальні фільми (0,84)

Основу першого фактора складає конструкт «займаюся самоосвітою» (0,81). Проведений семантичний аналіз дає підстави для висновку, що йдеться про освіту, а не про самоосвіту, тобто про дії планування й контролю, необхідні для отримання необхідних знань у межах існуючої навчальної програми. Такі конструкти, як «планую час» (0,78), «розставляю пріоритети» (0,70), «займаюся самоаналізом» (0,76) становлять основу навчальних дій, а конструкт «вважаю нормальним просити допомоги» (0,73), який значимо корелює з ними, свідчить про брак упевненості та віри у власні сили. У музично обдарованих студентів останній конструкт фігурує зовсім в іншому контексті – лідерства та цілей, у тому числі й далеких цілей, що вказує як на його неприв'язаність

до ситуаційних навчальних завдань, так і на регуляційну роль у вирішенні складніших життєвих завдань, у тому числі й у віддаленій життєвій перспективі.

Другий фактор за значимістю – «Невизначеність цілей» (8,72). Його складають такі конструкти: «ставлю далекі цілі» (0,80), «проявляю ініціативу» (0,89), «пробую себе в різних діяльностях» (0,73). Виявилось, що у студентів, які не демонструють ознак обдарованості, є далекі цілі, але немає близьких, тому далекі цілі не перетворюються в реальні плани і залишаються мріями, які не реалізуються.

Наступний фактор – «Утилітарне підкріплення» (6,25% дисперсії). Він представлений лише одним значимим конструктом: «мотивуюся самоподарунками» (0,82). Певною мірою це відображає недостатню зрілість мотиваційної сфери і те, що становлення самоефективності ще не завершилося.

Найменш значимі фактори – «Упевненість через порівняння» (5,79% дисперсії) та «Віртуальне підкріплення» (5,05% дисперсії). Їхній аналіз показує, що впевненість формується на основі зовнішніх, а не внутрішніх критеріїв.

Проведене порівняльне дослідження музично обдарованих і пересічних студентів показало, що важливою умовою аксіогенезу є розвиток самоефективності як особистісно-ціннісного утворення, що включене у процеси професійного й особистісного саморозвитку.

Висновки до розділу VIII

Порівняльний аналіз результатів емпіричного дослідження ціннісного розвитку осіб із ознаками та без ознак музичної обдарованості є підставою для таких висновків:

– студенти з ознаками музичної обдарованості вирізняються з-поміж ровесників вищим рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Найбільшу вагу у цих відмінностях має різниця в показниках за субшкалами «результат» і «цілі». Очевидно, що реальні досягнення і ціннісне осмислення зримих результатів у музичній діяльності дозволяє обдарованим студентам краще проектувати саморозвиток, що відображається у визначеності життєвих цілей;

– життєві цілі музично обдарованих студентів пов'язані з музичною професійною діяльністю. Вони узгоджуються в часовій перспективі: реалізація близьких цілей відкриває можливості для досягнення далеких. Досить високий рівень домагань ґрунтується на ціннісному досвіді результативності музичної діяльності, що дає підстави для висновків про реалістичність і досяжність життєвих цілей, які ставлять перед собою музично обдаровані студенти;

– значення життєвих цілей для аксіогенезу музично обдарованих студентів засвідчується свідомим використанням музичної діяльності та спрямованістю на розвиток музичних здібностей як засобів для особистісного розвитку в короткочасній та тривалій часових перспективах; сприйманні власних здібностей як внутрішніх особистісно цінних ресурсів для проектування життя;

– у студентському віці формується ціннісне ставлення до здібностей як основи особистісного саморозвитку, і рівень його тим вищий, чим більше людина відповідає ознакам обдарованої особистості. Додатковими аргументами на користь цього положення є такі емпіричні результати: 1) вищі показники смисложиттєвих орієнтацій і самоефективності в студентів, які не демонструють ознак обдарованості, але розвива-

ють свої здібності у навчальній діяльності; 2) вищі показники смисложиттєвих орієнтацій і самоефективності в студентів, які мають досягнення, окрім навчальної, ще й в інших видах діяльності; 3) залежність між показниками самоефективності та ціннісним досвідом досягнень;

– музично обдаровані студенти вирізняються більшою диференційованістю факторної структури самоефективності, що свідчить про їхню семантичну гнучкість і вищий ресурсний потенціал розвитку самоефективності. Провідними факторами є «лідерство і цілі» та «долання і воля». Перший розкриває суб'єктну активність і послідовність студентів у досягненні проміжних навчальних цілей на шляху до головних – професійних і життєвих цілей. У другому факторі відображається їхня готовність долати труднощі. Важливим є конструкт «розвиток здібностей», який корелює з обома факторами і постає у свідомості музично обдарованих студентів як універсальний засіб досягнення цілей та ресурс досягнень;

– у факторній структурі розвитку самоефективності пересічних студентів домінує фактор «освіта», який охоплює більше половини дисперсії. Ці студенти більше орієнтовані на зовнішні мотивувальні вимоги освітнього середовища, ніж на власний ціннісний досвід, їхні цілі ситуаційні, вони застосовують утилітарне самопідкріплення, що сукупно свідчить про недостатню зрілість ціннісно-мотиваційної сфери, а відтак і про її низький потенціал у саморегуляції процесу професіоналізації.

Проведений теоретичний аналіз та дані емпіричного дослідження дозволяють зробити такі загальні висновки:

– аксіогенез музично обдарованої особистості розгортається в багатовимірному освітньому просторі, що включає такі компоненти: 1) ціннісні впливи та емоційну підтримку родини; 2) умови для формування самооцінки і ціннісного самовизначення у взаємодії з ровесниками; 3) ціннісну взаємодію з музичними педагогами – персоніфікованими носіями і трансляторами ціннісного досвіду у самовідтворювальній системі «обдарований педагог – обдарований учень – обдарований педагог»;

– смисложиттєві орієнтації можуть розглядатися як показники спрямованості аксіогенезу музично обдарованої особистості. У студентському віці на етапі ціннісного самовизначення особливої ваги набувають показники за шкалою «цілі в житті». Життєві цілі є інтенційним компонентом смисложиттєвих орієнтацій, вони можуть виконувати регуляційні функції, охоплюючи різні часові перспективи та об'єднуючи окремі сфери життя обдарованої особистості в єдиний життєвий проєкт, реалізація якого можлива за умови розвитку екстраординарних здібностей і вкорінення їх у структурі особистості;

– важливим чинником аксіогенезу музично обдарованої особистості й умовою для реалізації життєвих цілей є її самоефективність – особистісно-ціннісне утворення, що характеризує основу на ціннісному досвіді людини впевненість у можливості досягнення поставлених цілей і є внутрішнім регулятором саморозвитку здібностей;

– аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі можна розглядати як сукупність регуляційних циклів, кожен із яких завершується не лише досягненням проміжних життєвих цілей, але й суттєвими змінами у ціннісній свідомості музично обдарованої особистості, пов'язаними з розвитком смисложиттєвих орієнтацій, самоефективності, здібностей та особистісних цінностей.

Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург: Евразия, 2000. 320 с.
2. Варнава Р. А. Психологічний портрет композитора як джерело пізнання «образу автора» (на прикладі Б. Лятошинського та В. Барвінського): дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Львів, 2017. 223 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. 433 с.
4. Воробйова Н. Б. Творчий доробок Романа Майбороди. Художня культура і мистецька освіта: традиції та сучасність: зб. матеріалів міжн. наук.-творч. конф., м. Київ, 20-21 листопада 2018 р. Київ: НАКККіМ, 2018. С. 87–89.
5. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. Вісник Львівського університету. Серія: Філософські науки. 2003. Вип. 5. С. 433–442.
6. Ігор Шамо – Народний артист України, лауреат Національної премії України ім. Т. Г. Шевченка і лауреат премії ім. М. Островського. URL: <http://www.igorshamo.de/ukr/family.htm>
7. Кирнарская Д. К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. Москва: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
8. Леонтьев Д. А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии. Проблема смысла в науках о человеке (К 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2005. С. 36–49.
9. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.
10. Менон Р. Р. Звуки индийской музыки: Путь к раге. Москва: Музыка, 1982. 80 с.
11. Музика О. Л. Аксіогенез особистості і розвиток обдарованості: теоретична модель і підходи до дослідження. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 14. С. 60–76.
12. Музика О. Л. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників із ознаками обдарованості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. Вип. 17. С. 33–46.
13. Музика О. Л. Розвиток здібностей і розвиток особистості. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во «Рута», 2006. С. 31–42.
14. Музика О. Л. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). Практична психологія і соціальна робота. 2010. № 6. С. 1–7.
15. Музика О. О. Аксіогенез і розвиток самоефективності студентів із ознаками обдарованості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 16. С. 193–204.
16. Музика О. О. Вікові аспекти розвитку референтних стосунків особистості з ознаками музичної обдарованості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-

ституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Вип. 13. С. 101–110.

17. Музика О. О. Референтні стосунки як ресурс духовного розвитку студентів. ISSN Online: 2312-5829. Освітнологічний дискурс. 2016. № 3 (15). С. 63–73.

18. Музика О. О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. ISSN Online: 2312-5829. Освітнологічний дискурс. 2018. № 3–4 (22–23). С. 83–94.

19. Музика О. О. Смісложиттєві орієнтації та життєві цілі як чинники аксіогенезу музично обдарованих студентів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. Вип. 14. С. 173–180.

20. Музика О. О. Смісложиттєві орієнтації та самоефективність у ціннісному розвитку музично обдарованих студентів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 145–155.

21. Німилевич О., Філоненко Л. Нестримність музичної стихії Володимира Грабовського. Українська музика. 2013. № 3 (9). С. 83–88.

22. Психологічні засади розвитку обдарованої особистості в освітньому середовищі: метод. посіб. / за ред. О. Л. Музики. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 146 с.

23. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія / за ред. Т. М. Титаренко. Київ: Міленіум, 2016. 320 с.

24. Радчук Г. К. Темпоральні характеристики осмисленості життя студентів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2016. № 1 (52). С. 16–20.

25. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2005. 24 с.

26. Соціальна взаємодія і цінності обдарованої особистості: метод. посіб. / за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 222 с.

27. Судзуки С. Взращенные с любовью. Классический подход к воспитанию талантов. Минск, 2005. 192 с.

28. Таллибулина М. Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. 309 с.

29. Хейдметс М. Феномен персонализации среды: теоретический анализ. Средовые условия групповой деятельности / под ред. Х. Миккина. Таллин, 1988. С. 7–15.

30. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.

31. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український педагогічний журнал. 2016. № 1. С. 41–50.

32. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986. 617 p.

33. LvivMozArt. Нова музична історія. URL: <https://lvivmozart.com/>

34. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs / J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Windsor, UK: NFER-NELSON, 1995. P. 35–37.

РОЗДІЛ ІХ. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ (Д. К. Корольов)

9.1. Проблема дослідження особистісних цінностей обдарованих студентів та розроблення емпіричної моделі опитувальника

Попри те, що протягом останніх десятиріч проблема особистісних цінностей активно емпірично досліджується в різних країнах, стандартизованого інструментарію для психодіагностики цінностей обдарованої особистості не розроблено. Наявні методики охоплюють максимально широкий діапазон цінностей. Їх пункти сформульовані вкрай узагальнено, так, щоб вони були зрозумілі та близькі дуже різним людям у різних культурах. Внаслідок цього специфічні ціннісні акценти, особливе бачення світу обдарованими людьми не відображаються у результатах.

Водночас дослідження та практика психологічного супроводу обдарованих осіб вимагають валідних інструментів для діагностики їх особистісних цінностей. Глибинне інтерв'ю та репертуарні решітки дозволяють компенсувати цей недолік, проте вимагають індивідуальної тривалої роботи кваліфікованого психолога.

Отже, виникає потреба в розробці стандартизованого інструменту, з допомогою якого можна діагностувати особистісні цінності, що властиві, зокрема, обдарованим студентам у культурному контексті сучасної України.

Останніми роками особистісні цінності досліджуються переважно в межах концепції Ш. Шварца та за допомогою розробленого ним опитувальника [11]. Проте це інструмент загального спрямування, що не сфокусований на цінностях обдарованої особистості. Нещодавно з'явилася робота Е. Поллет та Т. Шнелл щодо суб'єктивного благополуччя і переживання смислу життя інтелектуально обдарованими людьми [10].

Відомі дослідження, де здійснюються зусилля з адаптації для обдарованих людей методів діагностики особистісних цінностей. Так, О. Л. Музика з цією метою успішно використав глибинне інтерв'ю, індивідуально орієнтовані методики МВДЗ та ММЦС [8], розпочав розробку опитувальника «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» [7].

Н. А. Бельська вивчала найбільш бажані для інтелектуально обдарованих старшокласників емоції. Автором було адаптовано створений у руслі концепції емоцій як цінності Б. Г. Додонова опитувальник [1]. В іншій роботі Н. А. Бельська порівнювала цінності членів Малої академії наук України та пересічних старшокласників за допомогою розширеного переліку термінальних цінностей М. Рокіча [2].

Нами на підставі глибинних інтерв'ю зі студентами та дорослими професійно успішними особами з ознаками обдарованості виділено типи ціннісного ставлення до світу, що стосуються прояву обдарованості або є конкурентними щодо нього [5]. Дані зазначених інтерв'ю стали підставою для опису діагностичного конструкту та формулювання запитань опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів (ООЦОС).

При конструюванні інструменту враховано також методичний підхід Ш. Шварца, що реалізований у Методиці для вивчення цінностей особистості. Зокрема, згідно теорії Ш. Шварца, цінності представлені на двох рівнях: на рівні нормативних ідеалів та на рівні індивідуальних пріоритетів. Другий рівень кореспондує з конкретними вчинками людини [3]. За допомогою методики Ш. Шварца вивчаються обидва рівні. Однак у контексті проблеми обдарованості важливим є другий рівень, оскільки саме він здійснює регулятивний вплив на діяльність та поведінку обдарованої особистості.

При конструюванні опитувальника застосовано традиційні психометричні технології [4].

На всіх етапах застосовано один перелік пунктів ООЦОС.

Дослідження тривало три роки та проходило у чотири етапи, результати яких були опубліковані раніше [6; 9].

Перший етап дослідження. Опис діагностичного конструкту ООЦОС, як зазначалося, здійснено на підставі раніше проведених глибинних інтерв'ю зі студентами та реалізованими дорослими з ознаками обдарованості [5].

Далі подано вимірювані ціннісні стилі та приклади їх прояву.

1. Емоційно насичене життя: «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 проджект-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».

2. Комфортне життя: «Подобається займатись креативними речами, знімати цікаве відео, фотографії, вести блоги. Мене цікавить косметика, подорожі, блоги про своє життя... Я роблю все можливе, щоб якось довчитись в університеті та поїхати з цієї країни, краще в США, адже два роки тому туди поїхала моя сестра. Мені здається, там ставлення до людей інше, простіше знайти друзів, заробити гроші. З тими зарплатами ти можеш дозволити собі подорожувати, там для людей більше роблять».

Цінності? Мені здається, що все вирішують гроші, статус. У цьому середовищі до всього інакше ставляться, там можна знайти собі кохання, чоловіка. У нас люди вважають, що жінка має обов'язково працювати. А за кордоном жінка може і працювати, і не працювати, це її власний вибір».

3. Ціннісна невизначеність: «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».

4. Утилітарний спосіб життя: «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 й у сім'ї».

Пізнання? Творчість? Спокійно до цього ставлюсь. Вважаю, що цим люди починають займатись, коли вже реалізували себе в більш життєво 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».

5. Продуктивна робота: «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 нереалізованим, 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 якийсь 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. Те ж 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».

6. Занурення в діяльність: «Головним напрямом самореалізації для мене є професійна діяльність. Робота дуже важлива, адже займаюся тим, що подобається. Так було й раніше, практично завжди. Захоплювався електронікою з дитинства. Ймовірно, вплинули брати, хоча в них самих у результаті інтерес до цієї сфери виявився не настільки сильним, тоді як я з дитинства багато всього робив власними руками. Десь на третьому курсі університету оформилися напрями докладання зусиль, які були цікаві та потрібні на ринку. Висока зарплата не була головним фактором ані при виборі, куди й на кого іти вчитись, ані при виборі місця роботи. Перший підробіток взагалі був за «смішні» гроші. Для мене надзвичайно важливою є можливість займатись тим, що мені подобається. Крім того, від того, що я роблю, має бути користь іншим людям. Цю корисність підтверджує визнання, хоча очевидна прив'язка до мене як до автора розробки зовсім не обов'язкова. Саморозвиток я відчуваю, коли кажу собі: «Тепер я можу (вмію) ось це!». Оцінка таких досягнень кимось іншим для мене зовсім не обов'язкова. А пізнання і творчість вважаю невід'ємними складовими самореалізації в діяльності».

Після опису діагностичного конструкту наступний етап роботи – розроблення емпіричної моделі опитувальника та формулювання його запитань. Ціннісні стилі студентів, навколо яких структурується методика, розкривають свій зміст через ряд цінностей, кожна з яких діагностується за допомогою двох пунктів:

1. Орієнтація на емоційну насиченість життя.

1. Нові враження.

- а) Люблю щось нове, не можу залишатись на місці.
- б) Для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями.

2. Яскраві переживання.

- а) Прагну до різноманітного, яскравого життя.
- б) Постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя.

3. Емоційний комфорт.

- а) Я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно.

- б) Важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій.
- 4. Приємне спілкування.
 - а) Прагну спілкуватись з цікавими людьми.
 - б) Для мене важливо бути серед яскравих особистостей.
- 5. Популярність.
 - а) Мені подобається бути в центрі подій.
 - б) Для мене важливі увага та захоплення інших.
- 6. Уникнення монотонності та буденності.
 - а) Прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах.
 - б) Якщо мені щось не подобається, намагаюсь цього не робити.

II. Орієнтація на комфортні умови життя.

- 1. Гроші.
 - а) Мені здається, що все вирішують гроші.
 - б) Якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватись життям.
- 2. Корисні знайомства.
 - а) Важливо знайти тих людей, які вирішать твої проблеми.
 - б) Гарно, коли є кому допомогти тобі в житті.
- 3. Комфортний вид занять.
 - а) Хотілося б, щоб у мене не було необхідності працювати.
 - б) Важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям.
- 4. Зручний спосіб життя, комфортне середовище.
 - а) Хотілося б переїхати до іншої, комфортнішої для життя країни.
 - б) Важливо мати багато вільного часу, щоб реалізовувати свої бажання.
- 5. Стосунки без проблем та напруження.
 - а) Хотілося б мати стосунки без проблем та напруження.
 - б) Прагну мати стосунки, які б мене не обмежували та дозволяли жити вільно.
- 6. Відмова брати на себе зобов'язання.
 - а) Не вважаю за потрібне брати на себе зобов'язання перед кимось.
 - б) Я нікому нічого не винний.
- 7. Відмова від вирішення проблем з максимальною мобілізацією сил.
 - а) Розумна людина вирішує проблеми легко.
 - б) Не слід надто перейматись проблемами, багато з них з часом вирішаться самі.
- 8. Уникнення внутрішніх конфліктів та складних переживань.
 - а) Не слід надто зосереджуватись на проблемах.
 - б) Про погане краще не думати.

III. Ціннісна невизначеність.

- 1. Відсутність усвідомлених стабільних провідних особистісних цінностей.
 - а) Я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання.
 - б) Я цікавлюсь усім потрохи.
- 2. Різностямована активність.
 - а) В мене в житті постійні хитання.
 - б) Моє життя не має чіткої спрямованості.
- 3. Усвідомлення нестачі чітких орієнтирів у власному житті.
 - а) Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого.

б) Я не знаю, чого хочу в житті.

IV. Орієнтація на утилітарний спосіб життя.

1. Кар'єра.

а) Професійна діяльність має бути на першому плані.

б) Кар'єра – мій пріоритет у житті.

2. Сім'я.

а) Я хочу мати успішну сім'ю.

б) Прагну побудувати власну сім'ю.

3. Стереотипні підходи.

а) Спокійно ставлюсь до творчості.

б) Вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах.

4. Раціональні способи вирішення проблем.

а) Час не можна гаяти, треба витратити його з користю.

б) В житті все потрібно робити за планом.

5. Економія зусиль.

а) Не варто вигадувати велосипед, необхідно спиратись на досвід оточуючих.

б) Спроби віднайти щось нове можуть заважати досягти корисного результату в житті.

V. Цінності продуктивної роботи.

1. Наполеглива робота.

а) Переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії.

б) Основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись.

2. Результативність діяльності.

а) Для мене важливо отримувати результат у роботі.

б) Відчую задоволення, коли виконаю велику роботу.

3. Досягнення.

а) Мені важливо досягати те, на що інші не здатні.

б) Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному.

4. Соціальне визнання.

а) Важливо, щоб інші цінували мою роботу.

б) Я хочу визнання моїх досягнень.

5. Задоволення від виконаної роботи.

а) Найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, – це відчуття виконаного обов'язку.

б) Коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій.

VI. Орієнтація на занурення в діяльність.

1. Внутрішній інтерес до діяльності.

а) Моя професія є основним моїм життєвим захопленням.

б) Для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається.

2. Корисність діяльності.

а) Мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим.

б) Важливо, щоб результати моєї діяльності визнавались іншими.

3. Пізнання нового.

а) Люблю відкривати для себе нове.

- б) Подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше.
- 4. Творчість.
 - а) Мені подобається створювати щось нове з нічого.
 - б) Для мене радість творця – це і є самореалізація.
- 5. Постійний саморозвиток, рух уперед.
 - а) Мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмію ось це.
 - б) Я в собі дуже ціную постійний рух уперед, здатність виходити на новий рівень.
- 6. Внутрішня свобода.
 - а) У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись уперед.
 - б) Я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку.

Досліджувані отримували ООЦОС на паперовому бланку. Збір первинних даних відбувався у студентських академічних групах на добровільних засадах.

Подавалася інструкція, де було визначено формат шкали відповідей: «Нижче пропонується перелік запитань, на які просимо дати відповіді. У цьому опитувальнику правильних або неправильних відповідей не існує. Відповідайте з використанням шкали, 1 – не згодний; 2 – частково не згодний; 3 – важко відповісти; 4 – частково згодний; 5 – згодний.

Вибірку сформовано зі студентів різних спеціальностей університету. Загальна кількість опитаних – 137 осіб (108 жінок та 29 чоловіків) віком від 17 до 24 років, середній вік – 19,9 роки.

Розуміння інструкції та формулювань запитань труднощів у студентів не викликало.

Першою перевірялася конструктивна валідність методики, для чого всі пункти опитувальника було факторизовано методом головних компонент із наступним варімакс-обертанням структури. Кількість факторів визначалась через графік їх власних значень – так званий критерій осипу (рис. 9.1).

Змістовно інтерпретованою виявилась структура з семи факторів. Рішення, що складаються з восьми та більше факторів, порівняно з семифакторною структурою, змістовно інших компонент не містять, наступні після сьомого фактори за змістом дублюють попередні. Отже, далі аналізується структура з семи факторів.

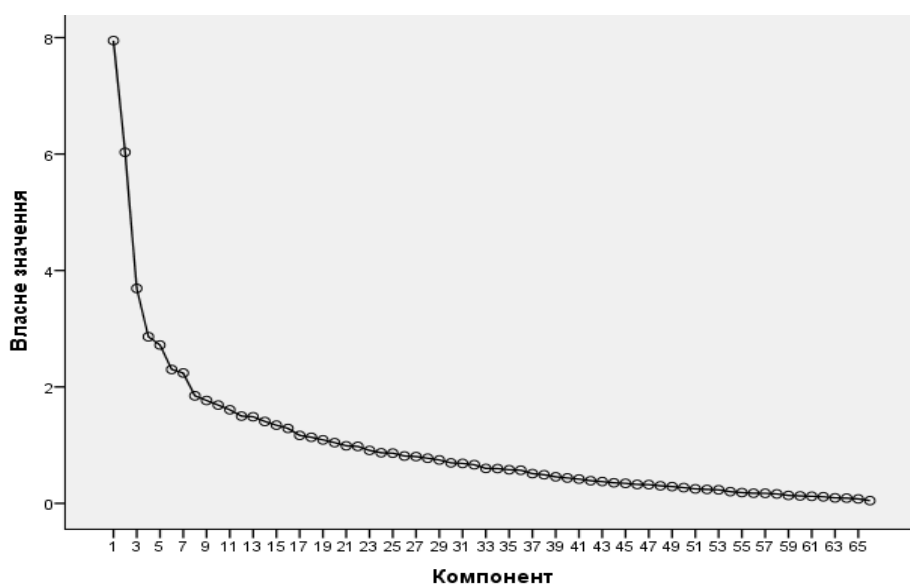


Рис. 9.1. Графік власних значень компонент

Загалом рішення пояснило 42,1% загальної дисперсії змінних. Перший фактор, що позначений як «Емоційна насиченість життя», пояснює 8,03% дисперсії, навантажений пунктами (впорядковані за зменшенням навантаження): люблю відкривати для себе нове; прагну до різноманітного, яскравого життя; для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями; люблю щось нове, не можу залишатись на місці; у будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись уперед; прагну спілкуватись з цікавими людьми; постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя; основний пріоритет – постійно чимось займатись та розвиватись; мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмю ось це; для мене важливо бути серед яскравих особистостей; я в собі дуже ціную постійний рух вперед, здатність виходити на новий рівень; час не можна гаяти, треба витратити його з користю; важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій.

Другий фактор «Продуктивна творча діяльність» пояснює 6,3% дисперсії змінних, у порядку зменшення навантаження визначається пунктами: подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше; коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій; для мене важливо отримувати результат в роботі; для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається; відчую задоволення, коли виконаю велику роботу; мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим; мені подобається створювати щось нове з нічого; для мене радість творця – це і є самореалізація; я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку.

Третій фактор «Соціальне визнання» відповідальний за 5,9% дисперсії, визначається змінними: важливо, щоб результати моєї діяльності визнавали інші; я хочу визнання моїх досягнень; для мене важливі увага та захоплення інших; важливо, щоб інші цінували мою роботу; мені подобається бути в центрі подій.

Четвертий фактор «Комфортні умови життя» визначає 5,9% дисперсії, навантажений пунктами: якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватись життям; прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах; мені здається, що все вирішують гроші; гарно, коли є кому допомогти тобі в житті; якщо мені щось не подобається, намагаюсь цього не робити; важливо мати багато вільного часу, щоб реалізовувати свої бажання; хотілося б мати стосунки без проблем та напруження; важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям; хотілося б, щоб у мене не було необхідності працювати; приємно, коли досягаєш результату, що доступний не кожному; я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно; хотілося б переїхати до іншої, комфортнішої для життя країни; важливо знайти тих людей, які зможуть вирішити твої проблеми.

П'ятий фактор «Кар'єрні досягнення» відповідальний за 5,7% дисперсії змінних, охоплює пункти: професійна діяльність має бути на першому плані; в житті все потрібно робити за планом; кар'єра – мій пріоритет у житті; моя професія є основним моїм життєвим захопленням; найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, – це відчуття виконаного обов'язку; переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії; вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах; мені важливо досягати те, на що інші не здатні; спроби віднайти щось нове можуть заважати досягти корисного результату в житті.

Шостий фактор «Ціннісна невизначеність» пов'язаний із 5,4% загальної дисперсії, навантажений твердженнями: моє життя не має чіткої спрямованості; прагну побудувати власну сім'ю – зі знаком мінус; я не знаю, чого хочу в житті; я хочу мати успішну сім'ю – зі знаком мінус; в мене в житті постійні хитання; прагну мати стосунки, які б мене не обмежували та дозволяли жити вільно; не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого; я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання.

Сьомий фактор «Суб'єктивний комфорт» пояснює 4,9% загальної дисперсії, охоплює пункти: не варто надто перейматись проблемами, багато із них із часом вирішаться самі; не треба надто зосереджуватись на проблемах; я нікому нічого не винний; про погане краще не думати; не вважаю за потрібне брати на себе зобов'язання перед кимось; розумна людина вирішує проблеми легко.

Викладені результати факторного аналізу стали основою для конструювання одиницьменних шкал. Критерій віднесення пункту до шкали –навантаження за відповідним фактором на рівні 0,30 та вище. Не увійшли до жодної шкали за цим критерієм три пункти – «Не варто вигадувати велосипед, потрібно спиратись на досвід оточуючих»; «Я цікавлюсь всім потрохи»; «Спокійно ставлюсь до творчості».

Крім того, до шкали орієнтації на емоційну насиченість життя не було включено шість пунктів. Чотири з них одночасно навантажені фактором цінностей продуктивної творчої діяльності: «Я в собі дуже ціную постійний рух уперед, здатність виходити на новий рівень»; «Основний пріоритет – постійно чимось займатись та розвиватись»; «У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись уперед»; «Час не можна гаяти, треба витратити його з користю». Пункт «Для мене важливо бути серед яскравих особистостей» виявився додатково навантаженим фактором цінності соціального визнання. Пункт «Мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмю ось це» відображає інші за змістом цінності – орієнтацію на розвиток.

Далі перевірялася внутрішня узгодженість шкал. З них належало виключити пункти, в яких коефіцієнт кореляції з отриманим без урахування внеску цього пункту загальним балом був менший за 0,20. Усі пункти, крім одного – «Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному», характеризувались гарними показниками. Показники внутрішньої узгодженості шкал виявились також прийнятними (табл. 9.1).

Таблиця 9.1.

Коефіцієнти альфа Кронбаха шкал Опитувальника цінностей обдарованих студентів

Шкала	Альфа Кронбаха
Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,80
Цінності продуктивної творчої діяльності	0,69
Цінність соціального визнання	0,79
Орієнтація на комфортні умови життя	0,77
Цінність кар'єрних досягнень	0,73
Ціннісна невизначеність	0,68
Орієнтація на суб'єктивний комфорт	0,70

Аналіз частот відповідей на кожний із пунктів ООЦОС засвідчив переважаючий вибір досліджуваними варіантів «згодний» та «частково згодний» на значну кількість пунктів. Переважно ці пункти відображають соціально бажані цінності та способи реагування. Найбільш показовими в цьому плані є твердження: «Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному», «Люблю відкривати для себе нове», «У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись уперед», щодо яких доля зазначених відповідей дорівнювала 97,1%, 93,4%, 92,7% відповідно.

Розподіл підсумкових балів за чотирма з семи шкал опитувальника був зміщений у бік високих показників. Критерій Колмогорова-Смирнова показав, що розподіл показників за шкалами орієнтації на емоційну насиченість життя, цінності продуктивної творчої діяльності, цінності соціального визнання, орієнтації на суб'єктивний комфорт на рівні статистичної значущості 0,01 відрізнялись від нормального.

9.2. Стандартизація опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів

Другий етап дослідження. Недостатня дискримінативність частини пунктів та відсутність нормального розподілу за чотирма шкалами першої версії ООЦОС обумовили необхідність перегляду використовуваного формату відповідей. Було розроблено новий формат відповідей, який більшою мірою міг відобразити різний ступінь прийняття певної цінності за рахунок зменшення розподільчої здатності шкали на ділянці індиферентного та негативного ставлення.

Отже, в інструкції досліджуваному було замінено шкалу відповідей на таку: не погоджуюся; важко відповісти; погоджуюся; повністю погоджуюся; впевнена(ий) в цьому більше, ніж у будь-чому.

У зв'язку з використанням для збору даних е-платформи «Обдарованість ТЕСТ ONLINE» стало простіше застосовувати лише вербальні маркери варіантів відповіді. Тобто комбінована вербально-числова шкала відповідей була замінена на виключно вербальну. Тепер досліджувані мали обирати на екрані лише вербальну відповідь, а не проставляти на бланку цифру, що відповідає обраній вербальній відповіді. Проте програма вносила у файл даних цифровий ранг обраної відповіді, що, як і раніше, варіював від 1 до 5.

Вибірка складалася зі студентів різних факультетів університету – 115 осіб (94 жінки, 21 чоловік). Участь у дослідженні була добровільною.

Розкид відповідей за більшістю пунктів при застосуванні нового формату відповідей покращився. Основна маса відповідей стала тяжіти до середніх, а не максимальних значень. Проте за близько 15% пунктів розкид суттєво не відрізнявся від попереднього.

Чверть пунктів навіть погіршили показники дискримінативності за рахунок зміщення розподілу показників до мінімальних значень. Так, за пунктами «Не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого», «Вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах» спостерігалось 71,3% та 68,7% відповідей «не погоджуюсь». Переважно йдеться про твердження, що відображають соціально незаохочувані погляди та ставлення.

Третій етап дослідження. Викладені вище результати обумовили необхідність доповнення шкали відповідей ООЦОС опцією, що збільшувала б її розподільчу здат-

ність на ділянці негативного ставлення до оцінюваних цінностей. Отже, було додано варіант відповіді «повністю не погоджуюсь».

В інструкції ООЦОС було замінено варіанти відповідей на такі: повністю не погоджуюсь; не погоджуюсь; важко відповісти; погоджуюсь; повністю погоджуюсь; впевнена(ий) в цьому більше, ніж у будь-чому.

Збір даних, як і на другому етапі дослідження, здійснювався через е-платформу «Обдарованість ТЕСТ ONLINE». Варіанти відповіді презентувались досліджуваному виключно у вербальній формі. Програмне забезпечення вносило у файл даних цифровий ранг відповіді від 1 до 6 за правилом: повністю не погоджуюсь – 1; не погоджуюсь – 2; важко відповісти – 3; погоджуюсь – 4; повністю погоджуюсь – 5; впевнена(ий) у цьому більше, ніж у будь-чому – 6.

Вибірка складалась зі студентів різних факультетів університету загальною чисельністю 105 осіб, серед яких налічувалось 76 жінок та 29 чоловіків. Вік досліджуваних варіював від 16 до 24 років, середній вік – 19,4 роки. Участь у дослідженні була добровільною.

Розподіл відповідей на запитання методики демонструє достатню розподільчу здатність кожного з пунктів опитувальника. Жодний варіант відповіді на жодний із пунктів не обирався з частотою більшою за 55% (табл. 9.2).

Таблиця 9.2.

Частоти відповідей на пункти опитувальника ціннісних стилів студентів

Пункт	1 – повністю не погоджуюсь	2 – не погоджуюсь	3 – важко відповісти	4 – погоджуюсь	5 – повністю погоджуюсь	6 – впевнена(ий) в цьому більше, ніж у будь-чому
1	8 (7,6%)	7 (6,7%)	15 (14,3%)	47 (44,8%)	24 (22,9%)	4 (3,8%)
2	5 (7,6%)	19 (7,6%)	22 (7,6%)	37 (7,6%)	19 (7,6%)	3 (7,6%)
3	7 (6,7%)	33 (31,4%)	22 (21%)	38 (36,2%)	5 (4,8%)	—
4	3 (2,9%)	7 (6,7%)	9 (8,6%)	25 (23,8%)	38 (36,2%)	23 (21,9%)
5	9 (8,6%)	25 (23,8%)	20 (19%)	30 (28,6%)	15 (14,3%)	6 (5,7%)
6	3 (2,9%)	21 (20%)	26 (24,8%)	45 (42,9%)	10 (9,5%)	—
7	2 (1,9%)	32 (30,5%)	32 (30,5%)	29 (27,6%)	9 (8,6%)	1 (1%)
8	1 (1%)	1 (1%)	3 (2,9%)	32 (30,5%)	50 (47,6%)	18 (17,1%)
9	1 (1%)	1 (1%)	8 (7,6%)	29 (27,6%)	42 (40%)	24 (22,9%)
10	1 (1%)	4 (3,8%)	25 (23,8%)	35 (33,3%)	25 (23,8%)	15 (14,3%)
11	1 (1%)	12 (11,4%)	15 (14,3%)	37 (35,2%)	27 (25,7%)	13 (12,%)
12	5 (4,8%)	18 (17,1%)	25 (23,8%)	30 (28,6%)	18 (17,1%)	9 (8,6%)

Продовження таблиці 9.2.

13	1 (1%)	1 (1%)	7 (6,7%)	49 (46,7%)	36 (34,3%)	11 (10,5%)
14	4 (3,8%)	44 (41,9%)	30 (28,6%)	19 (18,1%)	5 (4,8%)	3 (2,9%)
15	—	19 (18,1%)	10 (9,5%)	47 (44,8%)	27 (25,7%)	2 (1,9%)
16	1 (1%)	5 (4,8%)	6 (5,7%)	31 (29,5%)	38 (36,2%)	24 (22,9%)
17	12 (11,4%)	42 (40%)	24 (22,9%)	15 (14,3%)	12 (11,4%)	—
18	2 (1,9%)	10 (9,5%)	9 (8,6%)	44 (41,9%)	32 (30,5%)	8 (7,6%)
19	2 (1,9%)	2 (1,9%)	4 (3,8%)	33 (31,4%)	48 (45,7%)	16 (15,2%)
20	5 (4,8%)	11 (10,5%)	14 (13,3%)	34 (32,4%)	32 (30,5%)	9 (8,6%)
21	—	6 (5,7%)	12 (11,4%)	31 (29,5%)	30 (28,6%)	26 (24,8%)
22	4 (3,8%)	10 (9,5%)	11 (10,5%)	52 (49,5%)	18 (17,1%)	10 (9,5%)
23	6 (5,7%)	43 (41%)	24 (22,9%)	17 (16,2%)	10 (9,5%)	5 (4,8%)
24	4 (3,8%)	22 (21%)	30 (28,6%)	28 (26,7%)	10 (9,5%)	11 (10,5%)
25	5 (4,8%)	32 (30,5%)	30 (28,6%)	25 (23,8%)	7 (6,7%)	6 (5,7%)
26	4 (3,8%)	5 (4,8%)	14 (13,3%)	32 (30,5%)	32 (30,5%)	18 (17,1%)
27	2 (1,9%)	2 (2,48%)	21 (20%)	41 (39%)	12 (11,4%)	3 (2,9%)
28	1 (1%)	8 (7,6%)	19 (18,1%)	43 (41%)	26 (24,8%)	8 (7,6%)
29	1 (1%)	7 (6,7%)	15 (14,3%)	58 (55,2%)	18 (17,1%)	6 (5,7%)
30	1 (1%)	7 (6,7%)	10 (9,5%)	44 (41,9%)	29 (27,6%)	14 (13,3%)
31	2 (1,9%)	7 (6,7%)	14 (13,3%)	39 (37,1%)	29 (27,6%)	14 (13,3%)
32	3 (2,9%)	12 (11,4%)	18 (17,1%)	42 (40%)	20 (19%)	10 (9,5%)
33	—	6 (5,7%)	9 (8,6%)	36 (34,3%)	39 (37,1%)	15 (14,3%)
34	2 (1,9%)	31 (29,5%)	34 (32,4%)	19 (18,1%)	15 (14,3%)	4 (3,8%)
35	13 (12,4%)	28 (26,7%)	26 (24,8%)	25 (23,8%)	13 (12,4%)	—
36	—	26 (24,8%)	10 (9,5%)	40 (38,1%)	16 (15,2%)	13 (12,4%)
37	—	6 (5,7%)	11 (10,5%)	47 (44,8%)	26 (24,8%)	15 (14,3%)
38	5 (4,8%)	26 (24,8%)	23 (21,9%)	30 (28,6%)	17 (16,2%)	4 (3,8%)
39	—	2 (1,9%)	9 (8,6%)	51 (48,6%)	23 (21,9%)	20 (19%)
40	—	6 (5,7%)	5 (4,8%)	47 (44,8%)	27 (25,7%)	20 (19%)
41	2 (1,9%)	12 (11,4%)	25 (23,8%)	40 (38,1%)	20 (19%)	6 (5,7%)
42	3 (2,9%)	15 (14,3%)	22 (21%)	41 (39%)	16 (15,2%)	8 (7,6%)
43	14 (13,3%)	26 (24,8%)	30 (28,6%)	16 (15,2%)	11 (10,5%)	6 (7,6%)
44	8 (7,6%)	18 (17,1%)	35 (33,3%)	34 (32,4%)	7 (6,7%)	3 (2,9%)
45	27 (25,7%)	43 (41%)	16 (15,2%)	17 (16,2%)	2 (1,9%)	—

46	28 (26,7%)	52 (49,5%)	11 (10,5%)	11 (10,5%)	2 (1,9%)	1 (1%)
47	—	2 (1,9%)	7 (6,7%)	52 (49,5%)	33 (31,4%)	11 (10,5%)
48	1 (1%)	2 (1,9%)	3 (2,9%)	27 (25,7%)	43 (41%)	29 (27,6%)
49	—	3 (2,9%)	4 (3,8%)	41 (39%)	40 (38,1%)	17 (16,2%)
50	1 (1%)	1 (1%)	22 (21%)	38 (36,2%)	27 (25,7%)	16 (15,2%)
51	3 (2,9%)	10 (9,5%)	10 (9,5%)	57 (54,3%)	18 (17,1%)	7 (6,7%)
52	14 (13,3%)	30 (28,6%)	27 (25,7%)	23 (21,9%)	8 (7,6%)	3 (2,9%)
53	1 (1%)	19 (18,1%)	23 (21,9%)	42 (40%)	13 (12,4%)	7 (6,7%)
54	2 (1,9%)	13 (12,4%)	18 (17,1%)	55 (52,4%)	12 (11,4%)	5 (4,8%)
55	18 (17,1%)	27 (25,7%)	28 (26,7%)	19 (18,1%)	5 (4,8%)	8 (7,6%)
56	2 (1,9%)	9 (8,6%)	8 (7,6%)	45 (42,9%)	23 (21,9%)	18 (17,1%)
57	1 (1%)	6 (5,7%)	6 (5,7%)	42 (40%)	33 (31,4%)	17 (16,2%)
58	2 (1,9%)	28 (26,7%)	39 (37,1%)	22 (21,%)	12 (11,4%)	2 (1,9%)
59	2 (1,9%)	5 (4,8%)	26 (24,8%)	40 (38,1%)	23 (21,9%)	9 (8,6%)
60	3 (2,9%)	30 (28,6%)	30 (28,6%)	25 (23,8%)	11 (10,5%)	6 (5,7%)
61	1 (1%)	4 (3,8%)	5 (4,8%)	42 (40%)	33 (31,4%)	20 (19%)
62	4 (3,8%)	13 (12,4%)	18 (17,1%)	42 (40%)	16 (15,2%)	12 (11,4%)
63	1 (1%)	10 (9,5%)	12 (11,4%)	31 (29,5%)	30 (28,6%)	21 (20%)
64	5 (4,8%)	19 (18,1%)	26 (24,8%)	36 (34,3%)	11 (10,5%)	8 (7,611%)
65	11 (10,5%)	36 (34,3%)	31 (29,5%)	20 (19%)	4 (3,8%)	3 (2,9%)
66	1 (1%)	17 (16,2%)	23 (21,9%)	38 (36,2%)	16 (15,2%)	10 (9,5%)

Проте близькі до такого показника відповіді зустрічались нечасто. Переважно відповіді були відносно рівномірно розподілені за центральними позначками шкали, крайні варіанти обирались суттєво рідше. Тобто розподіли тяжіли до нормального, хоча й не були такими у статистичному сенсі. Таким чином, після двох модифікацій вдалося розробити шкалу відповідей, що має гарну розподільну здатність.

Наступний крок аналізу – перевірка факторної структури опитувальника. Всі відповіді на запитання опитувальника факторизувалися методом головних компонент, обертання факторної структури здійснювалось методом варімакс. Змістовно інтерпретованою виявилась структура з шести факторів. У більш складних структурах з'являлись компоненти, що змістовно дублювалися. Загалом факторне рішення пояснило 43,6% загальної дисперсії змінних.

Перший фактор (13,2% дисперсії), що об'єднав цінності продуктивної творчої діяльності та емоційної насиченості життя, визначається такими пунктами (тут та далі пункти наводяться у порядку зменшення факторних навантажень): люблю відкривати для себе нове; у будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись впе-

ред; основний пріоритет – постійно чимось займатись та розвиватись; подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше; прагну до різноманітного, яскравого життя; відчую задоволення, коли виконаю велику роботу; важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям; мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим; прагну спілкуватись з цікавими людьми; я в собі дуже ціную постійний рух уперед, здатність виходити на новий рівень; постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя; час не можна гаяти, треба витратити його з користю; коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій; мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмю ось це; я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку; прагну мати стосунки, які б мене не обмежували та дозволяли жити вільно; для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається; мені подобається створювати щось нове з нічого; важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій; для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями; люблю щось нове, не можу залишатись на місці; у житті все необхідно робити за планом; для мене радість творця – це і є самореалізація.

Другий фактор (8,1% дисперсії), до якого увійшли цінності соціального визнання, визначається такими питаннями: важливо, щоб результати моєї діяльності визнавалися іншими; я хочу визнання моїх досягнень; для мене важливі увага та захоплення інших; важливо, щоб інші цінували мою роботу; приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному; для мене важливо бути серед яскравих особистостей; мені подобається бути в центрі подій.

Наступний фактор (6,6% дисперсії), що відображає ціннісну невизначеність, навантажений пунктами: важливо мати багато вільного часу, щоб реалізовувати свої бажання; я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання; у мене в житті постійні хитання; я не знаю, чого хочу в житті; хотілося б, щоб в мене не було необхідності працювати; спроби віднайти щось нове можуть заважати досягти корисного результату в житті; моє життя не має чіткої спрямованості; мені здається, що все вирішують гроші; не хочеться робити будь-що, тому я не роблю нічого.

Четвертий фактор (5,7% дисперсії), який можна інтерпретувати як орієнтацію на професію, розкриває свій зміст через пункти: професійна діяльність має бути на першому плані; моя професія є основним моїм життєвим захопленням; переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії; вважаю, що творчістю можна займатись, коли вже реалізував себе в більш життєво необхідних сферах; кар'єра – мій пріоритет у житті; найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, – це відчуття виконаного обов'язку.

Наступний фактор (5,2% дисперсії), що розглядається як орієнтація на комфортні умови життя, навантажений пунктами: прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах; не вважаю за потрібне брати на себе зобов'язання перед кимось; я хочу мати успішну сім'ю; я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно; гарно, коли є кому допомогти тобі в житті; я цікавлюсь всім потроху; прагну побудувати власну сім'ю; не варто надто зосереджуватись на проблемах.

Останній фактор (4,7% дисперсії) інтерпретується як орієнтація на суб'єктивний комфорт, визначається пунктами: не слід надто перейматися проблемами, багато з них з часом вирішаться самі; хотілося б переїхати до комфортнішої для життя країни; я

нікому нічого не винен; якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватися життям; про погане краще не думати; хотілося б мати стосунки без проблем та напруження.

Отже, аналізована факторна структура загалом за змістом аналогічна отриманій на першому етапі дослідження за винятком того, що раніше окремі фактори цінностей продуктивної творчої діяльності та цінностей емоційної насиченості життя об'єдналися в один.

Вважаємо, що крос-валідація факторної структури ООЦОС загалом підтвердила попередні результати. Ймовірно, знайдені відмінності обумовлені зміною шкали відповідей.

Вважаємо, що для опитувальника ціннісних уподобань важлива не лише факторна, але й змістова валідність. Тому з метою забезпечення конструювання змістовно гомогенних шкал було вирішено, по-перше, залишити окремі шкали цінностей продуктивної творчої діяльності та емоційної насиченості життя, по-друге, пункти фактору цінності комфортних умов життя та цінності суб'єктивного комфорту об'єднати в одну шкалу – цінності комфортного життя, по-третє, включати до шкал лише ті пункти з відповідних факторів, які релевантні їм за змістом.

У підсумку отримано внутрішньо узгоджені шкали (табл. 9.3), показник альфа Кронбаха, який лише у випадку четвертої та п'ятої шкал був на межі існуючих вимог. Однак на коефіцієнт альфа суттєво впливає кількість пунктів у розрахунку, тоді як зазначені шкали складаються лише з чотирьох та п'яти запитань відповідно.

Таблиця 9.3.

Коефіцієнти альфа Кронбаха шкал Опитувальника ціннісних стилів студентів

Шкала	Альфа Кронбаха
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	0,88
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,78
3. Орієнтація на соціальне визнання	0,83
4. Ціннісна невизначеність	0,68
5. Орієнтація на професію	0,69
6. Цінність комфортного життя	0,70

Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою, що отриманий без урахування внеску цього пункту, також характеризують внутрішню узгодженість шкали. Потрібно звернути увагу на те, що четверта та п'ята шкали містять узгоджені з іншими запитання, коефіцієнти кореляції яких із загальним показником за шкалою вищі за пороговий рівень 0,20. Зазначене вірно й щодо інших шкал (табл. 9.4–9.9).

Таблиця 9.4.

Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою цінностей продуктивної творчої діяльності

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
9. Для мене надзвичайно важливо серйозно займатись тим, що мені подобається	0,60

10. Для мене радість творця – це і є самореалізація	0,45
19. Мені подобається, коли те, що я зробив, приносить користь іншим	0,61
20. Мені важливо час від часу говорити собі: тепер я можу, вмію ось це	0,53
30. Я в собі дуже ціную постійний рух уперед, здатність виходити на новий рівень	0,59
37. Основний пріоритет — постійно чимось займатись та розвиватись	0,59
39. Люблю відкривати для себе нове	0,70
40. У будь-яких обставинах потрібно знаходити можливість рухатись уперед	0,62
48. Коли успішно завершую справу, це надзвичайно підіймає настрій	0,58
49. Подобається дізнаватись те, про що не підозрював раніше	0,51
50. Я сам визначаю напрям свого подальшого розвитку	0,41
56. Час не можна гаяти, треба витратити його з користю	0,47
57. Відчую задоволення, коли виконаю велику роботу	0,63
59. Мені подобається створювати щось нове з нічого	0,43

Таблиця 9.5.

Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою орієнтації на емоційну насиченість життя

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
1. Люблю щось нове, не можу залишатись на місці	0,48
11. Для мене важливо, щоб кожен день був сповнений враженнями, емоціями	0,55
21. Прагну до різноманітного, яскравого життя	0,63
31. Постійно потрібно знаходити те, що наповнювало б моє життя	0,60
33. Важливо, щоб твій рід занять не заважав насолоджуватись життям	0,44
51. Важливо кудись йти, щось робити, щоб підняти свій настрій	0,42
61. Прагну спілкуватись з цікавими людьми	0,45

Таблиця 9.6.

Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою орієнтації на соціальне визнання

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
8. Приємно, коли досягаєш результат, що доступний не кожному	0,57
12. Мені подобається бути в центрі подій	0,53
18. Важливо, щоб інші цінували мою роботу	0,48
22. Для мене важливі увага та захоплення інших	0,64
28. Я хочу визнання моїх досягнень	0,66
29. Важливо, щоб результати моєї діяльності визнавалися іншими	0,65
66. Для мене важливо бути серед яскравих особистостей	0,57

Таблиця 9.7.

Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою ціннісної невизначеності

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
5. Я все ставлю під сумнів, навіть свої переконання	0,27
25. В мене в житті постійні хитання	0,50
35. Моє життя не має чіткої спрямованості	0,57
55. Я не знаю, чого хочу в житті	0,53

Таблиця 9.8.

Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою орієнтації на професію

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
6. Кар'єра – мій пріоритет у житті	0,45
27. Переважну частину свого часу та енергії приділяю своїй професії	0,51
38. Найважливіше відчуття, яке приносить задоволення, – це відчуття виконаного обов'язку	0,22
58. Моя професія є основним моїм життєвим захопленням	0,54
65. Професійна діяльність має бути на першому плані	0,55

Таблиця 9.9.

**Кореляції пунктів із загальним показником за шкалою цінності
комфортного життя**

Пункт	Скорегований коефіцієнт кореляції
13. Гарно, коли є кому допомогти тобі в житті	0,20
14. Не вважаю за потрібне брати на себе зобов'язання перед кимось	0,34
24. Я нікому нічого не винний	0,42
32. Прагну відпочивати, не грузнути в навчанні, роботі, якихось проблемах	0,35
41. Я відволікаюсь, щоб мені було добре, комфортно	0,40
43. Хотілося б переїхати до іншої, комфортнішої для життя країни	0,37
44. Не варто надто перейматись проблемами, багато з них з часом вирішаться самі	0,29
54. Не варто надто зосереджуватись на проблемах	0,44
62. Якщо в тебе є гроші, ти можеш насолоджуватись життям	0,27
64. Про погане краще не думати	0,51

Між шкалами опитувальника спостерігаються досить сильні кореляції (табл. 9.10).

Таблиця 9.10.

Кореляції шкал опитувальника ціннісних стилів студентів

Шкала	Шкала					
	1. Цінності продуктивної творчої діяльності	2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	3. Орієнтація на соціальне визнання	4. Ціннісна невизначеність	5. Орієнтація на професію	6. Цінність комфортного життя
1. Цінності продуктивної творчої діяльності		0,82**	0,56**	- 0,06	0,46**	0,17

2. Орієнтація на емоційну насиченість життя			0,63**	- 0,01	0,30**	0,27**
3. Орієнтація на соціальне визнання				0,16	0,34**	0,29**
4. Ціннісна невизначеність					- 0,14	0,17
5. Орієнтація на професію						0,24*

* $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$, $n = 105$

З метою опису комплексу зв'язків між шкалами застосовано метод багатомірного шкалювання. Як міра близькості використовувалась евклідова відстань. Змінні попередньо стандартизувались. Двомірне рішення виявилось добре інтерпретованим (рис. 9.2).



Рис. 9.2. Семантичний простір ціннісних стилів студентської молоді

Подану схему можна розглядати як найбільш узагальнену модель семантичного простору ціннісних стилів студентської молоді. Вісь X слід інтерпретувати як невизначеність-інтенційність. У цьому плані орієнтація на продуктивну творчу діяльність є найбільш предметно-орієнтованим ціннісним стилем, що передбачає чітке розуміння напряму докладання зусиль та власне готовність такі зусилля здійснювати. На противагу цьому, для стилю ціннісної невизначеності таке розуміння та готовність зовсім не характерні.

Орієнтація на професію (робота) та орієнтація на емоційну насиченість життя (пригоди) також характеризуються високою інтенційністю. Водночас орієнтація на комфортне життя тяжіє до ціннісної невизначеності. Орієнтація на соціальне визнання (слава) обіймає проміжне положення, адже часто прагнення до визнання не є предметним, тобто сфери та засоби розглядаються як другорядні.

Вісь У потрібно тлумачити як стереотипність-творчість ціннісного стилю. Сфокусованість на професії та комфортному житті передбачають конвенційний стиль життя. Соціальне визнання (слава), емоційна насиченість життя (пригоди) вимагають пошуку індивідуалізованих життєвих траєкторій.

Отже, структурування семантичного простору ціннісних стилів студентів через виділення двох його мета-вимірів дозволяє глибше зрозуміти зміст кожного ціннісного стилю та взаємовідносини між ними.

Розподіл підсумкових показників за шкалами перевірявся за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова. Зазначені розподіли на рівні статистичної значущості 0,01 не відрізнялись від нормального. *T*-критерій Стьюдента не показав статистично значущих на рівні 0,01 відмінностей у показниках чоловіків та жінок. Це надає право побудувати спільні для обох статей статистичні норми за шкалами та обробляти отримані дані за допомогою статистичних методів, що вимагають нормального розподілу за змінними.

Розрахунок первинного показника за кожною шкалою здійснюється шляхом додавання відповідно до описаного вище правила балів за відповіді на запитання, що входять до шкали. Далі первинні бали за шкалами трансформуються у стандартні показники *T*-шкали з середнім 50 та стандартним відхиленням 10, інтерпретація яких є загальновідомою для особистісних опитувальників.

З метою цієї трансформації необхідно від первинного балу досліджуваного відняти середній показник за методикою у вибірці, поділити на стандартне відхилення показника у вибірці (табл. 9.11), помножити на стандартне відхилення *T*-шкали та додати середнє за *T*-шкалою (формула 1):

$$T = 10 \times ((x - M_x) / \sigma_x) + 50 \quad (1),$$

де *T* – *T*-бал досліджуваного;

x – первинний показник досліджуваного за шкалою;

M_x – середнє за шкалою у вибірці;

σ_x – стандартне відхилення за шкалою у вибірці.

Таблиця 9.11.

Середні та стандартні відхилення за шкалами

Шкала	Середнє	Стандартне відхилення
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	61,6	9,26
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	29,6	5,20
3. Орієнтація на соціальне визнання	28,2	5,47
4. Ціннісна невизначеність	12,4	3,75
5. Орієнтація на професію	16,2	3,75
6. Цінність комфортного життя	35,9	6,15

Далі потрібно побудувати профіль показників досліджуваного за шкалами та визначити шляхом внутрішньо індивідуального порівняння провідні та заперечувані ціннісні стилі.

Четвертий етап дослідження. Отримані на попередніх етапах дослідження результати надали можливість перейти до визначення ретестової надійності та критеріальної валідності ООЦОС.

На заключному етапі роботи використовувались дві методики: власне ООЦОС з виробленою на третьому етапі дослідження інструкцією та шкалою відповідей; експертна оцінка обдарованості однокурсниками. Збір даних проведено за допомогою електронних бланків. Досліджувані працювали на добровільних засадах.

З метою визначення ретестової надійності ООЦОС отримано дані від 29 осіб – студентів двох академічних груп. Усі досліджувані – дівчата віком від 19 до 24 років, середній вік – 20,4 роки. Інтервал між опитуваннями складав два тижні.

Для встановлення критеріальної валідності ООЦОС отримано за допомогою експертної оцінки зовнішній критерій обдарованості. Експертами виступили 25 студентів досліджуваних академічних груп. В одній групі серед експертів налічувалось 12 дівчат, 2 юнаки, середній вік – 20,1 роки. В іншій академічній групі експертами стали 11 дівчат середнім віком 21,2 роки. Склад експертів відображає склад досліджуваних груп.

Експертам пропонувалась така інструкція: «Оцініть міру обдарованості Ваших однокурсників. Ознакою обдарованості вважають особливі досягнення в певній сфері. Оцінку здійснюйте за п'ятибальною шкалою, де 1 – найнижчий показник, 5 – найвища оцінка. Напроти власного прізвища оцінку ставити не потрібно. Ваші оцінки залишаться конфіденційними та використовуватимуться лише з метою наукового дослідження».

Коефіцієнти кореляції між першим та другим опитуванням за допомогою ООЦОС перевищують 0,70 (табл. 9.12). Отже, всі показники ретестової надійності є прийнятними.

Перевірка критеріальної валідності опитувальника ціннісних стилів студентської молоді здійснювалась шляхом співставлення показників за його шкалами з експертними оцінками обдарованості. Досліджувані та експерти, як зазначалось, належали до двох академічних груп. В одній групі було задіяно чотирнадцять експертів, п'ятнадцятий був виключений, оскільки коефіцієнт кореляції його оцінок із загальним експертним рейтингом, що визначений без урахування його оцінок, не досягав 0,20. Інші експерти відповідали цьому критерію. Показник внутрішньої узгодженості оцінок експертів – альфа Кронбаха – дорівнює 0,86.

Таблиця 9.12.

Коефіцієнти ретестової надійності шкал опитувальника ціннісних стилів студентів

Шкала	Коефіцієнт кореляції Пірсона
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	0,83**
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,72**
3. Орієнтація на соціальне визнання	0,73**
4. Ціннісна невизначеність	0,76**
5. Орієнтація на професію	0,74**
6. Цінність комфортного життя	0,70**

** $p \leq 0,01$, $n = 29$

В іншій групі експертні оцінки надали одинадцять студентів. Альфа Кронбаха як показник узгодженості оцінок експертів дорівнює 0,87. Кореляції індивідуальних оцінок експертів із визначеним без урахування даних окремого експерта загальним експертним рейтингом у всіх випадках перевищували 0,20.

Після отримання надійних експертних оцінок обдарованості розраховано їх кореляції із шкалами опитувальника ціннісних стилів студентської молоді (табл. 9.13).

Таблиця 9.13.

Кореляції шкал опитувальника ціннісних стилів студентів та експертних оцінок обдарованості

Шкала	Коефіцієнт кореляції Пірсона
1. Цінності продуктивної творчої діяльності	0,41*
2. Орієнтація на емоційну насиченість життя	0,24
3. Орієнтація на соціальне визнання	0,41*
4. Ціннісна невизначеність	0,35
5. Орієнтація на професію	0,34
6. Цінність комфортного життя	- 0,16

* $p \leq 0,05$, $n = 30$

Бачимо, що прояв обдарованості, як її бачать експерти, пов'язаний з орієнтацією на цінності продуктивної творчої діяльності та на соціальне визнання. З іншого боку, наявна, хоча й на статистично незначущому рівні, тенденція до зворотного зв'язку обдарованості з визнанням значущості у власному житті цінностей комфорту.

Отримані результати зі змістового погляду непогано вписуються в існуючі загальні уявлення про розвиток обдарованої особистості. Зокрема, О. Л. Музика виділяє такі особистісні цінності обдарованої особистості: цінності особистісної самобутності – смисложиттєві цінності, цінності самоідентичності; цінності саморозвитку здібностей – цінності творчості, цінності пізнання; цінності соціальної взаємодії – цінності визнання, цінності належності [7].

Прямо порівняти представлені результати з іншими емпіричними роботами в цій сфері неможливо, оскільки в них вимірювались різні аспекти досліджуваного конструкту, використовувались різні методичні підходи. Проте змістові аналогії з емпіричними результатами інших дослідників все ж додають переконливості нашим інтерпретаціям.

Так, Н. А. Бельська при спільній факторизації відповідей інтелектуально обдарованих та пересічних старшокласників на розширений варіант методики М. Рокіча серед інших отримала фактор, що відображає орієнтацію на продуктивну творчу та особистісну самореалізацію [2].

В іншому дослідженні Н. А. Бельська факторизувала відповіді на опитувальник емоційно-ціннісних орієнтацій та виявила більшу значущість для учнів-членів МАН інтелектуальних емоцій та емоцій, що пов'язані зі значущими іншими [1].

Висновки до розділу IX

До останнього часу у психології був відсутній стандартизований інструмент для психодіагностики цінностей обдарованої особистості. У широко використовуваних опитувальниках для дослідження особистісних цінностей зміст діагностичних конструктів переважно не стосується продуктивної творчої діяльності або відображає її дуже загально та недиференційовано. З метою вирішення цієї проблеми розроблено опитувальник особистісних цінностей обдарованих студентів, що дає можливість діагностувати ціннісні стилі, які властиві обдарованій молоді в культурному контексті сучасної України.

Результати проведених досліджень дозволяють стверджувати, що інструмент є валідним, надійним, стандартизованим. Так, методика володіє змістовою, факторною та критеріальною валідністю. Шкали опитувальника є внутрішньо узгодженими та демонструють ретестову надійність. Дискримінативність пунктів методики достатня, розподіл показників за шкалами можна вважати нормальним. Побудовані універсальні для чоловіків та жінок тестові норми.

Інструмент рекомендується для використання з дослідницькими та діагностичними цілями у студентській популяції.

Перспективи подальших досліджень пов'язані зі встановленням валідності методики щодо інших за експертні оцінки зовнішніх критеріїв обдарованості та з накопиченням і рефлексією досвіду використання інструменту.

Список використаних джерел

1. Бельская Н. А. Особенности и характер эмоционально-ценностных ориентаций старшеклассников – членов Малой академии наук Украины. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2014. № 9–10 (28–29). С. 58–63.
2. Бельская Н. А. Ценностные ориентации старшеклассников с признаками интеллектуально-академической и творческой одаренности. Одарённый ребенок. 2016. № 6. С. 106–118.
3. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 70 с.
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Київ: ПАН-Лтд, 1994. 286 с.
5. Корольов Д. К. Особистісні цінності інтелектуально обдарованої особистості. Актуальні проблеми психології. 2018. Т. 6. Вип. 14. С. 137–152.
6. Корольов Д. К. Психометричні якості опитувальника особистісних цінностей обдарованих студентів. Український психологічний журнал. 2020. № 1(13) (у друці).
7. Музика О. Л. Методика «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості»: теоретичні передумови й результати апробації. Актуальні проблеми психології. 2019. Т. 6. Вип. 15. С. 123–137.
8. Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості: монографія / за ред. О. Л. Музики. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 220 с.
9. Korolov D. K. Development of the Gifted Students' Personal Values Questionnaire. Український психологічний журнал. 2019. № 2(12). С. 98–108.

10. Pollet E., Schnell T. Brilliant: But What For? Meaning and Subjective Well-Being in the Lives of Intellectually Gifted and Academically High-Achieving Adults. *Journal of Happiness Studies*. 2017. Vol. 18, Issue 5, P. 1459–1484.

11. Sagiv L., Roccas S., Cieciuch J., Schwartz Sh. H. Personal Values in Human Life. *Nature Human Behaviour*. 2017. Issue 1. P. 630–639.

ВИСНОВКИ

У монографії обґрунтовується теоретична модель аксіогенезу обдарованої особистості в освітньому просторі з урахуванням двох векторів розвитку: 1) вікових закономірностей розвитку особистості; 2) розвитку здібностей і саморегуляції. Встановлено, що ціннісна взаємодія в ситуації розузгодження в темпах розвитку вікових психічних новоутворень і в розвитку здібностей формує в обдарованих дітей ціннісні новоутворення, функція яких полягає в збереженні конструктивних стосунків з оточенням, з одного боку, і в підтримці спрямованості на розвиток обдарованості, – з іншого.

Аксіогенез обдарованої особистості визначено як процес становлення й розвитку особистісних цінностей, що зумовлюють її типологічні особливості, є регуляторами розвитку екстраординарних здібностей, способів соціальної взаємодії й особистісно-ціннісної саморегуляції.

Розроблено класифікацію особистісних цінностей обдарованих осіб: 1) цінності соціальної взаємодії включають особистісні цінності належності та особистісні цінності визнання; 2) цінності саморозвитку здібностей складаються з особистісних цінностей пізнання та особистісних цінностей творчості; 3) до цінностей особистісної самобутності віднесено особистісні цінності самоідентичності та особистісні смисложиттєві цінності.

Значна частина емпіричних досліджень здійснювалася за допомогою е-платформи «Обдарованість ТЕСТ ONLINE», що розробляється в лабораторії психології обдарованості, та низки авторських методик: «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» (О. Л. Музика), опитувальник особистісних цінностей обдарованих студентів (Д. К. Корольов), «Профіль самоефективності студентів» (О. О. Музика).

На основі теоретичного аналізу і даних проведеного емпіричного дослідження встановлено, що переломним моментом в аксіогенезі осіб із ознаками обдарованості є ціннісне самовизначення – процес, у результаті якого особа вибирає одну з двох основних регуляційних моделей особистісного саморозвитку – ситуаційно-ціннісну чи особистісно-ціннісну. Перша ґрунтується на орієнтаціях на зовнішні цінності, що задаються життєвою ситуацією і контактним оточенням, в основі другої – внутрішні особистісні цінності, що є типовими для обдарованих осіб. Від ціннісного самовизначення залежить напрямок дальшого особистісного розвитку, а саме: розвиток чи інволюція обдарованості.

В освітньому просторі виявлено ряд тенденцій, які можуть стимулювати розвиток обдарованості або спричинювати її інволюцію: 1) підтверджено зв'язок академічної

успішності та досвіду досягнень із показниками особистісно-ціннісної регуляції осіб із ознаками обдарованості; 2) встановлено, що цінності соціальної взаємодії (цінності належності і, особливо, цінності визнання) мають значну вагу у процесах ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості; 3) виявлено, що аксіологеми освітнього простору можуть справляти стримувальні впливи на розвиток особистісно-ціннісної регуляції та цінностей, пов'язаних із розвитком обдарованості.

Проведено дослідження регуляційного потенціалу особистісних цінностей на окремих етапах аксіогенезу обдарованої особистості.

У молодших школярів із високим рівнем навчальних досягнень можуть виникати такі ціннісні бар'єри: недостатня кількість умотивованих, диференційованих, розгорнутих оцінних суджень, що містять не лише характеристики досягнутого результату, але й процесу виконання роботи, динаміки досягнень та докладених школярем зусиль; низька культура поцінування досягнень учнів суб'єктами освітнього процесу; відсутність ціннісного обміну між школярами в процесі учіння; конкуренція, заздрість та соціальний тиск з боку більшості учнів; часткове знецінення школярами навчальних здібностей як надійних джерел поцінування і саморозвитку.

Розвитку здібностей молодших школярів із низьким рівнем навчальних досягнень можуть заважати такі ціннісні бар'єри: негативні очікування від взаємодії з учителем; атрибуція успішності відносно везіння; конфлікт між бажанням бути визнаним у провідній учіннєвій діяльності та засобами досягнення визнання; відсутність відчуття індивідуального зростання, переживання почуття марності докладених зусиль; знецінювання досягнень та відмова в референтності.

Доланню ціннісних бар'єрів розвитку здібностей молодших школярів сприяє освітнє середовище, в якому культивуються вміння поціновувати досягнення, надавати одне одному підтримку та допомогу.

Виокремлено ряд психологічних особливостей ціннісного розвитку молодших школярів із ознаками інтелектуальної обдарованості, а саме: розвиток спрямованості дітей на самопізнання, аналіз власних почуттів, здібностей, дій та вчинків, зростання впливу зовнішньої оцінки. Формуванню особистісних цінностей сприяє позитивна зовнішня оцінка дій дитини. Виявлено відмінності у соціальних очікуваннях і ставленні батьків до дітей з ознаками інтелектуальної обдарованості: вони створюють ситуацію співпраці, надають дітям більше самостійності, виявляють довіру, демонструють очікування високого рівня самостійності та відповідальності в поведінці й прийнятті рішень.

Дослідження аксіогенезу образотворчо обдарованих підлітків показало, що відмінності між образотворчо обдарованими учнями та учнями без ознак обдарованості полягають у протилежних прагненнях до самотрансцендентності: в обдарованих – це універсалізм, орієнтація на творчу самореалізацію, доброзичливість, самостійність, а в учнів без ознак обдарованості – самоствердження, влада, досягнення, гедонізм. У ціннісному самовизначенні учнів із ознаками образотворчої обдарованості переважає особистісно-ціннісна регуляція. Бажання відповідати очікуванням, уникати невдач у надмірно тривожних підлітків з ознаками обдарованості може вмикати механізми ситуаційно-ціннісної регуляції особистісного розвитку.

Провідні позиції в ціннісному профілі інтелектуально обдарованих старшокласників займають цінності гедонізму, самостійності та досягнень, що свідчить про домінування орієнтації на досягнення й особистий успіх, автономність і незалежність у поєднанні з потребою отримувати задоволення від життя. У них переважає суб'єктний тип орієнтації особистості, що корелює з гедонічними, глоричними та акизитивними прагненнями. Таким чином суб'єктна активність пов'язана з прагненням отримувати задоволення від життя, потребами у славі, визнанні, самоствердженні. Ціннісними пріоритетами інтелектуально обдарованих старшокласників, що детермінують процеси особистісного зростання та прагнення до самоактуалізації, є відкритість новому досвіду, потреби в автономності, незалежності, самостійності в поєднанні з нонконформізмом.

Аксіогенез музично обдарованої особистості розгортається в багатовимірному освітньому просторі, що включає такі компоненти: 1) ціннісні впливи та емоційну підтримку родини; 2) умови для формування самооцінки і ціннісного самовизначення у взаємодії з ровесниками; 3) ціннісну взаємодію з музичними педагогами – персоніфікованими носіями і трансляторами ціннісного досвіду в самовідтворювальній системі «обдарований педагог – обдарований учень – обдарований педагог».

Порівняльний аналіз результатів дослідження ціннісного розвитку осіб із ознаками та без ознак музичної обдарованості показав, що студенти з ознаками музичної обдарованості вирізняються з-поміж ровесників вищим рівнем розвитку смисложиттєвих орієнтацій. Життєві цілі музично обдарованих студентів пов'язані з музичною професійною діяльністю. Вони охоплюють близькі, середні і віддалені життєві перспективи й ґрунтуються на персональному досвіді музичної діяльності та сприйманні власних здібностей як внутрішніх особистісно цінних ресурсів для проектування життя і власної особистості.

Встановлена пряма залежність між показниками самоефективності та ціннісним досвідом досягнень свідчить про те, що у студентському віці формується ціннісне ставлення до здібностей як основи особистісного саморозвитку. Педагогічна взаємодія в освітньому просторі має орієнтуватися на такі напрямки розвитку самоефективності студентів: довизначення далеких і близьких цілей, які пов'язані з оволодінням професією; суб'єктної активності в саморозвитку здібностей; розвиток волі у долатті труднощів; розвиток професійної самооцінки, рефлексії досягнень і фіксації особистісно-ціннісного досвіду.

Аксіогенез осіб із ознаками обдарованості – складний процес, пов'язаний із ваганнями і моментами ціннісної невизначеності щодо напрямків особистісного саморозвитку. Для збереження спрямованості на розвиток обдарованості потрібні об'єднані зусилля всіх суб'єктів ціннісного простору, спрямовані на підтримку необхідних для цього особистісних цінностей. Ціннісна підтримка, як вид психологічної допомоги, має гармонізувати структуру ціннісної свідомості, відновити чи запуснути механізми саморегуляції розвитку здібностей і особистісного розвитку в цілому.

Результати теоретичного аналізу й емпіричних досліджень дозволили сформулювати такі закономірності аксіогенезу обдарованої особистості в освітньому просторі: 1) ціннісне ставлення до здібностей, що розвиваються, як до основи особистісної іден-

тичності визначає аксіогенез обдарованої особистості в освітньому просторі; 2) ціннісне самовизначення, що відбувається у старшому підлітковому та юнацькому віці, є визначальним етапом аксіогенезу обдарованої особистості, від результатів якого залежить успішність інтеграції цінностей, пов'язаних із розвитком обдарованості, у ціннісну свідомість особи та в регуляційні моделі особистісного саморозвитку.

Відомості про авторів

Музика Олександр Леонідович – кандидат психологічних наук, професор, завідувач 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.

Нечасва 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.

Наукове видання

**АКСІОГЕНЕЗ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Монографія

за редакцією О. Л. Музики

Підписано до друку 04.09.2020.

Формат 60x84/8. Авт. арк 10,0.

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»
04071, м. Київ, вул. Олегівська, 36
(свід. серія ДК №1289 від 20.03.2003 р.)
Тел. (044)462-48-63, (067)448-33-67
e-mail: vd_slovo@ukr.net