

Н. А. Бельська, Ю. М. Ковальчук, М. Ю. Мельник

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ДІАГНОСТИКИ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Методичний посібник

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Н. А. Бельська, Ю. М. Ковальчук, М. Ю. Мельник

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ДІАГНОСТИКИ ЧИННИКІВ
РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ
ОСОБИСТОСТІ**

Методичний посібник

Київ
2024

УДК 159.928.22

T11

*Рекомендовано до видання Вченою радою
Інституту обдарованої дитини НАПН України
(протокол № 11 від 30 жовтня 2024 року)*

Рецензенти:

Зазимко О. В. – кандидатка психологічних наук, провідна наукова співробітниця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Малиношевська А. В. – кандидатка педагогічних наук, заступник директора з наукової роботи Інституту обдарованої дитини НАПН України

T11 Теоретико-методичні засади діагностики чинників розвитку обдарованої особистості : методичний посібник / Н. А. Бельська, Ю. М. Ковальчук, М. Ю. Мельник; уклад. М. Ю. Мельник. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024. – 204 с.

ISBN 978-617-7734-56-6

У методичному посібнику висвітлено теоретичні та методичні засади діагностики чинників розвитку обдарованості. Представлено принципи ідентифікації обдарованості та діагностики чинників її розвитку. Описано ідентифікацію гіфтологічної тенденції розвитку обдарованих дітей і підлітків у закладах загальної середньої освіти, у контексті взаємодії суспільних еліт, а також різних типів суспільного устрою. Представлено особливості ідентифікації обдарованості та діагностики чинників її розвитку в освітньому процесі, а також зміст і структуру чинників розвитку обдарованої особистості залежно від виду обдарованості.

Методичний посібник адресовано практичним психологам, педагогам, працівникам закладів освіти, які працюють з обдарованими дітьми та молоддю, а також науковим працівникам, аспірантам, студентам, викладачам психолого-педагогічних дисциплін.

© Бельська Н. А., Ковальчук Ю. М., Мельник М. Ю., 2024

ISBN 978-617-7734-56-6

© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2024

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Теоретичні засади діагностики чинників розвитку обдарованості	9
1.1. Асоціативний підхід до діагностики чинників розвитку обдарованості	9
1.2. Принципи діагностики чинників розвитку обдарованості	17
1.3. Ідентифікація гіфтологічної тенденції як інтегрального показника взаємодії чинників розвитку обдарованості	30
1.4. Ідентифікація гіфтологічної тенденції розвитку обдарованої дитини у сім'ї	38
1.5. Ідентифікація гіфтологічної тенденції розвитку обдарованих дітей і підлітків у закладах загальної середньої освіти	45
1.6. Ідентифікація гіфтологічної тенденції в контексті взаємодії суспільних еліт	72
1.7. Ідентифікація гіфтологічної тенденції в контексті різних типів суспільного устрою	90
<i>Висновки до розділу 1</i>	102
Розділ 2. Практичні рекомендації щодо діагностики чинників розвитку обдарованої особистості	111
2.1. Особливості ідентифікації обдарованості та діагностики чинників її розвитку в освітньому процесі	111
2.2. Особливості прояву різних видів обдарованості	125
2.3. Зміст і структура чинників розвитку обдарованої особистості залежно від виду обдарованості	137
Висновки	170
Дефініціювання основних понять психологічної діагностики обдарованості	174
Список використаних джерел	195

ВСТУП

Обдарованість – це складне, багатогранне явище, що проявляється в здатності до високих досягнень у певних галузях знань, мистецтва, спорту і соціальної діяльності. Виявлення та розвиток обдарованості є важливими аспектами педагогічної практики та роботи практичного психолога закладів освіти, оскільки саме вони дозволяють кожній дитині максимально реалізувати свій потенціал і розвинути здібності. Виявлення обдарованих дітей та молоді також дозволяє створити сприятливі умови для їхнього інтелектуального, творчого й емоційного зростання. І сказати суб'єктивно важливо не лише для самих дітей, а й об'єктивно – для суспільства загалом, оскільки обдаровані особистості часто стають лідерами у своїх галузях, новаторами та рушіями прогресу. Утім, ідентифікація обдарованості може бути викликом через її багатогранність і суб'єктивність оцінки, оскільки обдарованість може проявлятися в одній або декількох сферах (наприклад, інтелектуальна, творча, мистецька, лідерська), або в певній академічній галузі (зокрема, мова, математика чи наука), тоді як більшість традиційних методик зорієнтовані на академічні здібності. Окрім того, розвиток обдарованості залежить від багатьох чинників, включаючи соціальні, економічні та психологічні аспекти.

Загальноприйнятого нині визначення обдарованості немає і не може існувати. Це пов'язано з низкою факторів, зокрема:

- приналежністю дослідників феномену обдарованості до різних культурно-історичних спільнот і до різних науково-психологічних шкіл;

– суб’єктивною прихильністю до тих чи інших концептуально-методологічних підходів;

– індивідуальним суб’єктивно-особистим і професійним (і тому завжди обмеженим) досвідом [2].

Відтак у процесі розгляду наявних визначень обдарованості важливий віковий аспект:

- *чим молодша особистість, тим більш «ліберальним» має бути визначення* (виходячи з «презумпції невинності»). Ураховуючи сказане, обдарованість можна означити як інтегральну якість психіки, що розвивається впродовж життя (зокрема, ідеться про вроджені психофізіологічні особливості, а також інтелектуально-особистісні ресурси) та створює передумови високих, неординарних досягнень у будь-якій сфері діяльності;

- *чим старшою є людина, тим більшою мірою визначення обдарованості має бути жорсткішим* – завдяки перенесенню акценту з «можливостей» на «досягнення» особистості.

У найбільш загальному вигляді обдарованість можна визначити як: об’єктивно та суб’єктивно фіксований значущо (достовірно) вищий щодо загально популяційного рівня потенціал особистості, під яким розуміється одна-дві здібності (спеціальна обдарованість) або комплекс здібностей (загальна обдарованість).

Варто мати на увазі, що в разі визнання за кожною людиною тієї чи іншої обдарованості, поняття «обдарованість» втрачає свій сенс і не має вживатися ані в повсякденному, ані в науковому значенні слова. Тим часом у більшості мов світу поняття «обдарованість», «обдарована людина» вказують на те, що конструкт не може характеризувати кожного індивіда популяції та використовується для характеристики меншості [2].

Безперечно, кожна дитина має унікальні здібності та потенціал, який потребує виявлення та розвитку в умовах освітнього процесу. Відтак діагностика обдарованості дозволяє виявити індивідуальну структуру здібностей та зрозуміти, у яких сферах дитина має особливі нахили та потенціал для високих досягнень. Завдяки організованій діагностиці обдарованості є можливим створення сприятливих умов для розвитку здібностей через спеціалізовані програми, курси та позашкільну діяльність. Тоді як без своєчасної підтримки, обдаровані діти та молодь

можуть зіткнутися з проблемами адаптації, зниженої мотивації, що може призвести до втрати інтересу до навчання та саморозвитку.

В Україні на законодавчому рівні унормовано створення та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану, що враховують здібності здобувачів освіти, їхні інтереси, потреби, мотивацію, можливості та досвід [7]. Також у Законі України «Про освіту» [7] акцентовано на необхідності розбудови спеціалізованої освіти для обдарованих дітей, виокремлено наукове спрямування освітніх програм на загальноосвітньому та профільному рівнях тощо. Реалізація зазначеного можлива за умови проведення щорічної психологічної діагностики здобувачів освіти задля виявлення чинників, що стимулюють або гальмують реалізацію потенціалу обдарованих учнів.

Окрім того, відповідно до п. 8 Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про науковий ліцей» [10], одним із головних завдань наукового ліцею є «пошук і відбір для навчання обдарованих дітей, які виявляють здібності до навчально-дослідницької, дослідницько-експериментальної, наукової, конструкторської, винахідницької, пошукової діяльності». Вирішення означеного завдання можливе за умови здійснення ідентифікації обдарованості в процесі відбору здобувачів освіти до наукових ліцеїв та моніторингу розвитку обдарованої особистості під час здобуття базової середньої освіти або повної загальної середньої освіти [10].

Таким чином, система освіти має бути гнучкою та адаптивною до потреб кожного учня й учениці. Здійснення діагностики обдарованості сприяє як індивідуалізації навчання (педагогічні працівники можуть адаптувати методики навчання та навчальні матеріали відповідно до рівня здібностей та інтересів здобувачів освіти), так і загалом підвищенню якості освіти та підтримці педагогів (зокрема надання вчителям інструментів і методик для роботи з обдарованими дітьми).

Діагностика обдарованості в закладах освіти є не лише інструментом виявлення талановитих дітей, а й потужним засобом забезпечення їхнього гармонійного розвитку, підвищення ефективності освітнього процесу та задоволення соціально-економічних потреб суспільства. Це комплексний підхід, який враховує індивідуальні особливості кожної

дитини і сприяє створенню умов для реалізації їхнього потенціалу на благо особистого розвитку та суспільного прогресу.

У пропонованому методичному посібнику представлено теоретичні і методичні розробки засобів діагностики чинників розвитку обдарованості в освітньому процесі закладів освіти різних типів.

Зміст першого розділу складає опис моделей теоретичних засад і засобів ідентифікації чинників розвитку обдарованості. Відповідно до запропонованої теоретичної моделі обдарованості визначальною закономірністю її структурно-функціональної організації як системного утворення є асоціативний характер структурних і функціональних зв'язків специфічних здібностей як утворювальних компонентів обдарованості з когнітивними, афективними, особистісними, спонукальними та іншими ланками психічного функціонування людини, а також чисельними соціокультурними чинниками, що утворюють у процесі їх складної взаємодії значущий для виявлення, розвитку і втілення обдарованості внутрішній і зовнішній контекст. Обґрунтовується ідея про те, що релевантним природі обдарованості підходом до її ідентифікації і діагностики є асоціативний структурно-функціональний підхід, з огляду на те, що він відкриває можливість досягнення цілісного діагностичного бачення обдарованості дитини у сукупності визначальних елементів, чинників, складнощів і суперечностей її природної організації й розвитку шляхом подолання редукціонізму і фрагментарності у їх виявленні. Цілісне бачення обдарованої дитини проголошується принциповим основоположним завданням доказової ідентифікації і діагностики її обдарованості. Асоціативний структурно-функціональний підхід трактується як платформа для розроблення різноманітних пластичних методологій і їх гнучкого застосування як у дослідницьких цілях, так і з метою здійснення практичної діагностики і розвитку обдарованості дитини.

У розділі наведено комплекс інструментів ідентифікації чинників розвитку обдарованості. Їх призначення визначається за алгоритмами моделі багатоцільового диференційованого використання. До базових компонентів цієї моделі належать: трактування обдарованості як контекстуального феномена; ідентифікація стану розвитку обдарованості в єдності його внутрішнього і зовнішнього контексту; застосування в ідентифікації чинників, що утворюють контексти розвитку обдарованості,

типологічних форм; використання інструментів ідентифікації чинників розвитку обдарованості, зокрема типологічних форм, як першого кроку в процедурі здійснення цілісної системної діагностики розвитку обдарованого індивіда; застосування методу інтеграції результатів ідентифікації чинників розвитку обдарованості і результатів їх психометричної діагностики відповідно до її цілей на всіх етапах діагностичного дослідження чинників розвитку обдарованого індивіда.

Другий розділ посібника охоплює розгляд головних теоретичних підходів та методичних рішень проблеми ідентифікації та розвитку обдарованості в освітньому процесі. У цьому розділі розглянуто різні концепції обдарованості, зокрема класичні моделі на основі IQ, а також сучасні підходи, що враховують інтелектуальні, творчі, мотиваційні та соціально-культурні аспекти.

Значну увагу приділено труднощам ідентифікації обдарованості через різноманіття її проявів – від академічної до комунікативної та лідерської. Автори описують як моделі, що акцентують на інтеграції інтелекту, креативності та особистісних особливостей, так і підходи, які враховують вплив середовища на розвиток обдарованості. Обговорюються питання, що пов'язані з викликами діагностики (наприклад, як виявити обдарованих учнів, що не демонструють високих результатів через особисті проблеми або низьку мотивацію). Обґрунтовано мету та особливості здійснення такої роботи, а також представлено особливості ідентифікації обдарованості та діагностики чинників її розвитку в освітньому процесі. Описано особливості прояву різних видів обдарованості та представлено емпірично виявлені чинники, що стимулюють (або гальмують) реалізацію потенціалу обдарованої дитини.

Окремо представлено дефініціювання основних понять психологічної діагностики обдарованості, які зустрічаються в тексті посібника, з-поміж яких методично-довідковий матеріал для педагогів, соціальних педагогів, практичних психологів, аспірантів, студентів.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

1.1. Асоціативний підхід до діагностики чинників розвитку обдарованості

До найскладніших і найбагатіших завдань гуманістичної практики належить розпізнавання обдарованої дитини та всебічне сприяння розкриттю потенціалу її обдарованості. Дослідження шляхів його вирішення складає одну із базових проблем гуманістичної науки, *перевіс* довсім *дитячої гіфтології* – науки про обдаровану дитину.

Сучасний етап розвитку гіфтології відзначається спробами науковців вийти за межі традиційних способів ідентифікації обдарованих індивідів і діагностики їхніх здібностей та розробити теоретичні, концептуальні і діагностичні інструменти, які відкриють можливість застосування гнучких підходів до виявлення як ознак обдарованості, так і асоційованих з ними психологічних феноменів, що відіграють роль чинників її розвитку.

Розроблення теоретичних і діагностичних підходів та інструментів розпізнавання системи здібностей обдарованої дитини – традиційна, але все ще гостроактуальна проблема, з огляду на ту обставину, що невіршеними залишаються значна кількість складових її частин.

Ключовою закономірністю структурно-функціональної організації обдарованості як системного утворення є асоціативний характер структурних і функціональних зв'язків специфічних здібностей як утворювальних компонентів обдарованості із когнітивними, афективними, особистісними, спонукальними, соціокультурними та іншими ланками психічного функціонування людини. Одним з традиційно застосовуваних підходів до діагностики обдарованості, що орієнтує на ідентифікацію обдарованості за ознаками специфічних здібностей, передбачає

таке формування змісту опитувальників і тестів (їх стимульного матеріалу) і отримання відповідної психологічної інформації, який спрямований на констатацію прямих ознак обдарованості. При цьому залишається поза увагою та сукупність складних психологічних властивостей обдарованої особи, що функціонально асоціюються зі специфічними здібностями, забезпечують їхню роботу і впливають на їхній розвиток. Це суперечить закономірностям виникнення, розвитку і роботи тієї складної системи властивостей людського індивіда (тілесних, душевних і духовних), яку називають обдарованістю. Замість уявлення, в основі якого лежить образ обдарованості як такої системи, практикується спрощене поняття обдарованості, яке по суті ототожнює обдарованість з однією чи кількома специфічними здібностями. Редукціонізм цього зразка властивий не лише буденній свідомості, а й деяким науковим трактуванням, зокрема підходам до ідентифікації обдарованості. Це значно обмежує евристичні можливості діагностичних інструментів і процедур, внаслідок чого діагност отримує неповну психологічну інформацію, під впливом якої в нього формується фрагментарна, а отже, недостовірна картина характеристик феномена обдарованості, що знижує ступінь її констатувальної достовірності, надійності та прогностичності щодо розвитку обдарованого індивіда. Керована таким підходом діагностика обдарованості неявно наслідує підходи клінічної діагностики, яка з природних причин закономірно орієнтується на ідентифікацію ознак – симптомів, що набувають якостей специфічності в процесі виникнення, розвитку і маніфестації психічного розладу.

Однак психологічна реальність феномена обдарованості виявляється в тому, що специфічна здібність чи сукупність специфічних здібностей, виникаючи, не мають власного потенціалу для того, щоб виявитися безпосередньо ні у внутрішньому вимірі реальності психіки, ні у вимірі дійсності зовнішніх реакцій і стійкої поведінкової активності. Щоб виявити себе, *специфічна здібність має налагодити асоціативні зв'язки з іншими здібностями для задіювання їхнього потенціалу з метою створення спонукальної, оперативної та продуктивної динаміки*. Такий зв'язок розвивається і встановлюється через механізм асоціативного захоплення функціональним полем специфічної здібності периферичних елементів просторового і енергетичного поля необхідних їй здібностей. Повторне задіювання таких зв'язків

веде до їх усталення та виникнення на їх основі стійких констеляцій здібностей, їх системи, постійне використання якої й утворює в кінцевому результаті феномен продуктивної обдарованості. Обдарованість може стати і бути дивовижною, таким чином, у просторі активного структурно-функціонального контексту. Не становить у цьому сенсі винятку і найвищий ступінь розвитку обдарованості – геніальність: лише під впливом гіпнотичної сили найвищого рівня розвитку і вияву специфічної здібності чи здібностей може скластися враження, що ця здібність або здібності є самодостатніми й ізольованими. Такий феномен справді має місце, але як феномен патопсихологічний (феномен надрозвиненої здібності у савантів або у дітей із розладами аутистичного спектра тощо). Нормологічно ж геніальність – структурований феномен. Нормальність геніальності виявляється в тому, що вона асоціює специфічну здібність чи здібності з усією сукупністю здібностей і їх модифікацій, які необхідні для того, щоб вона стала функціональною, а отже, продуктивною. У випадку, коли їй для цього потрібна модифікація надмірного ступеня вираженості певної здібності чи здібностей, то вона здійснює їх асоціацію, «не зважаючи» на її чи їхню оцінку за критеріями норми – патології. Так виглядає справжня динаміка і діалектика природи обдарованості в рамках і межах функціонального континууму системи психіки.

Розуміння складної природи обдарованості і ролі у її розпізнаванні неспецифічних компонентів її структури, функціональний вплив яких виявляється як в особливостях психічного функціонування обдарованого індивіда, так і в особливостях його поведінки, спонукав дослідників до опису цих особливостей. Один із таких описів належить К. Г. Юнгу, який запропонував перелік непрямих, периферичних щодо ядра специфічних здібностей психологічних і поведінкових особливостей обдарованих дітей, які, на його думку, можуть бути індикаторами властивості їм обдарованості того чи іншого типу. До переліку таких характеристик він зарахував: оригінальність, послідовність, інтенсивність і витонченість фантазії, здатність перетворення її в життя, неуважність, незібраність. Серед несприятливих для розвитку обдарованості, але діагностично показових, дослідник назвав такі особистісні та поведінкові прояви обдарованих дітей, як розкиданість, пустощі, витівки, недбайливість, халатність, неуважність, бешкетливість, норовливість, «заспаність» [42].

Подібну спробу зробив А. Маслоу. Його перелік стосувався дорослих людей, які досягли самоактуалізації, що асоціюється з втіленою обдарованістю.

До об'єктивних показників ознак осіб, що актуалізували себе, або рухаються в цьому напрямі належать:

- більш ясне, більш ефективне сприйняття реальності;
- більша відкритість переживанням;
- більша цільність, цілісність і єдність особистості;
- більша спонтанність і експресивність; ідеальне функціонування, життєздатність;
- автентичне Я: повна самобутність, самостійність і неповторність;
- більш високий ступінь об'єктивності, відстороненість, уміння піднятися над своїм «я»;
- нове набуття творчого підходу;
- уміння поєднувати конкретику з абстракціями;
- демократизм у структурі характеру;
- здатність любити.

Перелік суб'єктивних ознак складають характеристики таких переживань:

- радості життя;
- щастя або ейфорії;
- спокою;
- незворушності;
- відповідальності;
- впевненості у своїй здатності впоратися зі стресом, занепокоєнням і проблемами.

Суб'єктивними ознаками зради самого себе (насамперед, своєї обдарованості, що є продуктом системи автентичності) є такі переживання, як тривога, відчай, нудьга, невміння радіти життю, вічне почуття вини і сорому, безцільності, переживання пустоти, відсутність самостійності тощо [55].

Наведені приклади свідчать про існування в рамках традиційної емпіричної парадигми розпізнавання обдарованих індивідів підходу, для розуміння сутності якого можливою може бути назва «периферичний». Периферичний підхід орієнтує на ознаки обдарованості, які перебува-

ють на периферії її активного структурно-функціонального контексту. Він дає можливість за «симбіотичними» ознаками сформулювати припущення про те, що даний індивід обдарований. Виникнення «підозри» щодо його обдарованості за умови конструктивної соціальної позиції суб'єкта розпізнавального акту, яка передбачає доброзичливість людяності (гуманність) може мати низку позитивних наслідків, до найважливіших з-поміж яких належать такі: зосередження більш пильної уваги на ймовірно обдарованому індивіді і прагнення більш глибокого його пізнання; здійснення дій щодо верифікації припущення про наявність в індивіда унікальної з позиції продуктивності певного типу сукупності здібностей і властивостей; піклування про створення умов для виявлення ймовірно обдарованим індивідом його здібностей і властивостей, які спонтанно або ж у створених через поставлене завдання умовах він виявив; вираження щирої зацікавленості долею ймовірно обдарованої людини, особливо дитини, надання обдарованій дитині допомоги в усвідомленні цінності її обдарованості і її відповідальності за розвиток і втілення своєї обдарованості, а також у самоствердженні як її носія і суб'єкта.

Перед науковими дослідженнями периферичний підхід ставить завдання вивчення тих «неспецифічних» здібностей і властивостей, зокрема особистісних, які надійно або хоча б значною мірою корелюють із сукупністю специфічних здібностей і властивостей, що утворюють стрижень обдарованості.

В основі периферичного підходу лежить імпліцитна концепція детермінантної сили обдарованості, що виявляється в неминучому закономірному функціональному впливові, який обдарованість справляє на інші системи і компоненти психіки людини. З огляду на те, що такий вплив є специфічним, системи та компоненти психіки в процесі їх функціонування мають специфічним чином змінюватись, що відкриває можливість за ознаками цих змін ідентифікувати наявність обдарованості та її особливості, що виявляються в психології і поведінці її носіїв.

Отже, існує два основні емпіричні підходи до розпізнавання обдарованості: розпізнавання специфічних здібностей та розпізнавання супровідних психологічних особливостей, що трактуються агентами розпізнавання обдарованості як непрямі ознаки і прояви обдарованості.

Багатьма дослідниками обдарованих індивідів складено переліки таких психологічних особливостей, що виявляються на: когнітивному рівні (типові для обдарованих людей думки, переконання, загальножиттєві стратегічні орієнтації, схеми, інтуїтивно розвинені та свідомо сформульовані життєві, соціальні, професійні, творчі та екзистенційні позиції і принципи тощо); афективному рівні (емоційне прийняття або неприйняття тих чи інших феноменів суспільного і індивідуального життя, емоційне уникнення певних ситуацій); поведінковому рівні (специфічні властиві обдарованим людям універсальні особливості поведінки, наприклад, тенденція усамітнення).

Оптимальним у діагностиці обдарованості є поєднання периферичного і специфічно орієнтованого підходів, оскільки це відкриває можливість її двосторонньо спрямованого аналізу і наближеного до стереотипного бачення, а отже, створює передумови для більш об'єктивного розпізнавання обдарованості індивіда, діагностичної та прогностичної оцінки його здібностей і властивостей. Таким є зовнішній контур структурно-функціональної гуманістично орієнтованої психодіагностики обдарованості.

Одним із завдань такої діагностики, що має без перебільшення пріоритетне значення і особливе гуманістичне навантаження, є діагностика чинників, що перешкоджають розвитку, вияву та втіленню обдарованості.

Слово «обдарованість» має винятково позитивну конотацію, відкриті форми якої асоціюються з висловом «дар божий», що відображає найвищий ступінь позитивної оцінки та ставлення до явища обдарованості, а імпліцитний підтекст натякає на очікування виняткових досягнень і успіхів у житті обдарованої особи в тій сфері суспільного життя, до якої «тяжіє» профіль чи вид її обдарованості. Такі очікування – невід'ємний супутник життя обдарованого індивіда. Значний вплив вони справляють на розвиток обдарованої дитини, бо від їх присутності чи відсутності, а також особливостей їх вияву залежить створення навколо неї атмосфери зацікавленості в розвитку її здібностей і суспільно бажаних якостей.

Як свідчать життєвий досвід і дослідження, одним із негативних чинників, що перешкоджають створенню таких умов є недостатній рівень обізнаності, а відтак і усвідомлення найближчим оточенням дитини

того, що вона є обдарованою. Другим таким чинником є некомпетентність оточуючих стосовно того, які стратегії поведінки щодо обдарованої дитини обрати.

Зазначені природні закономірності й особливості феномена обдарованості висувають відповідні вимоги до її ідентифікації та діагностичної оцінки, а відтак розроблення підходу, відповідно до параметрів якого можуть бути створені ефективні засоби розпізнавання обдарованості та обдарованого індивіда.

Підходом, що відповідає таким вимогам і дає можливість розв'язання зазначених та інших проблем і завдань розпізнавання та діагностичної оцінки обдарованості дитини є асоціативний структурно-функціональний підхід.

Однією з цілей асоціативної структурно-функціональної психодіагностики обдарованості є подолання дисоціативних діагностичних дій і рух від сепарації специфічних ознак обдарованості, що неусвідомлювано нерідко трактуються як симптоми, до цілісного бачення обдарованої дитини в усій сукупності складнощів і суперечностей її природної організації і розвитку. Цілісне бачення дитини – принципове завдання для педагогіки і психологічної науки, що досліджує різні аспекти розвитку дитини. Однак ця ж вимога має набути статусу основоположного принципу для діагностики обдарованості дитини.

У контексті терміна «асоціативна структурно-функціональна психодіагностика обдарованості» поняття «асоціативна» має кілька значень:

- асоціативна як спрямована на виявлення сукупності головних компонентів, що утворюють обдарованість;
- асоціативна в значенні протилежного стану до стану дисоціації.

Дисоціативним є традиційний підхід до діагностики обдарованості, коли з усієї сукупності властивостей індивіда, що утворюють обдарованість, виявляють лише частину, здійснюючи в такий спосіб штучну зовнішню їх дисоціацію із закономірним у такому випадку наступним навіюванням носію діагностованих властивостей переконання щодо необхідності і природності ідентифікації себе саме з дисоційованою частиною властивостей. Типовим прикладом такої дисоціації є випадки, коли батьки з допомогою інструментів педагогічного сімейного примусу, а в окремих випадках і психологічного насильства, змушують свою дитину

поширено розвивати ті здібності, які їм здаються неординарними, видатними, ігноруючи решту властивостей дитини, з якими вона безсвідомо себе ідентифікує, а отже, не може і не хоче від них відмовлятися, інтуїтивно відчуючи небезпечність і згубність такої відмови для своєї автентичності та цілісності.

Нерідко внаслідок подібної зовнішньої нав'язуваної дисоціації відбувається дисоціація внутрішня, коли дитина в той чи інший спосіб вдається до різноманітних форм протесту проти нав'язуваної їй «її обдарованості» як частини її ідентичності, аж до ненависті до неї, страху перед нею і відмови ідентифікувати себе з нею і працювати над її розвитком. Різноманітні форми дисоціацій, що мають місце в процесі виникнення, розвитку і виявлення обдарованості дитини, одна із маловивчених і перспективних проблем наукових досліджень.

Асоціативний структурно-функціональний підхід створює передумови для розроблення на його платформі різноманітних пластичних методологій і їх гнучкого застосування як у дослідницьких цілях, так і в цілях здійснення практичної діагностики та розвитку обдарованості дитини.

Пафос структурно-функціональної гуманістично зорієнтованої діагностики обдарованості дитини полягає у баченні та розумінні обдарованої дитини як живої реальної дитини, а не теоретичної моделі обдарованості, у душі якої живе (за метафорою) іскра божої обдарованості, що жевріє і спалахує, розгортається і згортається, лякає і спричиняє піднесення, приносить переживання життєвої радості та життєвого страждання, впевненості і сумнівів у собі тощо аж до тієї миті, коли обдарованість дитини (чи внаслідок її самодостатності, чи в результаті допомоги інших) не перетвориться на структурно-функціональний стрижень її душі, який здійснить загальну асоціацію всіх її визначальних властивостей і спрямує новоутворену організацію душі дитини в русло виконання і втілення нею (а згодом – нею в статусі дорослої людини) свого життєвого призначення.

1.2. Принципи діагностики чинників розвитку обдарованості

Обдарованість – якість людини. Це первинна фундаментальна дефініція, яка є основою всіх можливих визначень феномена обдарованості. З огляду на зазначену обставину, незаперечну і об'єктивну, ця дефініція залишається фундаментальною і для такої галузі гіфтологічної теорії та практики, як ідентифікація обдарованості.

Ідентифікувати обдарованість означає розпізнати одну з фундаментальних якостей людини. Між цією тезою і практикою ідентифікації немає прірви. Її пряме використання як методологічної вказівки спрямовує і фокусує увагу агента ідентифікації обдарованості. Цей первинний ефект ідентифікації має значення для успішного її здійснення і завершення: він дає можливість уникнути невинновданої діагностичної дисперсії образу обдарованості та виникненню під її впливом відчуття дезорієнтації і розгубленості, що може з'явитися у діагноста внаслідок розмивання меж об'єкта ідентифікації. Ідентифікується лише одна з якостей індивіда (хоча і фундаментальних), а не всі його якості, чи тим більше він увесь у сукупності всіх його складників як істоти. Таке застереження не зайве з урахуванням того факту, що в колах тих, хто непрофесійно і професійно торкається проблеми і досвіду розпізнавання обдарованості циркулюють уявлення розширеного її розуміння на кшталт: «Обдарованість – це не щось окреме, це людина як така». До такого способу побудови ідентифікаційних уявлень і переконань підштовхують і понятійні конструкти, що використовуються для означення явища обдарованості, найбільш поширеними серед яких є словосполучення «обдарована людина», «обдарована дитина», «обдарована особистість» тощо. Подібна методологічна налаштованість практично нівелює або щонайменше ускладнює можливість ідентифікації обдарованості. Ні народна, ні наукова практика розпізнавання обдарованості не має у своєму розпорядженні засобів її розгляду як глобального феномена, що є співмірним феномену людини. Моделі всього в ідентифікації обдарованості (за аналогією – теорії всього) ще не створено.

Зазначене підводить до усвідомлення необхідності екстракції з простору стихії розпізнавання обдарованості першого індикатора – принципу специфічності.

Принцип специфічності має значення не лише в сенсі уникнення розширеного трактування обдарованості, а й для розуміння її сутності як феномена. Його своєрідність – складний для наукової рефлексії предмет. Однак зусилля досягнення його розуміння не можна полишати з огляду на вплив, який воно справляє на успішність ідентифікації обдарованості. Окрім усіх аспектів прагматичного характеру, це також потрібно для досягнення усвідомлення того, що являє собою істота, яка сама себе назвала людиною розумною. Одна з відповідей, релевантність якої незаперечна: це істота, яка може володіти такою якістю, як обдарованість.

Обдарованість, згідно з визначенням багатьох дослідників, – комплекс здібностей і властивостей, що генерує і зумовлює здатність особливій чутливості, креативності і активності, результатом асоціації яких є відкриття. Людина з такою якістю, як обдарованість, відзначається здатністю відкривати те, що є недоступним, закритим для розуміння і використання тими учасниками суспільного життя, у яких така якість відсутня чи менше розвинена.

Обдарованість має інструментальну спрямованість. Що є продуктом активності обдарованих людей як представників виду *Homo sapiens*, наділених такою якістю, як обдарованість? Продуктом у будь-якій галузі, у якій здійснює активність індивід, у кінцевому результаті є відкриття і винайдення способу – рефлексії або дії. Саме нового способу здійснення чогось для розв'язання проблеми чи розв'язання завдання очікують від обдарованості як якості. Це очікування ідентичне очікуванню позитивних результатів від такої якості людини, фундаментальної і визначальної, як розум. Від людей очікують розумної поведінки, заохочують її і застосовують санкції у випадках, коли людина поводить себе нерозумно і тим самим не виправдовує очікувань щодо розумної поведінки.

Перед ідентифікацією обдарованості як спеціальної форми суспільно значущої конструктивної активності стоїть відповідальне завдання: відкрити шлях до виявлення, розуміння, збереження і втілення креативних ресурсів обдарованих членів суспільства в ім'я задоволення двоєдиного синергетичного індивідуально-суспільного інтересу.

Стратегічна мета розпізнавання обдарованості полягає в тому, щоб через здобування достовірного знання про обдарованість індивіда створити передумови для того, щоб запобігти втратам її потенціалу, сприяти

максимальному збереженню і продуктивному втіленню її асоційованих ресурсів. Засобами досягнення цієї мети є розроблення теорії та технології достовірної ідентифікації обдарованості.

Відчуття обдарованості як особливої якості присутнє у її сприйнятті і вираженні ставлення до неї. Це знаходить своє вираження в тому, що одна з фундаментальних «претензій» до обдарованості полягає в тому, що від неї вимагають або щонайменше очікують, щоб вона була особливою людською якістю. Тією якістю, яка піднімає людину вище лінії рівня адаптації, занурення в стихію буденно-побутового пристосування. У рамках такого рівня функціонування люди виявляють відповідні його характеристикам здібності, тобто адаптивні здібності, які в різних людей можуть відрізнятися в діапазоні від низького до високого рівнів розвитку. Високий ступінь розвитку адаптивних здібностей за ознаками формальних критеріїв можна інтерпретувати як адаптивну обдарованість. Проте словосполучення «адаптивна обдарованість» сприймається як дисонанс саме через асоціацію обдарованості з досягненням успіхів у «високих» сферах життя, тобто сферах, що перебувають за межами рівня адаптації та буденного існування.

У працях дослідників обдарованості висловлюється думка про те, що обдарованість може виявлятися і в адаптивних формах життя, наприклад, у формі приготування страв (А. Маслоу). Однак очікування щодо обдарованості явно і очевидно спрямовані вище лінії рівня адаптації, що цілком закономірно, бо цього у формі підсвідомих чи свідомих спонукань і рефлексій членів суспільства вимагає природа людини як істоти, можливості якої (нейрофізіологічні, нейропсихологічні, пізнавальні, розумові тощо) значно перевищують потреби адаптації заради забезпечення фізичного існування.

Такі очікування зумовлюють необхідність вивчення одного з поширених різновидів емпіричної ідентифікації обдарованості, згідно з яким обдарованість і адаптація демонструють обернені залежності: чим вищий рівень обдарованості, тим нижчий рівень налаштованості на цілі адаптації; чим нижчий рівень обдарованості, тим вищий рівень налаштованості на цілі адаптації. Уявлення про існування цих залежностей, імовірно, походять із релігійних, філософських і літературних джерел. Вони проникли в структури буденної рефлексії якостей і здібностей

людини та нерідко імпліцитно присутні в актах емпіричної ідентифікації обдарованості. Проте подібні уявлення віддзеркалюють об'єктивно наявну тенденцію зацікавленості суспільства в існуванні такої якості людини, яка б продукувала не форми адаптації, а ефекти, що забезпечують процеси еволюції та розвитку людини як представника виду, а отже, усього виду і суспільних форм його існування. Якість людини, призначення якої полягає у виконанні функції продукування ефектів еволюції, розвитку і прогресивних змін – це обдарованість.

У контексті аналізу цього досвіду адаптація виглядає як чинник, який виконує роль лакмусового папірця, що виявляє стратегічну ціннісну орієнтацію індивіда. Ця орієнтація є визначальною щодо дійсної спрямованості потенціалу здібностей, яку свідомо чи підсвідомо обирає людина. Вибір такої спрямованості є показовим: він може віддзеркалювати реальний або суб'єктивно оцінюваний індивідом ступінь розвитку своїх здібностей. Їх ідентифікація як ординарних зумовлює виникнення тенденції обмеження сфери їх втілення рамками адаптації.

Отже, складником ідентифікації обдарованості є такий її інструмент, як аксіологічний критерій, виникнення і еволюція якого пов'язані з суспільними очікуваннями щодо ефектів, які повинна, згідно з популярними уявленнями, продукувати обдарованість як якість людини. Врахування цього аспекту в розпізнаванні обдарованості зумовлює необхідність формулювання такого принципу, як *принцип цінності ефекту обдарованості*. Його застосування відкриває можливість на основі науково обґрунтованих індикаторів об'єктивно визначати масштаб ефекту обдарованості, ступінь того впливу, який він справляє на певну сферу суспільного життя, а отже, і рівні розвитку здібностей індивіда, для номінації яких у стихійній і науковій гіфтологічній практиці використовуються емпіричні поняття геніальності, таланту, обдарованості.

У межах адаптації люди виявляють адаптивні здібності різного ступеня розвитку. Нерідко високий ступінь розвитку адаптивних здібностей створює ілюзію ідентифікації, яка виявляється в тому, що високий рівень адаптивних здібностей асоціюються з високим рівнем конструктивних креативних здібностей, тобто власне з обдарованістю. Це спричиняється до поширених у суспільстві і окремих галузях його життя, наприклад, у галузі політичних відносин і стосунків, помилок ідентифікації

обдарованості, коли зумовлені здібностями адаптивної спрямованості активні дії політиків, особливо ті з них, що завершуються ефектом досягнутої мети, розцінюються, як ознаки обдарованості. Такими ілюзіями ідентифікації обдарованості пронизана як історія, так і сьогодення людського суспільства.

Необхідність розроблення теорії та технологій ідентифікації обдарованості зумовлена реальністю, яка полягає в тому, що люди масово і постійно займаються ідентифікацією і діагностикою обдарованості. Ідентифікація обдарованості без перебільшення – одна з провідних тенденцій у суспільному бутті. Це його невід’ємна частина. Масова стихійна практика ідентифікації обдарованості на всіх рівнях здійснення суспільного життя, починаючи з рівня функціонування інституцій і закінчуючи рівнем неформальної комунікації, – феномен, якому в гіфтології приділяється недостатньо уваги. Тим часом він транслює важливу інформацію стосовно стану, у якому перебуває суспільство, розвиток людини як представника виду і розвитку науки про обдарованість, її ідентифікацію і діагностику.

Зокрема вона містить інформацію про те, як змінилося суспільство, людина і наука про оцінювання її потенціалу за понад 100 років із того часу, коли було винайдено тестування як науковий метод оцінювання здібностей людей. Транслюється також у більш або менш відкритій формі інформація про саму обдарованість як феномен: ми отримуємо меседжі зі змістом надзвичайної ваги: обдарованість – престижна! Це означає, що існує високий суспільний запит на обдарованість. Узагальнюючи, можна зробити втішний із позиції оцінки актуального та майбутнього суспільного розвитку висновок: пошук обдарованих людей – одна з провідних тенденцій, що охоплює без перебільшення всі галузі суспільного життя. У проєкції на проблему ідентифікації обдарованості це означає, що достовірна науково обґрунтована ідентифікація обдарованості має в суспільстві високий попит, а отже, відзначається високим ступенем актуальності.

Практика ідентифікації та діагностики обдарованості поширена насамперед у тих галузях суспільного життя, у яких функціонери, які професійно і статусно згідно зі своїми службовими обов’язками (психологи, педагоги, керівники установ і організацій тощо) виконують функцію

оцінювання академічних і професійних здібностей і якостей здобувачів освіти та професійних працівників. Оцінка професійних якостей охоплює широкий набір характеристик працівника, але пріоритетне значення в такому переліку за фактом цієї сторони реальності виробничих відносин належить спеціальним здібностям і обдарованості, яка є заповітною мрією роботодавців і у пошуках якої вони фактично постійно перебувають. Успіх у таких пошуках вони високо цінують і виявляють готовність відповідним чином фінансово заохочувати обдарованих індивідів.

Окрім емпіричних критеріїв ідентифікації обдарованості, основу яких становлять відповідні уявлення про неї, що зазвичай асоціюються з наочними показниками практичної успішності, в емпіричній ідентифікації обдарованості використовуються імпліцитні критерії і показники. Одним із їх різновидів є критерії та показники видових досягнень, тобто загальних або галузевих здобутків, яких досяг вид *Homo sapiens* на даний час свого існування. Підхід, що орієнтується у визначенні критеріїв і показників ідентифікації обдарованості на загальні або галузеві здобутки виду, можна назвати видовим. В ієрархії критеріїв і показників ідентифікації обдарованості критерії та показники, які використовуються у видовому підході, посідають найвищу сходинку. Видовий підхід за своєю спрямованістю протилежний середньостатистичному підходу, який широко свідомо чи несвідомо застосовується в практиці ідентифікації обдарованості і відповідно до якого обдарованість – це експресія здібностей, що перевищує рівень, який характерний для середньостатистичного представника популяції.

Видовий підхід спрямовує на використання еталонів експресії здібностей найвищого ступеня, досягнутого на даний момент видом *Homo sapiens*. Найвищі ступені досягнень виду представлені в результатах креативної діяльності геніїв. Але існують і «норми» ідеалів інших рівнів обдарованості, окреслених і визначених за показниками тих чи інших критеріїв обдарованості. До таких критеріїв можна зарахувати вікові «норми» обдарованості, показниками яких є найвищі відомі досягнення обдарованих осіб певного вікового періоду, а також найвищі досягнення в певній професійній галузі.

Носіями таких еталонів є професійні експерти у відповідних галузях виробництва в широкому значенні цього слова. Вони є компетентними

стосовно еталонів найвищих досягнень людства в кожній конкретній професійній сфері та застосовують їх для оцінки результатів вияву здібностей того чи іншого діяча, а також для перенесення оцінки його здобутків на оцінку його як представника виду.

Еталони найвищих досягнень людства існують у двох головних формах: у формі неформалізованих уявлень і у вигляді формалізованих технологічних прескрипцій.

Основу неформалізованих уявлень становить досвід сприйняття продуктів виняткового ступеня досконалості, персоналізованих асоціаціями з якоюсь конкретною особою, яка ідентифікована як їх автор. Формалізовані технологічні прескрипції являють собою більшою чи меншою мірою регламентований в офіційних описах перелік технологічних кроків, які потрібно здійснювати для того, щоб зберігати досягнутий раніше іншими діячами ступінь досконалості продукування предметних результатів і дотримуватися його в процесі відтворення і тиражування в практичній діяльності. Для назви цієї другої форми в загальному і галузевому професійному дискурсі використовують категорію інноваційних або провідних технологій. Орієнтація на новизну продуктивних результатів втілення ресурсів обдарованості становить незаперечну перевагу видового підходу, оскільки він апелює до використання в процесі ідентифікації еталонів досягнень виду, а не до середньостатистичних еталонів, що є доволі аморфними, а відтак значною мірою «безпредметними».

Еталоном обдарованості, що відзначається значним потенціалом достовірності засобів її ідентифікації, є, таким чином, верифіковані можливості і досягнення виду *Homo sapiens*, – загалом і в певних галузях. Що стосується можливостей виду, то вони до кінця не відомі, що саме по собі усуває обмеження порівняльного і статистичного підходів до ідентифікації обдарованості. Це створює можливості ідентифікації обдарованості за принципами та критеріями, що відповідають її загальновидовій природі. Звідси випливає завдання розвитку ідентифікації та діагностики обдарованості: виявлення, опис і обґрунтування використання автентичних принципів і критеріїв, які могли б стати частиною достовірної її ідентифікації та діагностики.

Імпліцитними індикаторами, що свідомо чи неусвідомлено використовуються для ідентифікації обдарованості є умовні нижня і верхня

межі її функціонального континууму. Одна з цих меж може усвідомлено використовуватися в ролі індикатора, але інша, або елементи першої застосовуються переважно підсвідомо. Верхня межа функціонального континууму обдарованості – те, що означають з допомогою емпіричного поняття «геніальність», нижня – лінія, що відділяє обдарованість від не-обдарованості. Виявлення цієї особливості емпіричного розпізнавання обдарованості варто інтерпретувати у вигляді того узагальнення, що ідентифікація обдарованості – це когнітивна операція, яка базується на індикаторах стереоефекту, коли розпізнавання обдарованості здійснюється одночасно з позиції верхньої та нижньої меж. Зазвичай, в акті ідентифікації більш вираженими і домінантними є ознаки верхньої межі континууму. Нижня межа, як правило, виражена менше і через це використовується в ролі індикатора підсвідомо, переважно в ролі «тіньового» критерію. Він може набувати форм свідомого бачення і застосування, але ці форми зазвичай є доволі розмитими у своїх оцінних обрисах через відсутність чіткого визначення стосовно явищ, які можуть репрезентувати значення цього індикатора. Одним із таких індикаторів є критерій середнього рівня розвитку здібностей. Він використовується в ролі нижньої межі обдарованості. Відповідно до його змістового значення обдарованість – це те, що вище середнього рівня продуктивності здібностей. Для ідентифікації того, що знаходиться нижче цього рівня, використовується поняття посередності. Окрім критерію та показників середнього рівня продуктивності здібностей як нижньої межі обдарованості в її ідентифікації використовується також такий індикатор, як поняття бездарності.

Чи є ці індикатори однаковиими за їх здатністю маркувати нижню межу обдарованості, тобто ідентично представляти відповідний ступінь розвитку і продуктивності здібностей і асоційованих властивостей? Як це співвідноситься з процесом адаптації, яка в контексті дискурсу обдарованості асоціюється переважно з індикаторами середнього рівня розвитку здібностей або показниками розвитку здібностей нижче середнього рівня?

Більшість діагностів від науки та практики дотримуються концепції вираженої обдарованості як доказу її існування в структурі психологічної організації індивіда, як його провідну особливість. Коли в активності

індивіда мають місце прояви виняткової продуктивності, то в такому випадку робиться припущення про те, що він відзначається потенціалом обдарованості.

Поява новоствореного об'єкта використовується і на рівні буденної, і на рівні наукової свідомості як свідчення і доказ наявності обдарованості у конкретного індивіда. В ідентифікації і діагностиці обдарованості це слугує базовим критерієм її присутності або відсутності. Критерій продуктивності, можливо, є єдиним критерієм ідентифікації обдарованості, що не викликає сумнівів і заперечень. Це дає підстави для екстракції з досвіду ідентифікації обдарованості *принципу продуктивності*.

Однак варто зазначити, що принцип продуктивності має свої обмеження. За рамками його пояснювального ресурсу опиняється феномен імпліцитної, маскованої обдарованості. Це одна з причин того, що обдарованість цього виду може залишитися не виявленою як самим її носієм, так і ідентифікаційним середовищем, до якого належить і найближче оточення обдарованого індивіда. Маскована обдарованість відзначається специфічними формами вираження, які зазвичай ігноруються оточенням. Існує декілька головних причин цього: низький ступінь вираженості ознак обдарованості; відсутність суб'єктивного відчуття, розуміння чи знання того, що ті чи інші поведінкові прояви є вираженням обдарованості, її ознаками; об'єктивна складність прогностичного оцінювання зв'язку поведінкових форм із розвитком обдарованості та можливими продуктивними її проявами в майбутньому; відсутність науково обґрунтованих інструментів ідентифікації маскованої обдарованості.

Однією з причин тієї обставини, що імпліцитна обдарованість може бути неідентифікованою, є розходження між середньостатистичною віковою «нормою» вияву обдарованості певного виду та часом реальної появи її ознак у конкретного індивіда (маніфестація обдарованості з'являється значно пізніше передбаченого схемою хронологічного стереотипу), що може призводити до ігнорування проявів обдарованості чи до скептичного ставлення до неї, до своєрідного гіфтологічного ейджизму, зазвичай у бік людей, які вже перебувають за рамками вікових «норм» очікування результатів вияву обдарованості. Відображенням цієї тенденції є емпіричні класифікації вікових нормативів середньостатистичних

високих і виняткових досягнень за галузями. Так, згідно з однією з таких класифікацій, межею видатних досягнень у галузі математики є вік 25 років. За цією межею від науковця вже не очікують видатних результатів і прогностична оцінка його здібностей – категорично песимістична.

Через існування внутрішніх перешкод, серед яких поширеними є недоліки самоідентифікації здібностей, пригнічені механізми самовираження, невпевненість у собі та низький рівень самоповаги, що можуть підсилюватися зовнішніми чинниками, обдарованість може залишитись невираженою або недостатньо вираженою. У такому випадку вияви обдарованості нестійкі, лабільні, відзначаються пунктирною динамікою або ж непрямыми маніфестаціями компенсаторного і гіперкомпенсаторного характеру, що присутні в тих формах нестандартної поведінки, які приховують в силу тих чи інших причин, зокрема особистісних, потенціал обдарованості. Наприклад, внаслідок особистісної «слабкості» (сором'язливість, тривожність, лякливність, нерішучість), присутності комплексу, який у народній ідентифікації розпізнається з допомогою формули «не знає собі ціни», налаштувань самознецінення, самообмеження тощо. В емпіричній практиці для ідентифікації маскованої обдарованості використовується метафоричне поняття мовчазного генія.

Одним із варіантів маскованої обдарованості є обдарованість, що виявляє себе в специфічних умовах. За відсутності цих умов вона може існувати у формі цілковитої згорнутості до стану експресивного «кокона». Прикладом цього різновиду імпліцитної обдарованості є мілітарна обдарованість, що не має прямих форм експресії в умовах мирного часу, але динамічно розгортається в діапазоні всіх стадій, починаючи від стадії маніфестації і закінчуючи стадією продуктивного втілення, в умовах війни. Про таку трансформацію своїх здібностей повідомляють немало воїнів ЗСУ, які беруть участь у бойових діях. Типово їх розповідь має такий вигляд: «Я не військовий, до війни я займався... Я ніколи не мріяв бути військовим. Але тут, на війні, я відчув і зрозумів, що бути воїном – це моє покликання». Подібні рефлексії військових підтверджуються їхніми винятковими за критеріями і показниками ефективності бойовими діями, що дає підстави для ідентифікації асоціації здібностей, що забезпечують ефективність цих дії, як мілітарної обдарованості. Така версія імпліцитної обдарованості, як мілітарна

обдарованість, апелює до розроблення наукових інструментів її ідентифікації.

Мілітарна обдарованість – не єдиний різновид маскованої обдарованості, експресію якої провокує участь індивіда в розв’язанні проблем і завдань у реальних умовах відповідного виду діяльності. Тестування здібностей індивіда діяльністю того чи іншого виду широко використовується як емпіричний спосіб їх ідентифікації. Цьому способу виявлення обдарованості личить назва *«метод виявлення обдарованості видом діяльності»*. Свідомо чи несвідомо його використовують батьки, які вважаючи своїм обов’язком розвивати здібності власних дітей, залучають їх до участі в різних формах і видах додаткової спеціалізованої освіти: спортивних, музичних, художніх, наукових школах, гуртках, конкурсах тощо.

Аналіз досвіду емпіричної ідентифікації обдарованості дає підстави для екстракції з його матеріалу тих індикаторів, які сформувалися та використовуються в стихійній практиці виявлення обдарованих індивідів, що здійснюється в рамках загальної тенденції оцінювання якостей членів соціальних груп із метою забезпечення необхідного рівня адаптації спільноти і її розвитку. Між сферою стихійної, ненаукової ідентифікації і сферою її наукового аналога відбувається процес взаємодії у формі взаємної інфільтрації змісту. Ті інструменти розпізнавання обдарованості, які використовуються в науковій ідентифікації, розроблені на основі способів, що були інфільтровані зі сфери стихійної ідентифікації, а ті способи, що використовувалися в стихійній ненауковій сфері, зазнали змін під впливом інфільтрації змісту зі сфери наукової ідентифікації. Виокремлення цих засобів зі сфери ненаукової ідентифікації є важливим для їх наукового дослідження, осмислення, або переосмислення з метою верифікації їх потенціалу достовірності та можливості їх використання після належного опрацювання в ролі науково обґрунтованих індикаторів обдарованості.

Групу індикаторів, що стихійно використовуються в емпіричній практиці ідентифікації обдарованості і екстракція яких має значення для наукового їх аналізу і опрацювання, становлять: емпіричні уявлення і поняття; наукові поняття і дефініції, що інфільтрувалися у сферу емпіричної ідентифікації обдарованості; емпіричні формули ідентифікації

обдарованості; емпіричні типологічно-диференційні схеми ідентифікації обдарованості; емпіричні критерії та показники ідентифікації обдарованості; емпіричні імпліцитні або усвідомлювані образи меж обдарованості; емпіричні імпліцитні принципи ідентифікації обдарованості; емпіричні способи виявлення обдарованості; популяризовані діагностичні методики ідентифікації обдарованості.

До числа індикаторів обдарованості, які, на мою думку, мають значний науковий потенціал, і щодо яких можна здійснити акт екстракції на основі критичного розгляду частини процесів стихійної ідентифікації обдарованості, слід віднести принципи її ідентифікації.

Окрім усіх можливих обставин, необхідність цього зумовлена тим фактом, що застосування поширених в емпіричній ідентифікації обдарованості стандартизованих інструментів у значній кількості їх компонентів і технологічних особливостей суперечить природі обдарованості, яка завжди у вигляді конкретного живого випадку постає як нестандартний феномен.

Не існує єдиного стандарту обдарованості, який би у вигляді шаблону можна було б «накласти» на кожен конкретний випадок обдарованості і у такий спосіб розпізнати її. Це становить зміст однієї з основних проблем її ідентифікації, оскільки сама по собі процедура ідентифікації, включно з діагностичною оцінкою, передбачає застосування тих чи інших теоретичних та/або методичних інструментів, які внаслідок їх більшої чи меншої ефективності в природний спосіб зазнають емпіричної стандартизації, що згодом набуває форми ознак стереотипу. Застосування того чи іншого стандарту створює в процесі ідентифікації суперечність, що полягає в розходженні між образом ознак обдарованості, який містить стандарт, і образом «живої» обдарованості реального конкретного індивіда. Ця суперечність зумовлює виникнення фундаментальної психологічної труднощі для суб'єкта ідентифікації обдарованості: вона полягає в його прагненні помістити в стандартні форми нестандартний об'єкт, який у більшості випадків не поміщається у їх прокрустове ложе. Наявність розходжень між застосуванням тих чи інших інструментів ідентифікації та його результатами продукують ідентифікаційну дисоціацію, що переживається суб'єктом процесу розпізнавання обдарованості як стан дезорієнтації, пізнавальних труднощів, які важко здолати,

стан поразки. Зазначені обставини неминуче зумовлюють усі види недоліків ідентифікації обдарованості: застосування схем спрощення процедури ідентифікації, помилки, редукційні спотворення, необґрунтовані чи недостатньо обґрунтовані, а також помилкові інтерпретації отриманих із допомогою діагностичних методик даних тощо. Вони є наслідком базового родового недоліку способів стандартизації методичних інструментів ідентифікації та діагностики обдарованості, що полягає в залежності створюваних її індикаторів від змістових форм феноменологічного матеріалу, який для цього використовується, від «зовнішнього вигляду» ефектів обдарованості. Метод стандартизації вимагає розроблення критеріїв і стимульного матеріалу високого рівня узагальнення, який міг би відображати найсуттєвіші ознаки обдарованості і водночас охоплювати якщо не всі, то більшість індивідуальних аспектів структури обдарованості конкретного індивіда. Це означає, що той чи інший критерій, показник, стимульний матеріал або його фрагмент, що застосовується для виявлення обдарованості, має відігравати роль інваріанта щодо всіх або більшості конкретних індивідуальних проявів обдарованості. Такий інваріант у силу того, що він являє собою смисловий концентрат ознак тих чи інших аспектів обдарованості, може мати інший формальний вигляд у порівнянні з традиційними формами, які використовуються в практиці її ідентифікації. Розроблення таких форм стандартів є вкрай складною проблемою, розв'язання якої, окрім усього іншого, вимагає тривалого часу для їх дослідження, розроблення, апробації та впровадження.

Головний недолік емпіричної ідентифікації обдарованості за алгоритмами народної парадигми – використання стратегії спрощення, сутність якої, зокрема, полягає у формулюванні висновку про наявність чи відсутність обдарованості на підставі одиничного прояву, ознаки чи випадку. Зазвичай, це висновок, що робиться в стилі швидкого і категоричного «виразу» за чорно-білою схемою «є – немає». За рамками такого висновку залишається менша чи більша, але значна частина внутрішніх і зовнішніх чинників, ігнорування присутності та впливу яких перекриває можливості адекватної ідентифікації обдарованості. Це зумовлює необхідність формулювання відповідного правила, що може допомогти уникати спрощення: застосовувати ті засоби ідентифікації обдарованості, які відповідають принципу *когнітивної складності*.

Першим із таких засобів є застереження: обдарованість належить до феноменів із найвищим ступенем складності ідентифікації!

Релевантним кроком у побудові стратегії відповідності цьому застереженню має стати розроблення та застосування принципів ідентифікації обдарованості.

Аналіз досвіду ідентифікації обдарованості дає підстави для формулювання таких її принципів: специфічності; автентичності; продуктивності; асоціації; когнітивної складності; цінності ефекту обдарованості; ступеня вираженості обдарованості; динаміки; гнучкості; презумпції бездарності.

Принципи ідентифікації обдарованості постають загальними теоретико-методичними орієнтирами, дотримання яких забезпечує можливість досягнення ефекту достовірної її ідентифікації. Їх системне застосування, тобто застосування в сукупності асоціативних зв'язків між ними, є основою розроблення засобів системної, а отже, релевантної природи обдарованості її ідентифікації.

Система принципів ідентифікації обдарованості відображає особливості феномена обдарованості – її структури, функціонального устрою, механізмів взаємодії складників, продукування ефектів тощо. Кількість принципів, екстрагованих із досвіду ідентифікації обдарованості, є віддзеркаленням її складності як явища. Їх застосування в ролі інструментів ідентифікації обдарованості відкриває можливість її бачення, пізнання та розуміння в системі усіх аспектів, що роблять її складним для пізнання і оцінки об'єктом.

1.3. Ідентифікація гіфтологічної тенденції як інтегрального показника взаємодії чинників розвитку обдарованості

До феноменів не означених термінологічно і достатньою мірою концептуально не відрефлексованих наукою про обдарованість належить феномен гіфтологічної тенденції.

Повна термінологічна рефлексія і усвідомлення цього феномена апелює до аналізу контексту категорії *гіфтологічної тенденції*. Змістове окреслення базової у його складі частини – поняття тенденції – може

набувати вигляду сукупності форм відображення таких аспектів феномена тенденції: тенденція – це процес із визначеним напрямом руху, що детермінує в контексті внутрішнього простору функціонування одиниці реальності і в контексті зовнішнього простору – функціональну взаємодію між одиницями реальності; тенденція – це оснащений вектором процес: процес, що має напрям руху, спрямований процес; тенденція – це процес із визначеним напрямом, що впливає на функціонування асоційованої у цілісність одиниці реальності – об'єкта, спільноти, суспільства тощо; тенденція – це постійно присутня лінія процесу функціонування і розвитку, що детермінує якісні характеристики асоційованої в цілісність одиниці реальності, невід'ємна складова частина її функціонування і розвитку.

Контекст терміна «гіфтологічна тенденція» віддзеркалює сутність загального стійкого специфічного за спрямованістю процесу, що відіграє роль одного з провідних чинників розвитку людини та суспільства. Вплив цього процесу на розвиток суспільства – опосередкований. Безпосередньо ж, на рівні генетичного зв'язку і представлених у суспільно-культурному просторі феноменів, гіфтологічна тенденція впливає на обдарованих індивідів. Можливості виявлення, розпізнавання, розвитку та вияву їхньої обдарованості, що існують у суспільстві, утворюють консолідований потенціал обдарованості суспільства, який спричиняє далі вплив на стан функціонування суспільства в кожен даний проміжок часу його існування, визначаючи як наступні окремі його етапи, так і перспективи у віддаленому майбутньому.

Гіфтологічна тенденція являє собою спрямованість ситуації розвитку вищих здібностей індивіда, вектор контексту взаємодії чинників і елементів, які зумовлюють утворення версії їх асоціації, що ідентифікується як обдарованість. Вона віддзеркалює стан найціннішого суспільного ресурсу – обдарованості. Гіфтологічна тенденція – це інтегральний показник, що розвивається в результаті взаємодії чинників, динамічної і структурної їх асоціації. Вона являє собою асоціативний феномен.

Гіфтологічна тенденція – породження суспільної форми існування людини, її суспільного життя, що сягає корінням найархаїчніших шарів еволюції та історії людини, коли її виживання (індивідуальне і групове), залежало від здібностей, що забезпечували ефективну пристосувальну реактивність. Вона є породженням біопсихосоціального

поступу, прогресивного руху від форм недосконалого функціонування індивідів виду *Homo sapiens* і їх суспільних асоціацій, до більш досконалих форм функціонування з симультанним безперервним процесом їх вдосконалення. Формами біопсихосоціального поступу є еволюція, розвиток суспільства в сукупності всіх сторін його устрою, а також вдосконалення психологічної організації людини як представника природи, відповідного виду та людського суспільства як актуального, дійсного на даний момент контексту культури існування.

Гіфтологічна тенденція забезпечується роботою системи механізмів, головним серед яких є механізм вдосконалення здібностей людини і тієї її частини, що виникла на певному етапі еволюції та суспільного розвитку людини (когнітивна революція) і відома під назвами вищих здібностей і обдарованості. Це механізм перфектотонії. Механізм перфектотонії діє у двох вимірах: внутрішньому, що пов'язаний із вдосконаленням здібностей індивідів, і зовнішньому, який спрямований на вдосконалення середовища як сукупності природних і соціокультурних умов. У такому значенні гіфтологічна тенденція – серцевина процесів еволюції і суспільно-культурного розвитку природи людини.

Природний відбір – механізм селекції найбільш ефективних механізмів пристосування і збереження життя. Гіфтологічна тенденція бере свій початок із механізму природного відбору, із такої його складової частини, як механізм перфектотонії, зародок якого з'явився як один з інструментів у системі інструментарію еволюції та розвитку. Усім формам поступового покращення та шліфування організації природи та суспільства світ має завдячувати саме роботі механізму перфектотонії. Із зародка механізму перфектотонії походить гіфтологічна тенденція і її еволюційний вінець – вищі здібності людини, обдарованість. Гіфтологічна тенденція – нащадок природного відбору. Вона являє собою тенденцію інноваційних процесів і результатів. Сутністю будь-якої інновації є перфектотонія: втілене в результаті прагнення до вдосконалення. Вона утворює ядро гіфтологічної тенденції, зміст якої становлять процеси розвитку вищих здібностей людини і їх застосування для розв'язання проблем існування виду, вдосконалення функціонування суспільства та створення умов для якомога більш ефективного і досконалого використання можливостей життя кожного людського індивіда.

У становленні гіфтологічної тенденції важливу роль відіграє гіфтологічний ліфтинг, який являє собою механізм підйому (сходження) щаблями ієрархії соціальних статусів обдарованих індивідів. Робота цього здійснюється за принципом ступеня обдарованості: чим вищий ступінь обдарованості, тим вищий соціальний статус. Гіфтологічний ліфтинг, що працює за принципом ступеня обдарованості, репрезентує його високий функціональний рівень. Із застосуванням термінологічних засобів типологічного підходу цьому рівню відповідає кваліфікація вільного типу гіфтологічного ліфтингу.

Вільний тип гіфтологічного ліфтингу відзначається такими базовими характеристиками, як:

- об'єктивно існуюча в суспільстві культура і практика, згідно з якою наявність в індивіда обдарованості є достатнім чинником підйому (сходження) щаблями ієрархії соціальних статусів, професійної кар'єри, ступеня добробуту (матеріальної забезпеченості), суспільного визнання, свободи гіфтологічного зростання і присвячення свого життя релевантній профілю і ступеню обдарованості конструктивній діяльності;
- присутність у масовій свідомості досвіду суб'єктивного переживання і знання того, що для підйому щаблями ієрархії соціальних статусів немає потреби в застосуванні додаткових щодо принципу ступеня обдарованості інструментів, які зазвичай використовуються в практиці загального соціального ліфтингу;
- наявність можливостей для швидкого ліфтингу за рахунок беззастережного тотального, наскрізного прийняття суспільством цінності обдарованості та обдарованих індивідів;
- наявність можливостей для вільного розвитку обдарованості, здобуття відповідних її профілю і навчальним технологіям знання і майстерності;
- наявність можливостей для доказової достовірної ідентифікації обдарованості, її підтримки і розвитку;
- відсутність щодо гіфтологічного ліфтингу штучних суспільних і соціально-психологічних бар'єрів;
- наявність свободи мислення, відсутність обмежень зовнішньої і внутрішньої цензури;
- поширеність у суспільстві «моди» на обдарованих людей, реципієнтальної симпатії і емпатійного ставлення до них, налаштованості на їх

визнання, прийняття і підтримку, відчуття і свідомості вдячності за їх внесок у суспільне життя.

Вільний тип гіфтологічного ліфтингу – стрижень асоціативного типу гіфтологічної тенденції.

Низький рівень гіфтологічного ліфтингу виявляється в застосуванні додаткових щодо критерію обдарованості засобів (підйому) сходження по вертикалі соціальних статусів. Він працює за механізмами заміщення принципу ступеня обдарованості, що закономірно зумовлює формування його низького функціонального рівня. Із застосуванням термінологічних засобів типологічного підходу цьому рівню відповідає кваліфікація закритого типу гіфтологічного ліфтингу.

Закритому типу гіфтологічного ліфтингу властиві такі основні особливості:

- недостатність наявності обдарованості для сходження щаблями ієрархії соціальних статусів, професійної кар'єри, ступеня добробуту (матеріальної забезпеченості), суспільного визнання, свободи гіфтологічного зростання і присвячення свого життя релевантній профілю та ступеню обдарованості конструктивній діяльності;
- поширеність у практиці суспільної організації інструментів протекції, корупції, непотизму, стратегії і тактики пристосування тощо;
- відсутність можливостей для швидкого ліфтингу за рахунок беззастережного тотального, наскрізного прийняття суспільством цінності обдарованості та обдарованих індивідів;
- відсутність можливостей для вільного розвитку обдарованості, здобуття відповідної їй профілю і навчальним технологіям освіти;
- відсутність можливостей для доказової достовірної ідентифікації обдарованості, її підтримки і розвитку;
- присутність штучних суспільних і соціально-психологічних бар'єрів у системі гіфтологічного ліфтингу;
- відсутність свободи мислення, присутність зовнішньої та внутрішньої цензури;
- відсутність у суспільстві «моди» на обдарованих людей, реципієнтальної симпатії і емпатійного ставлення до них, налаштованості на їх визнання, прийняття і підтримку, відчуття і свідомості вдячності за їх внесок у суспільне життя.

Закритий тип гіфтологічного ліфтингу – стрижень дисоціативного типу гіфтологічної тенденції.

Середній рівень гіфтологічного ліфтингу характеризується поєднанням автентичної лінії ліфтингу, що відповідає принципу ступеня обдарованості, і лінії застосування додаткових заміщувальних інструментів ліфтингу. З позиції типологічного підходу цей рівень підпадає під кваліфікацію гібридного типу гіфтологічного ліфтингу. Він характеризується невпорядкованим поєднанням ліфтингових інструментів різного типу і становить основу дисоційованого типу гіфтологічної тенденції.

Гіфтологічна тенденція, що формується під впливом великої кількості різних чинників, виконує функцію інформативного механізму, який містить маркери як розвитку суспільства загалом, так і актуальної функціональної ролі і стану таких його складових частин, як різного виду спільноти, зокрема елітні. Вона є інтегральним показником взаємодії всіх чинників. Аналіз закономірностей розвитку і функціонування суспільства свідчить про те, що гіфтологічна тенденція є одним із визначальних у функціонуванні елітних спільнот процесом. Зокрема це виявляється у їх ставленні до обдарованості як вияву індивідуального та суспільного функціонування, у їх оцінці місця, яке вона має займати у функціонуванні суспільства і окремих еліт, її питомої ваги в системі взаємодій між елітами, пошуку і знаходженні оптимальних моделей такої взаємодії, подоланні суперечностей і міжелітних конфліктів, створенні умов, за яких потенціал обдарованості працює на розвиток суспільства за параметрами максимальної ефективності тощо. Стан гіфтологічної тенденції в спільнотах, в елітних групах і суспільстві загалом – переважно прихований, не артикулюваний, але важливий критерій оцінки стану справ у їх функціонуванні і розвитку. Такий стан – лакмусовий папір, що виявляє сутність того, якими є суспільство, його спільноти, зокрема елітні групи, яким є їх ставлення до суспільних та індивідуальних ресурсів обдарованості.

Ідентифікація гіфтологічної тенденції відкриває можливість виявлення і оцінки індивідуального та соціального контексту актуального стану і особливостей процесу розвитку обдарованості. Це насамперед передбачає здійснення діагностичного аналізу і оцінки структурно-функціонального контексту з позиції критерію його сприятливості для

розвитку обдарованості і досягнення оптимального ступеня її продуктивності.

За параметром критерію стану гіфтологічної тенденції в суспільстві виокремлюються її типи, що формуються під впливом особливостей взаємодії сукупності суспільних чинників: громадянського суспільства і його лідерів, соціальних груп, зокрема елітних, і їх лідерів та інноваційних лідерів, спільноту яких утворюють обдаровані члени суспільства, які здійснюють продуктивну креативно-конструктивну активність у різних галузях суспільного життя. Ці особливості зумовлюють утворення асоціативного та дисоціативного типів гіфтологічної тенденції.

Оптимальним із позиції критеріїв якості функціонування і розвитку суспільства є асоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Асоціативний тип гіфтологічної тенденції виявляється в наявності комплексу таких базових умов функціонування суспільних чинників:

- 1) відповідність здібностей суб'єктів суспільних чинників ознакам високого ступеня їх асоціації, вираженості та продуктивності;
- 2) присутність в активності суспільних чинників загальної конструктивної налаштованості;
- 3) присутність в активності суспільних чинників креативних здібностей високого ступеня вираженості та продуктивності;
- 4) наявність у суспільних чинників модерного типу набору цінностей;
- 5) присутність у функціонуванні суспільних чинників проблеми обдарованості, активності, спрямованої на її розвиток і створення умов для успішного використання її ресурсів і її продуктивного втілення;
- 6) наявність інтенсивної стійкої комунікації між суспільними чинниками, що опікуються гіфтологічним потенціалом суспільства;
- 7) присутність у суспільстві асоційованого стійкого безперешкодного єдиного процесу розвитку, розгортання і продуктивного використання потенціалу обдарованості всіх суспільних чинників;
- 8) присутність у структурі суспільного устрою вільного типу гіфтологічного ліфтингу.

Дисоціативний тип гіфтологічної тенденції має місце, коли орієнтації, налаштування і цінності провідних спільнот, еліт і їх лідерів є тактично та/або стратегічно неоднорідними і контроверсійними. Неоднорідність і контроверсійність виявляється насамперед у позиціях суспільних

чинників щодо головних тенденцій і проблем функціонування і розвитку суспільства. Одним із вагомих аспектів, що зумовлює неоднорідність і контроверсійність у функціонуванні та взаємодії суспільних чинників, є їх ставлення до проблеми обдарованості: процесу виявлення, підтримки, розвитку і створення умов для продуктивного використання її індивідуального і суспільного потенціалу.

Дисоціативний тип гіфтологічної тенденції виявляється в наявності сукупності таких базових умов функціонування суспільних чинників:

1) невідповідність здібностей суспільних чинників ознакам високого ступеня їх асоціації, вираженості та продуктивності;

2) відсутність або низький рівень загальної суспільно спрямованої конструктивної налаштованості в активності суспільних чинників;

3) відсутність в активності суспільних чинників креативних здібностей високого ступеня вираженості та продуктивності;

4) неоднорідна і суперечлива структура цінностей суспільних чинників;

5) відсутність або незначна питома вага у функціонуванні суспільних чинників проблеми обдарованості, активності, спрямованої на її розвиток і створення умов для успішного використання її ресурсів та її продуктивного втілення;

6) відсутність інтенсивної стійкої комунікації між суспільними чинниками щодо розв'язання проблеми гіфтологічного потенціалу суспільства і його використання для вдосконалення суспільного функціонування;

7) відсутність у суспільстві асоційованого стійкого безперешкодного єдиного процесу розвитку, розгортання і продуктивного використання потенціалу обдарованості всіх суспільних чинників;

8) присутність вираженого зовнішнього і внутрішнього цензурного тиску;

9) дисперсія суспільного потенціалу обдарованості;

10) дисоціація суб'єктів обдарованості;

11) присутність у структурі суспільного устрою закритого типу гіфтологічного ліфтингу або гібридного типу гіфтологічного ліфтингу.

У дисоціативному типі гіфтологічної тенденції виокремлюється репресивний і гібридний підтипи, які репрезентують різні ступені дисоціації індивідуальних і суспільних ресурсів обдарованості.

Однією з особливостей дисоціативного типу гіфтологічної тенденції є ситуація, коли провідні спільноти очолюють лідери, вищі здібності яких не відповідають еталонам лідерства в цій спільноті чи загальним суспільним еталонам обдарованості. Це призводить до виникнення передумов для спотворення механізмів залучення до складу еліти осіб за критеріями ступеня розвитку вищих здібностей і їх заміщення неавтентичними критеріями. Подібна ситуація закономірно спричиняється до зниження рівня консолідованості спільноти, її функціональної деформації і насамкінець – до її дезінтегруючого впливу на суспільство і розгортання дисоціативних процесів у широкому діапазоні аспектів його функціонування і розвитку. Одним із найбільш деструктивних наслідків такої дисоціації є дисперсія суспільного потенціалу обдарованості.

1.4. Ідентифікація гіфтологічної тенденції розвитку обдарованої дитини у сім'ї

Зазвичай обдарованість уявляється як внутрішньоструктурний компонент психологічної організації індивіда. Насправді ж *обдарованість є контекстуальним феноменом за своєю природою*. Це зумовлено тим базальним у своїй очевидності фактом, що індивід, якщо він не потрапляє в ситуацію Робінзона Крузо, є членом суспільства. Ця обставина детермінує ситуацію фундаментальних умов, що утворюють контекст розвитку та втілення вищих здібностей людини: їх зародження здійснюється у складній біогенетичній взаємодії членів суспільства, що є представниками різних поколінь різних спадкових ліній, їх перші маніфестації і розвиток відбуваються в суспільстві, результати їх розвитку з'являються в суспільстві, бенефіціарами цих результатів є два суспільні чинники – саме суспільство і член суспільства, який відіграв роль генератора результатів продуктивного втілення своїх вищих здібностей.

Одна з провідних тенденцій у вирішенні долі обдарованості індивіда є гіфтологічна тенденція в системі сімейного впливу. У загальносуспільному вимірі і за своєю сутністю *гіфтологічна тенденція* – це концентрована в асоціативних зв'язках форма контексту розвитку і продуктивного

розгортання обдарованості, динамічної сукупності взаємодіючих його чинників, тенденція інноваційних процесів і результатів. Сутністю будь-якої інновації є перфектотонія: прагнення до вдосконалення, покращення. Вона утворює ядро гіфтологічної тенденції. Гіфтологічна тенденція в індивідуальному вимірі – стрижень обдарованості. Зміст гіфтологічної тенденції становлять процеси розвитку вищих здібностей людини і їх застосування для розв'язання проблем існування виду, вдосконалення функціонування суспільства та покращенням життя і можливостей кожного людського індивіда.

У контексті такої спільноти, як сім'я гіфтологічна тенденція відображає ставлення батьків і інших членів родини до вищих здібностей дитини і особливості їх впливу на неї, у структурі якого присутні чи відсутні елементи зусиль, спрямованих на розвиток цих здібностей.

Спроби виявити і описати особливості гіфтологічної тенденції в сім'ї робилися багаторазово. Проте в її науковій картині залишається немало білих плям. Це не може не впливати на можливості ідентифікації сукупності умов, що впливають на розвиток вищих здібностей дітей у сім'ї. В іншому понятійному оформленні – ідентифікації контексту розвитку обдарованості дітей у сім'ї, сімейної гіфтологічної тенденції.

Технології сімейного впливу є пріоритетними в системі технологій впливу суспільства на виявлення, підкріплення, розвиток і втілення ресурсів вищих здібностей індивіда. Це зумовлено психовіковими і соціально-психологічними закономірностями вияву обдарованості: перші її маніфестації в безпосередніх чи непрямих формах (які гіфтологія на рівні доказового знання ще не навчилася ідентифікувати) з'являються на ранній і дошкільній стадіях розвитку здібностей, коли дитина перебуває в контексті і під домінантним впливом першої у своєму житті спільноти – сім'ї.

Від специфіки загального психологічного клімату, що панує в сім'ї, і стихійної чи свідомо обраної орієнтації батьків щодо способу виховання дітей безпосередньо залежить ставлення до них і ті інструменти впливу, які батьки застосовують щодо них у безперервному потоці взаємодії за формами і формулами моделі «24/7».

До форм і формул цієї моделі належать такі форми і формули, як «гра», «їда», «домашня робота», «навчання», «спілкування», «спання»,

«прогулянка», «туалет», «їзда на авто», «взаємодія з домашніми тваринами» тощо. У процесі задіювання цих формул, що стають у такому випадку формами активності, і відбувається вияв автентично властивих дитині імпульсів здібностей. Далі ці імпульси здібностей піддаються трьом головним видам впливу: їх заохочують і позитивно підкріплюють, їх репресують і негативно підкріплюють і їх залишають поза увагою.

Вибір способу реагування і впливу з боку дорослих на вияв імпульсів здібностей дитини, як свідчать спостереження і аналіз практики сімейного виховання, визначається значною мірою загальним ідеолого-педагогічним рольовим налаштуванням суб'єктів виховного реагування і впливу, що зазвичай має значущий кореляційний зв'язок із домінантним і популярним у суспільстві способом його організації і управління.

Особливості реагування на поведінкові та здібнісні імпульси дітей з боку батьків і опікунів дають підстави для виокремлення таких основних гіфтологічних типів сімейного впливу, як гіфтогенний, репресивний, експлуататорський та індиферентний.

В основі функціональної та змістової структури гіфтогенного типу сімейного впливу на дитину лежить глибинне біофільне, до певної міри безсвідоме сприйняття дитини як живої істоти, прояви якої не лише природні і цілком «законні», але й настільки емоційно зворушливі та резонансно феноменальні, що викликають мимовільне спонукання до їх позитивного підкріплення і заохочення (особливо яскраво вираженого у формах невербальних і вербальних реакцій ніжності у матері).

Базове налаштування батьків щодо дитини, яке виникає під впливом такого її сприйняття, стає визначальним в їх ставленні і до її здібностей як частини природних її проявів. Це знаходить відображення у створенні загальної сімейної атмосфери свободи, органічною складовою частиною якої є свобода самовираження дитиною своїх автентичних і реактивних поведінкових імпульсів і спонукань. Їх прийняття та/або м'яке доброзичливе коригування і спрямування з боку батьків для вироблення у дитини адекватних соціально-психологічних орієнтацій стають важливим чинником розвитку у дитини складного комплексу психологічних феноменів, що можна назвати комплексом гіфтологічної свободи.

Ядро комплексу гіфтологічної свободи складає утворення, яке поєднує такі компоненти: глибинне відчуття дитини, що форми її спонукань,

реакцій і дій є природними, а тому приймаються іншими людьми, насамперед рідними, і не підлягають ні осуду, ні забороні; відчуття безпеки в ситуаціях самовираження і впевненості, що за вияв імпульсів здібностей не покарають; відчуття безпечності відмови від дій, до яких заохочують; засноване на власному досвіді відчуття і усвідомлення дитиною того, що вияв здібностей має високу ціну, ототожнюється оточуючими з нею і генерує почуття власної самоефективності та гідності.

Характерними особливостями гіфтогенного типу сімейного впливу є стійка увага батьків до здібностей дитини і піклування про створення умов для їх розвитку. Обдарованість дитини перебуває в центрі батьківської уваги і свідомості. Це типово супроводжується врахуванням бажання дитини займатися тими чи іншими видами і формами розвитку здібностей, а отже, її згоди розвивати ті чи інші її здібності.

Батьки виявляють толерантність щодо небажання дитини займатися тими чи іншими видами спеціальної розвивальної активності. Вони створюють для своєї дитини можливості для того, щоб вона могла випробувати себе в різних видах такої активності, сприяючи її пошукам свого автентичного «Я», самої себе. Ще однією властивою цьому типу сімейного гіфтологічного впливу лінією батьківської поведінки є, як доцільно її назвати, стратегія Леопольда Моцарта. Вона полягає в адекватній і точній ідентифікації неординарних здібностей своєї дитини і присвяченні власного життя створенню всіх умов для досягнення найвищого з можливих ступенів їх розвитку. Жодна інша стратегія з тих, що застосовується в рамках гіфтогенного типу сімейного впливу, не є у такій мірі автентичною йому, як ця стратегія.

Структура спонукання такої сімейної поведінки батьків складніша, ніж загальноприйнята схема її розуміння. Зазвичай, її пояснюють із позиції концептів реалізації інстинкту продовження роду і інстинкту самозбереження, що сполучаються у функціональний конструкт, який генерує спонукання прагнення до вічного існування. «Ми продовжуємо себе у своїх дітях» – формула, яка зазвичай використовується для рефлексії такої лінії батьківської поведінки. Проте ще одним важливим компонентом гіфтогенного спонукання батьківської поведінки, який може бути бодай незримо і опосередковано пов'язаний із цим вектором імпульсів, є прагнення батьків «натиснути на кнопку соціального ліфта,

що підіймає догори». Для наведення більш контрастного відтінку цієї орієнтації гіфтогенної логічної батьківської поведінки варто нагадати про існування іншого вектора – донизу.

Але що означає «натиснути на кнопку ліфта, що підіймає догори»?

Є три можливі версії такої дії: передати в спадок своїм нащадкам матеріальні і фінансові ресурси здійснення і необмеженої у часі пролонгації їх забезпеченого і безпечного життя («вистачить і дітям, і внукам, і правнукам»); зробити все можливе для максимального розвитку і використання ресурсів здібностей і якостей дитини; поєднати в стратегії і діях свого батьківського впливу на майбутнє своїх дітей першу та другу версії.

На перший погляд, найбільш перспективним і благополучним є третій варіант, що поєднує ресурси розвинутих здібностей і матеріально-фінансової забезпеченості, яка дарує незалежність від необхідності витрачати час і енергію на те, щоб «заробляти на життя». Проте, ця стратегія має свій недолік, який насамперед полягає в існуванні ризику можливого послаблення сили вітальних спонукань, що зазвичай синергетично поєднуються з потенціалом обдарованості.

Ще більш вираженими є гіфтологічні ризики, які виникають у випадку передачі у спадок дітям матеріально-фінансових ресурсів, що повністю забезпечують їх потреби і відтак послаблюють або й нівелюють спонукання застосування і розвитку ресурсів здібностей. Такі ризики значно зростають у випадку, коли батьки не займалися розвитком тих здібностей і якостей своїх нащадків, що необхідні для існування в конкурентному суспільному середовищі. Відомі непоодинокі випадки, коли спадкоємці бездарно втрачали успадковані великі матеріально-фінансові ресурси і внаслідок браку у них необхідних для організації своєї життєдіяльності здібностей змушені були обирати вектор руху соціального ліфта донизу.

Життєвий досвід свідчить, що найбільш ефективним, надійним і перспективним батьківським способом натиснути на кнопку соціального ліфта, що підіймає догори, є створення максимально сприятливих умов для доведення до оптимальних параметрів продуктивності гіфтологічного потенціалу здібностей своїх дітей. Саме ця стратегія найбільше відповідає особливостям гіфтогенного типу сімейного впливу.

До базових показників його ідентифікації належать вільний тип гіфтологічного ліфтингу і асоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Репресивний тип сімейного впливу характеризується створенням загальної атмосфери в сім'ї, яка накладає недиференційовану заборону на вільний вияв автентичних і реактивних поведінкових імпульсів дитини. Результатом цього є виникнення у дитини страху безпосереднього і вільного здійснення експресії своїх імпульсів і появу згодом у її внутрішньому просторі психологічного функціонування інстанції, яка застерігає її від того, щоб дозволяти своїм імпульсам і бажанням, що виникають, вільно виходити за межі внутрішнього простору в простір зовнішній. Інстанція, що здійснює такі застереження, починає поступово перетворюватися на внутрішнього цензора, який фільтрує імпульси, даючи дозвіл на експресію одних і накладаючи заборону на вияв інших. Зазвичай в умовах репресивного типу сімейного впливу через фільтри цензора пропускаються найменш безпечні імпульси, тобто імпульси, які пов'язані з природно органічними «законними» потребами. «Законність» і безпечність решти імпульсів ставиться цензором під сумнів і репресується. Така соціально-психологічна ситуація має своїми наслідками фільтрацію імпульсів здібностей, що створює передумови для позитивного підкріплення і розвитку адаптивних здібностей і пригнічення можливостей розвитку здібностей неадаптивного спектра. Обдарованість дитини зазвичай у таких умовах перебуває на периферії батьківської свідомості та впливу. Вагомими ідентифікаційними його показниками є закритий тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Назва *експлуататорського гіфтологічного типу сімейного впливу* віддзеркалює провідну гіфтологічну тенденцію у ставленні батьків до ресурсу обдарованості своєї дитини. Її обдарованість перебуває в центрі уваги батьків. Вони адекватно ідентифікують здібності дитини як неординарні, усвідомлюють суспільну їх цінність і її фінансові чи статусні еквіваленти й обирають стратегію їх використання для досягнення тих чи інших корисливих цілей. Такі цілі визначаються мотивами в широкому діапазоні: від меркантильних розрахунків розв'язати фінансові проблеми сім'ї, зробити на обдарованості своєї дитини фінансовий капітал до марнославних спонукань нарцисично-параноїдного забарвлення.

Батьки фетишизують обдарованість, а для самої дитини встановлюють жорсткий авторитарний режим із тотальним контролем за її поведінкою і примусом до безперервних занять релевантною профілю обдарованості активністю. Бажання, думки і ставлення дитини не беруться до уваги і жорстко придушуються. Вона не є предметом батьківських переживань і піклування. У випадках, коли дитина здатна заробляти кошти, наприклад, грою на музичному інструменті, експлуатація може посилюватися та набуті її відвертих і крайніх форм. Граничні комплексні навантаження, які переживає дитина в умовах такого режиму, нерідко призводять до порушень у її психоемоційному стані, виснаження і появи симптомів психічних розладів, а також до виникнення відторгнення до тих форм занять, до яких примушували, і як кінцевий сумарний наслідок – до появи специфічного феномена гіфтофобії: страху і ненависті до своєї обдарованості. Стрижневими ідентифікаційними показниками експлуататорського гіфтологічного типу сімейного впливу є гібридний тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Індиферентний гіфтологічний тип сімейного впливу характеризується байдужістю батьків до здібностей дитини. Вони не є предметом їхньої рефлексії, а прояви її обдарованості не звертають на себе уваги. Таке ставлення може бути наслідком байдужості до дитини загалом, негативного ставлення до неї або ж специфічної імпліцитної чи свідомої стратегії виконання батьківської ролі в діапазоні забезпечення базових потреб дитини за логікою моделі «нагодувати – вдягнути». Сукупність структурно-функціональних особливостей індиферентного гіфтологічного типу сімейного впливу визначає локальність проблеми і феномена обдарованості дитини: вони перебувають за межами поля батьківської свідомості та сімейного впливу. До числа визначальних показників експлуататорського гіфтологічного типу сімейного впливу належать гібридний тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції.

З огляду на окреслені, пов'язані з феноменом обдарованості і обдарованих індивідів, особливості функціонування суспільства однією з його ключових проблем постає проблема соціальних ліфтів для обдарованих членів спільноти, гіфтологічних ліфтів, зокрема в системі сімейного впливу позаяк від цього значною мірою залежить ефективність всебічного технологічного поступу суспільства загалом. Різні моделі суспільного устрою

і функціонування можуть по різному впливати на індивідуальний і суспільний потенціал обдарованості. Проте загальна несприятлива гіфтологічна ситуація в суспільстві, яка знаходить свій відбиток у функціонуванні закритого типу гіфтологічного ліфтингу і дисоціативній гіфтологічній тенденції, може бути врівноважена з допомогою механізмів компенсації – розвитку відкритого типу гіфтологічного ліфтингу і асоціативного типу гіфтологічної тенденції в окремих спільнотах: сім'ї, освітніх структурах, елітних групах тощо.

1.5. Ідентифікація гіфтологічної тенденції розвитку обдарованих дітей і підлітків у закладах загальної середньої освіти

В освітніх закладах займаються безперервним і тотальним оцінюванням здібностей здобувачів освіти. Щоправда, приділяючи увагу оцінюванню переважно академічних успіхів (у непроголошеному і офіційно не легітимізованому континуумі «обдарованість – необдарованість») згідно з відповідними кількісними шкалами, що, на думку їх розробників, мають адекватно віддзеркалювати через параметри кількості та якості засвоєних знань ступінь розвитку академічних здібностей і обдарованості. За логікою схеми ідентифікації, яка застосовується в рамках цього емпіричного підходу, ті, хто має високі академічні показники, є обдарованими, а ті, хто має низькі – необдарованими.

Проте досвід використання цієї схеми, що налічує століття, свідчить про те, що її достовірність і надійність є частковою: вона охоплює і верифікує лише ту частину ситуацій, у яких має місце збіг виняткових пізнавальних здібностей і високих балів за шкалою оцінювання академічних успіхів (сприйнятої, закарбованої у пам'яті й успішно відтвореної інформації).

Ця схема не генерує ефекту ідентифікації в тих випадках, коли алгоритм лінійних закономірностей, органічно їй притаманний, використовується для ідентифікації нелінійних співвідношень, наприклад: присутності виняткових пізнавальних здібностей і низьких балів за шкалою оцінювання академічних успіхів; відсутності виняткових пізнавальних здібностей і наявності високих балів за шкалою оцінювання академічних успіхів.

У ситуаціях таких реалій схема не працює, тобто не надає можливості ідентифікувати академічну обдарованість або обдарованість іншого виду, і не містить необхідного пояснювального потенціалу. Наслідками цього є чисельні помилки ідентифікації, що спотворили не одну долю обдарованих людей. Частина цих людей, зберігаючи вірність своїй ідентичності, відмовлялися продовжувати навчання за схемами сучасної їм системи освіти, що виявилася невідповідною їх обдарованості та автентичності. Багато з них згодом домагалися успіхів такого рівня, який змушував ідентифікувати їх як людей з найвищим ступенем обдарованості, як геніїв.

Зворотню тіннювою стороною асоціації, відповідно до логіки лінійної схеми ідентифікації академічної обдарованості, формальних показників у навчальній діяльності з поняттям обдарованості є поширений серед суб'єктів засвоєння знань у межах шкільного і вишівського навчального процесу феномен прагнення отримати високі бали безвідносно до реальних навчальних досягнень, кількості і якості опрацьованого та засвоєного знання. За цим прагненням, що провокується ототожненням оцінних балів з образом обдарованості, стоїть бажання виглядати і у власних очах, і в очах оточуючих успішними «у науці», тобто розумними, обдарованими людьми. (Побічний позитивний ефект негативного феномена, який доводить, що бути обдарованим престижно, а обдарованість – престижна суспільна цінність).

Проблема академічної версії стихії ідентифікації обдарованості полягає в заміщенні та змішуванні загальних критеріїв і показників обдарованості, специфічних критеріїв і показників академічної обдарованості і формальних рейтингових показників засвоєння знань. Ці засоби можуть використовуватися в ролі індикаторів академічної обдарованості, але за умови, що вони є компонентами спеціальних методів як цілісних діагностичних інструментів, розроблених на основі проведення ретельних наукових досліджень структури внутрішніх і зовнішніх чинників становлення і функціонування академічної обдарованості. Не менш важливими для її достовірної ідентифікації є дотримання відповідних діагностичних застережень, правил і рекомендацій, зокрема щодо інтерпретації результатів вимірювання і діагностичних висновків, зроблених на їх основі. З огляду на значний ступінь діагностичної погрішності критеріїв і показників академічної успішності у їх зіставленні

з індикаторами обдарованості (який на практиці інколи досягає значень критичного вираження), обґрунтованою здається ідея про необхідність розроблення і використання для ідентифікації обдарованості в контексті ситуацій оцінювання академічної успішності діагностичних інструментів високої диференційної здатності, що давали б можливість оцінювати ступінь обдарованості за логікою гнучких моделей, жорстко не прив'язаних до формалізованих кількісних і рангових показників академічної успішності.

Ключовим у переліку таких інструментів є, на нашу думку, *принцип автентичності*. Застосування принципу автентичності у сфері академічного рейтингового оцінювання ідентифікації обдарованості міг би закласти основи розмежування низки феноменів, різниця між якими усвідомлюється і обговорюється теоретиками і практиками, але не використовується в достатній для розв'язання проблеми мірі внаслідок браку необхідного інструментального забезпечення.

Перша проблема, на розв'язання якої націлює принцип автентичності в ситуації ідентифікації академічної обдарованості, тобто того, що вважати ознаками обдарованості і кого з суб'єктів засвоєння академічного змісту зарахувати до категорії обдарованих осіб, є проблема відповідності академічної діяльності в сукупності всіх її складників і особливостей самоідентичності учня. Внутрішнім критерієм виявлення такого зв'язку є особливості його ідентифікації з такою формою його життя, як навчання. Коли самоідентичність та ідентичність з навчанням як процесом здобування знань позитивно корелюють на високому рівні і ця двостороння і двоєдина ідентифікація знаходить своє вираження в присутності стійкого і вираженого на високому рівні автентичного орієнтаційно-пізнавального потягу, то незалежно від академічних результатів є підстави ідентифікувати такого суб'єкта пізнавальної академічної активності як обдарованого. Визначальним індикатором тут є не рейтингові бали за шкалою оцінювання засвоєних знань (здатності відтворювати залишкову інформацію), а ідентифікація себе з процесом пізнання світу, з тим, що приваблює в організації світу, що апелює до пізнавальної чутливості, що відповідає глибинним налаштуванням, що викликає ефект автентичності, справжності внаслідок виникнення когнітивно-емоційно-особистісного резонансу між пізнавальним інтересом

і процесом проникнення в сутність об'єкта, що створював ситуацію невизначеності та когнітивної інтриги.

Достовірність традиційного підходу до ідентифікації академічної обдарованості спростовується чисельними випадками, коли учні та студенти із високим когнітивним потенціалом мають низькі або посередні показники академічної успішності, а учні з посереднім когнітивним потенціалом – високі.

У чому ж проблема? Як пояснити алогічність і ірраціональність цієї ситуації? Чому перша категорія учнів є внутрішньо успішною, але зовнішньо неуспішною, а друга категорія – зовнішньо успішною, але внутрішньо неуспішною (якщо брати до уваги, що обдарованість асоціюється з уявленням про дарований долею життєвий успіх)?

Відповіді на ці питання може допомогти дати застосування такого інструменту ідентифікації обдарованості загалом і академічної обдарованості, зокрема, як принцип автентичності, застосування якого надає йому значення критерію. Перша категорія учнів відрізняється від другої за критерієм і показниками автентичності. Показниками, що відображають найбільш поширені вияви автентичності у школярів, є: показник того, чи оцінює учень академічну діяльність, навчання як автентичну собі, чи оцінює він навчальний зміст як автентичний собі, чи оцінює він як автентичні собі форми і методи навчання, чи оцінює він як автентичний собі фаховий рівень вчителя (вчителів), чи оцінює він як автентичні собі цілі навчання тощо.

Академічна автентична успішність внутрішньо кардинально відрізняється від неавтентичної при можливому збігові рейтингових показників, оцінок. Останній властива заміщувальна спонукальна тенденція. Для першої характерним є те, що вона – побічний результат і продукт автентичної спонукальної тенденції. Високі бали в навчанні є ознакою обдарованості лише в тому випадку, коли вони – результат асоціації здібностей і властивостей на основі конструктів автентичності. Емпіричні спостереження та спроби ідентифікувати за їх результатами загальні тенденції в популяції здобувачів освіти свідчить про те, що більшість із них виявляють схильність реагувати на ситуацію навчання автентично. Але це реагування часто пригнічують, спотворюють чи ламають зовнішні чинники: умови актуального суспільного устрою,

найближчого соціального оточення, моделі системи освіти, системи забезпечення життєвих потреб, культурних і субкультурних ціннісних схем, вплив таких суб'єктивних агентів, як педагогічний персонал, батьки, однокласники, контактне оточення, референтні особи і групи тощо.

Цей висновок містить оптимістичний підтекст у сенсі того, що усунення чинників пригнічення природних освітньо-пізнавальних імпульсів представників покоління реципієнтів суспільного досвіду містить потенціал можливостей створення передумов для вивільнення потенціалу автентичних налаштувань тих із них, хто асоціює своє перебування в освітній установі з можливістю набуття достовірних орієнтацій про те, як стати і бути собою, здобуваючи знання і застосовуючи їх для власного блага і блага інших людей. Коли б учні цього типу через вибір понять отримання і набуття знань здійснювали ідентифікацію свого перебування в освітній установі з його способом, то вони віддали б перевагу поняттю «набуття знань» перед поняттям «отримання знань», а тим більше близьким до нього поняттям «отримання оцінок».

Асоціація з системою автентичності індивіда – одна з визначальних умов розвитку обдарованості. Обдарований індивід не може не бути автентичним. Це фундаментальна асоціація. Вона зумовлює багато особливостей функціонування індивіда, зокрема особливостей експресії продуктивної специфічної активності (що зумовлюється специфічними здібностями) і супровідних форм активності. За цими особливостями обдарованість з високим ступенем достовірності може бути ідентифікована.

Здобуття знання – особливий вид пізнавальної активності індивіда. Імплицитна мета цієї активності полягає в отриманні інформації про світ, у якому вона живе, для подолання невизначеності та пов'язаної з нею орієнтаційної, поведінкової та екзистенційної невпевненості. Таке подолання потрібно індивіду в кінцевому результаті, тобто в результаті відсіювання всіх часткових цілей, для того, щоб узгодити форми своїх реагувань і поведінки в рамках адаптивної та епіадаптивної форм активності, а отже, свого життя загалом із закономірними особливостями устрою і облаштування світу.

Конгруентність у взаємодії зі світом заради якості існування – те, що стоїть за прагненням його пізнання. Це прагнення неминуче породжує

ще одне специфічно людське спонукання: здобуття об'єктивного знання про себе, тобто знання, що здобувається не лише з надр власного життєвого досвіду, а й із джерела сполучених саморефлексій представників виду, що містяться в прямих наукових узагальненнях або ж в опосередкованих мистецьких і літературних образних віддзеркаленнях, які також виявляються після їх появи під мікроскопом вторинної наукової аналітичної рефлексії мистецтвознавства, літературознавства, філософії, психології та інших розділів науки.

Знання про світ і знання про себе в їх поєднанні у тих чи інших формах і конфігураціях необхідне людині для того, щоб розширити простір і свободу своєї життєвої активності. Для цього їй потрібно здобути не лише знання, що дає змогу орієнтуватися і діяти в «чотирьох стінах» найближчого оточуючого простору, а і знання, яке відкриває можливості вільної орієнтації і активності у широкому діапазоні реальних можливостей життя у вимірах простору великого світу.

Відповідно до законів триєдиної біопсихосоціальної природи людини вона постає перед необхідністю самовизначення. Чинником виникнення потреби в самовизначенні є аморфність і невизначеність ситуації. Це одна з передумов адаптації індивіда чи спільноти. Вона залучає механізм сприйняття невизначеності як обставини порушеного порядку та загрозової для життя, а отже, стресової життєвої події, що запускає в роботу відповідні негативні переживання орієнтаційного дискомфорту і пов'язаних із ним відчуття енергетичного дефіциту і зниження життєвого тону. Цей стан містить чинники спонукання до пошуку параметрів визначеності та перебудови ситуації на основі новостворених орієнтацій, що використовуються для збереження і збагачення життя необхідними ресурсами, зокрема для перспективи його продовження. Універсальним засобом актів творення людиною ситуації визначеності є впорядкування. Цей інструмент її життєдіяльності визначає один із вимірів її видової сутності: спрямованість на перетворення стану невизначеності – неструктурованості в порядок як стан визначеності, що втілена в завершену структуру. Згідно зі своїм призначенням, людина наділена такою фундаментальною особистісною якістю, як нетолерантність до невизначеності. Ця якість становить основу спонукальної функції самості кожного людського індивіда та його природного прагнення подолати невизначе-

ність, перетворивши її в ту чи іншу форму визначеності відповідно до неповторного, своєрідного індивідуального варіанту, що формується під впливом глибинних імпульсів самості. Із цього походять властиві природі людини як видовій істоті високорозвинені адаптивні здібності, а також здібності креативності та прагнення до творчості, джерелом яких є потреба визначитися щодо світу і його феноменів та щодо себе. Самовизначення як специфічну форму активності людини утворюють акти, які здійснює людина для того, щоб визначитися стосовно себе. У первинному значенні самовизначення – це процес подолання хаосу в собі та прагнення впорядкувати себе, створити з себе порядок. Порядок – це норма, адже світ функціонує як впорядкована система. Це та фундаментальна умова, що є, можливо, єдиною запорукою існування світу.

Подолання невпорядкованості у формі визначення та самовизначення (як впливає з такої послідовності закономірностей) – це процес переходу зі стану ненормальності до стану нормальності. Глибинним критерієм нормальності, таким чином, є відповідність порядку, впорядкованість. Отже, критерієм оцінки відповідності функціонування людини, її життєвої активності, є її прагнення задовольнити свою потребу в переході від стану невизначеності, невпорядкованості до стану визначеності та впорядкованості, що можна здійснити лише засобами релевантної цій потреби процесу самовизначення і досягнення стану самовизначеності, тобто стану ідентичності самій собі. Походження самовизначення пов'язано з фундаментальною якістю людини – нетолерантністю до невизначеності.

Нетолерантність до невизначеності – це особистісно-когнітивна властивість індивіда, що виконує орієнтаційну функцію через механізми виокремлення в контексті природного, соціального, культурного тощо середовища об'єктів із невизначеними прихованими характеристиками, залучення їх у поле свідомості для їх когнітивного освоєння (пізнання) з метою задоволення орієнтаційних потреб і вирішення практичних завдань.

Опис зазначених механізмів спонукання до орієнтаційно-пізнавальної активності є важливим для розуміння механізмів, які людина використовує для подолання однієї зі значних небезпек, що загрожує життю: стану невизначеності, який може виявлятися в обох своїх вимірах: внутрішньому (психологічний хаос, наприклад, у думках, почуттях, орієнтаціях)

і зовнішньому (хаос у середовищі, ситуації складного вибору). Найбільшою психологічною небезпекою, яку породжує і містить невизначеність, є стан аморфності орієнтації, позаяк вона паралізує спонукальну систему, а отже, і активність індивіда, що робить його вразливим як до зовнішніх, так і внутрішніх чинників різних форм загрози життю. З метою здійснення адекватної ідентифікації стану аморфності орієнтації варто розрізняти незорієнтованість як відсутність будь-якої орієнтації та дезорієнтованість як наявність хибної орієнтації. Визначитися зовнішньо і внутрішньо щодо подій у середовищі і щодо подій у самому собі – означає стати зорієнтованим, знати що і як робити і на основі цього діяти. Спонукування до подолання невизначеності та психологічні способи його задоволення – механізми, що сформувалися еволюційно. З-поміж них механізм самовизначення належить до фундаментальних. Отже, самовизначення – це процес особистісної активності, що виникає внаслідок дії імперативів стану невизначеності та націленості на його зміну шляхом пошуку прийнятних (з позиції критеріїв автентичності індивіда) моделей розв'язання різних за тривалістю, складністю та ступенем значущості життєвих завдань і суперечностей.

Ситуація невизначеності – потужний чинник психічного функціонування як людини архаїчних часів, так і сучасної. Це зумовлено тим, що така ситуація містить потенційну загрозу життю індивіда. Внаслідок цього вона породжує стрес, а разом і всеохопну, тотальну мобілізацію організму і психіки у їх єдності. На що ж спрямована ця мобілізація?

На відміну від ситуації визначеної (очевидної, явної) загрози, що ставить перед індивідом завдання здійснення вибору між реакціями втечі чи боротьби, ситуація невизначеності висуває завдання більшої глибини і складності: з'ясувати, що являє собою ця ситуація, вивчити, дослідити її. Головним засобом вивчення, дослідження ситуації є розвідка. Розвідка в усіх її різновидах, включно з науковою, має на меті з'ясування сутності проблеми ситуації, що не може не бути проблемною через її невизначеність. Це визначає першу особливість розвідки: вона є активністю, що націлена на неочевидне. Це формує пріоритетну вимогу до розвідника: він має бути здатним до пізнання неочевидного. Той факт, що до пізнання неочевидного здатні не всі люди, наводить на думку про те, що здатність до пізнання неочевидного має передбачати наявність

і розвиненість у індивіда відповідних здібностей. До фундаментальних з-поміж них належить здібність чутливості до невизначеності та пов'язана з нею значущим кореляційним зв'язком здібність нетолерантності до невизначеності. Ця пара здібностей детермінує розвиток наступної за логікою необхідності пари здібностей: допитливості та сміливості пізнання неочевидного і невизначеного. На важливість цих здібностей і їх присутність у діяльності розвідників – науковців вказують чисельні конфлікти, що мали місце в історії, між першопроходцями – дослідниками, тобто людьми, яких вабила допитливість до неочевидних невизначених ситуацій і сміливість задовольняти її, з одного боку, і людьми, які відзначалися налаштованістю на уникнення (у психологічному і поведінковому планах) таких ситуацій і прагненням перебувати і жити в ситуаціях визначеності, з іншого боку.

Емпірично нетолерантність до невизначеності виявляється у:

- ідентифікації та виокремленні об'єктів чи їх елементів як невідомих;
- виникненні когнітивного дискомфорту і занепокоєння;
- збудженні інтересу до невідомого;
- активізації орієнтаційно-пошукового комплексу, до динамічного складу якого належать такі компоненти, як актуалізація мотивації пізнавальної активності, вибір її напрямку, засобів і способів здійснення, прагнення усунути невідомість і створити образ невідомого об'єкта на основі заміщення невідомого в ньому відомим, що з'явилося в результаті орієнтаційно-пізнавальних дій тощо.

Наслідком свідомого чи неусвідомлюваного задіявання сукупності продуктивних особистісних, когнітивних і афективних процесів є заміщення ситуації невизначеності ситуацією визначеності, що постає в контексті реалій пізнання як ситуація, щодо якої засобами життєвської чи наукової розвідки здійснено пізнання щонайменше основних її характеристик.

Ключовим мотивом дослідницької активності є прагнення усунути розриви в картині світу, що виникають внаслідок зустрічі з невідомими об'єктами, і їх сприйнятті. Виникнення розривів у цілісній картині світу викликають когнітивний дискомфорт і дискомфорт афективного спектру, у доволі широкому діапазоні якого присутні різноманітні за ступенем

вираженості форми пізнавального занепокоєння. Вони вмикають механізм подолання когнітивного дискомфорту і занепокоєння, що набуває форми збудження спонукання до орієнтаційної активності та руху пізнавального процесу.

Функціональний акт дії механізму нетолерантності до невизначеності завершується виникненням пізнавального дослідницького задоволення, психологічним вираженням якого є змінений стан свідомості та його формула «Я зрозумів і розумію!».

Досвід здійснення наукового пізнання свідчить про складність, суперечливість, дискретність і неоднорідність цього процесу. Ці його особливості зумовлені особливостями психологічної природи людини.

Одна з них полягає в тому, що людина потребує змін. Є межа, за якою одноманітність породжує дискомфорт, починає руйнувати душевну рівновагу, благополуччя, гармонію і навіть травмувати. Але водночас людині потрібна постійність, незмінність, стабільність. Її відсутність протягом певного часу, або загроза її порушення породжує тривогу, страх, переживання ситуативної та екзистенційної невпевненості та тривожності. Враховуючи цю емпірично спостережувану константу психології людини, можна артикулювати припущення щодо існування в її психологічному складі такої тенденції, як дихотомія «постійність – змінність». Імовірно, вона є однією з фундаментальних дихотомій, а отже, відзначається потенціалом породження часткових дихотомій, що виявляються і здійснюють регулятивний вплив у спеціальних галузях функціонування людини. Однією з таких дихотомій є дихотомія «когнітивний гомеостаз – когнітивна динаміка». У її континуумі відбувається розподіл наукових знань, що на одному його полюсі використовується для створення за алгоритмами світового порядку систем стабілізації та впорядкування, а на другому полюсі – для генерування нового знання, теоретичних і прикладних інновацій.

Потреба в новому знанні породжує відповідний клас здібностей – дослідницькі здібності. Основою розвитку цих здібностей є прагнення нового знання – когнітивної інновації. Базовою психологічною умовою забезпечення цього прагнення є психологічна умова невдоволення станом когнітивного гомеостазу, тобто знанням, що було здобуто на попередніх етапах орієнтаційної дослідницької діяльності. Ця невдоволеність

знаходить своє вираження у феноменах емансипації від наявного знання, негативістських оцінках і переживаннях щодо нього, врешті-решт його запереченні. Розгортаючись у процесі виконання роботи заперечення стабілізаційного знання, механізм когнітивного негативізму набуває функціональних характеристик механізму відштовхування від стабілізаційного знання, який тим самим одночасно виконує функцію порушення гомеостазу, когнітивної рівноваги та стабільності. Суб'єктивно це виглядає як виникнення дихотомічного стану девальвації відомого і інтересу – прагнення до пізнання нового, когнітивної інновації.

Актуалізація стану допитливості і сміливості її задовольняти продукує спонукування орієнтаційної рішучості (у якій переважають компоненти когнітивного збудження, у зв'язку з чим його усвідомлення може перебувати на периферії свідомості) подолати межі наявних усталених уявлень про об'єкт, перейти в простір невизначеного і розпочати пошук відповіді на питання, на яке не дає відповіді набуте раніше старе знання. Одним з елементів когнітивного збудження є критичне ставлення до старого знання і акти його знецінення.

Потенціал найбільшої орієнтаційної, а отже, адаптивної і епіадаптивної цінності, з погляду досягнення індивідом зазначених цілей містить наукове знання, яке є продуктом пізнавальної активності професійних і стихійних дослідників світу та людини. Це зумовлює цінність наукового пізнання в освіті та непересічне значення створення психолого-педагогічних умов для організації такої пізнавальної діяльності учнів у навчальному процесі, яка б була не підготовкою до здобуття наукового знання, а являла б собою симультанно-сукцесивний процес повноцінного здобування і здобуття повноцінного наукового знання. Базовою умовою досягнення такої мети є розроблення і застосування освітніх технологій, які містять організаційний, методологічний і технологічний потенціал забезпечення злиття навчального процесу і процесу наукового пізнання в освіті та досягнення його емерджентних ефектів і результатів.

Ахілесовою п'ятою організації навчального процесу в освітніх закладах від найдавніших часів і до нашого часу є редукціонізм, який, по-перше, полягає в розділенні наукового знання про світ і про людину, по-друге, у розриві змісту знання про світ і людину від змістового контексту

життя його здобувачів, по-третє, як наслідок, у створенні педагогічних умов, у яких відбувається формалізація і відрив наукового знання від реалій суспільного контексту і проблем, внаслідок чого його зміст і смислове наповнення зазнає вихолощення, по-четверте, у методології освітньої орієнтації переважно на отримання, а не здобуття наукового знання суб'єктами навчальної діяльності, а по-п'яте, у спрямуванні педагогічної стимуляції окремих, переважно перцептивно-мнемічних, психічних процесів здобувачів знання, а не всієї цілісної системи їх пізнавальних процесів і механізмів.

Це спричиняється до того, що відбувається відчуження процесу здобування наукового знання від природних реальних потреб індивіда в науковому знанні. Відчуження – це головний чинник низької ефективності здобуття наукового знання в освітніх закладах. Воно є причиною всіх спотворень, які властиві сучасній освіті у всіх її формах і на всіх рівнях.

Стрижнем стратегії створення новітньої системи здобування знання в освітніх закладах має бути ідеологія всебічного подолання відчуження від наукового знання суб'єктів його здобуття. Центальною ланкою такої ідеології має бути усвідомлення того фундаментального факту, що в прагненні здобути наукове знання про світ, про ту чи іншу його складову, у присутності інтересу до нього приховано прагнення людини отримати знання про себе, а у прагненні пізнати себе, в інтересі до себе як до феномена, що функціонує згідно з відповідним закономірним порядком – прагненням здобути наукове знання про світ.

Щоб здобуття наукового знання в освітньому процесі його суб'єктом було успішним, а здобуте наукове знання повноцінним, потрібно, щоб у процесі його сприйняття, засвоєння і освоєння (особистісної, когнітивної і афективної боротьби за нього), було здійснено повторення того самого шляху у вимірах, механізмах і алгоритмах, який був пройдений суб'єктами евристичного пошуку і створення наукового знання. Принципово важливим у цьому контексті є акцент на повторенні шляху дослідницького здобуття знання не за формальними його параметрами і ознаками, можливості відтворення яких в умовах школи є обмеженими і складними, а в характеристиках його глибинних психологічних механізмів, сутність функціональної роботи яких полягає в генеруванні

евристичних ефектів. Якщо евристичні компоненти вимірів, механізмів і алгоритмів пошуку та створення наукового знання в пізнавальній активності суб'єкта здобування наукового знання будуть відсутні або спотворені, то він не досягне мети стати і бути володарем повноцінного наукового знання. У такому разі здобувач наукового знання потрапляє в драматичну ситуацію здобуття і володіння псевдонауковим знанням.

Псевдонаукове знання зберігає функціональні властивості інформації. Воно займає місце в когнітивному змістовому просторі свідомого і підсвідомого індивіда, виконує функції чинника, що зумовлює перебіг когнітивних процесів, зокрема сприйняття, інтерпретації і переробки інформації, а також чинить вплив на загальну і спеціальну його поведінку. Псевдонаукове знання не містить якостей автентичного наукового знання, головними серед яких є відповідність реальності і орієнтаційна цінність, що характеризується здатністю забезпечення людини системою продуктивних векторів, критеріїв і показників адаптивної та епіадаптивної активності.

Збереження функціональності псевдонаукового знання виявляється не лише в ефектах непрямого опосередкованого впливу на функціонування індивіда (які опосередковуються змістовими фільтрами автентичного знання і боротьбою між когнітами автентичного знання і неавтентичного знання), а й у розвитку механізмів продукування ефектів порушення орієнтації і навіть того чи іншого ступеня вираженості послаблення зв'язків із реальністю.

Одним із таких механізмів, що може трансформуватися у випадку його превалюючого і тривалого використання на стійкий вимір і інструмент способу орієнтації, є механізм спрощення. До продуктів функціонування механізму спрощення належать такі суспільно негативні і небезпечні явища, як некритичне сприйняття, використання та поширення поверхневої і недостовірної інформації, симулякри, недостовірна інформація як засіб дезорієнтації, інформаційного ураження індивідів і спільнот, що можуть мати для них прямі руйнівні наслідки, або ж створювати передумови для їх виникнення. У крайніх варіантах ступенів вираженості ефектів спрощення можуть виникати і набувати ознак стійких характеристик такі аномалії пізнання, як ілюзії та патологічні переконання, які за умови їх концептуальної асоціації, здатні утворювати спотворені

картини світу і самоті індивіда. У кінцевому результаті вони здатні відігравати роль чинників розриву зв'язків із реальністю.

Зазначені позиції загального аналітичного окреслення феноменів наукового пізнання, наукового пізнання в освіті та здобуття наукового знання засвідчують не лише академічне значення здобуття і володіння повноцінним науковим знанням, на що зазвичай явно чи неявно зорієнтовані освітні заклади, а і його важливість для ефективного продуктивного управління життям індивіда та суспільства.

Завдання модернізації здобування наукового знання в освітніх закладах полягає в подоланні редукціонізму в зазначених та інших формах, у створенні умов для оптимального за критеріями ефективності оволодіння науковим знанням.

Новітні технології здобування наукового знання в освіті покликані вирішити завдання високого ступеня складності: перемножити можливості умов організації навчального процесу в сучасній масовій школі на управління пізнавальною діяльністю учнів за допомогою системи методичних засобів, розроблення і застосування яких безпосередньо базувалося б на загальних і вікових закономірностях наукового пізнання, включно з урахуванням його психологічних вимірів і механізмів.

Розв'язання проблеми запровадження, організації та провадження технологій ефективного здобуття наукового знання в освіті може бути значно ускладнено і відкладено на тривалий час поза розв'язанням завдання розвитку двох його напрямів, а саме: напряму діагностики психологічних властивостей суб'єктів здобуття наукового знання і напряму розвитку в учнів системи здібностей, які є необхідними для успішного виконання програмних вимог новітніх освітніх технологій.

У рамках напряму діагностичного забезпечення здобуття наукового знання в освітньому процесі, окрім використання наявних діагностичних засобів, мають бути розроблені і застосовуватися методи діагностики описаних вище психологічних механізмів наукового пізнання. Зокрема це стосується такого аспекту діагностики обдарованості, як виявлення осіб, обдарованих комплексом нетолерантності до невизначеності і діагностичну оцінку особливостей розвитку у них цієї якості. Розроблення і використання на практиці таких методів означало б переведення діагностичної роботи з виявлення пізнавальних якостей і здібностей учнів

у площину глибинної діагностики. Одним із продуктивних результатів такої зміни міг би стати розвиток нового напрямку діагностики когнітивних здібностей і обдарованості осіб різного віку (зіставно з традиційними технологіями діагностики властивостей наукового спрямування, що орієнтуються на діагностику інтелектуальної або загальної чи за навчальними предметами академічної обдарованості).

Однією з ознак когнітивної обдарованості, можливо стрижневою, є глибинне налаштування індивіда на пізнавальне відображення внутрішньої організації об'єктів і явищ. Розвиток цього налаштування як природної характеристики його орієнтаційно-пізнавальної активності становить одне із найважливіших завдань освіти, зорієнтованої на інноваційні технології здобуття наукового знання.

Другим за важливістю подібним завданням є розвиток в учнів налаштувань і здібностей, що роблять можливим їх перехід від схильності до відображення зовнішньої організації об'єктів і явищ до прагнення та здатності пізнання таємниці їх внутрішньої організації: структурно-функціональної сутності.

Вирішення цих завдань вимагає розвитку в учнів у тій чи іншій послідовності психолого-педагогічних впливів, здібностей, що утворюють комплекс нетолерантності до невизначеності.

Здобуття наукового знання в освіті апелює до принципу автентичності, що містить імперативи орієнтації на психологічні закономірності наукового пізнання. Проте принцип автентичності в контексті проблематики здобуття наукового знання в освітньому процесі модифікується на конструкт двосторонньої спрямованості, лінії зв'язків другого вектора якої націлені на сполучення зі стрижнем сутнісних характеристик освітньої технології наукового пізнання, що становлять її відмінність від інших інноваційних освітніх технологій, її технологічну своєрідність, «автентичність». У ролі її стрижня постає комплекс освітніх методів організації освітнього процесу, які забезпечують умови для вияву, розвитку і втілення того комплексу особистісно-когнітивних властивостей учнів, що утворюють серцевину їхньої орієнтаційно-пізнавальної індивідуальності (особистісно-когнітивної автентичності) і зумовлюють їх успішний поступ у науковому пізнанні, самостійному формуванні своєї власної наукової компетентності і креативності.

Значущі ефекти здобуття знання з'являються, коли виникає резонанс між автентичністю його суб'єктів і технологічною сутністю освітньої системи, яка покладає на себе відповідальність за забезпечення можливості здобуття якісного наукового знання. Найвагомішим серед таких ефектів є поява, зокрема в галузі професійного наукового пізнання, справжнього, автентичного собі розвідника і відкривача сутностей об'єктів і феноменів світу. Освітня технологія, що забезпечує можливість такого резонансу і його результату, є автентичною і відповідає критеріям, з одного боку, високих освітніх технологій і, а з іншого – асоціативного типу гіфтологічної тенденції.

Визначальним впливом автентичності зумовлюються й особливості, «хімерність» поведінки обдарованих дітей, що має діагностичне значення, оскільки нерідко є їх прикметою як опосередкованого, непрямого показника обдарованості. Розвинена орієнтація на автентичність, що стає компонентом самоідентичності, диктує тенденцію автентичної поведінки обдарованого індивіда. Така поведінка зазвичай більшою чи меншою мірою є неконформною у буквальному значенні цього слова: вона за формами не збігається з поведінкою людей, які ціннісно керуються завданням зробити форми своєї поведінки відповідними формам поведінки людей, що складають його оточення, з метою досягнення рівня адаптації, який дарує комфорт існування. Оскільки обдарований індивід ціннісно керується завданням бути ідентичним самому собі, до чого його схиляє механізм автентичності, стосовно якого він виявляє підвищену чутливість, то форми його поведінки не відповідають формам поведінки оточуючих. В очах останніх поведінка обдарованого індивіда може виглядати дивною, тобто такою, що не збігається з конфігурацією поведінки більшості в групі, а тому його ідентифікують як дивака, як людину, яка за прикметами вчинків відхиляється від прийнятих у групі «норм», як девіантну особу, яку терплять або щодо якої вживають ті чи інші форми санкцій. Оточення може бути толерантним або нетолерантним до неконформної поведінки членів спільноти, що знаходить своє вираження в широкому діапазоні ідентифікаційних оцінок: від поблажливих неагресивних приправлених гумором висловлювань до оцінок неприйняття і відторгнення на кшталт метафоричної оцінки «біла ворона» чи застосування тих чи інших форм стигматизації, зокрема

використання назв психічних розладів. Подібні реакції спільноти щодо конкретного індивіда можуть мати значення для емпіричної ідентифікації обдарованих індивідів. Виокремлення індивіда з «дивною» чи «спатажною» тобто нестандартною поведінкою може бути підставою для припущення щодо наявності в неї неординарних здібностей, які зумовлюють її неконформну поведінку у формі питання: «А чи не є ця людина обдарованою?» Для відповіді необхідно зробити перший, універсальний в емпіричній ідентифікації обдарованості, крок: виявити присутність або відсутність асоціативного зв'язку між проявами нестандартної поведінки індивіда як можливими гіпотетичними прикметами його обдарованості та прямими її ознаками у формі безпосередніх і доказових із позиції досвіду розпізнавання обдарованості її проявами. Коли така асоціація виявлена, то гіпотеза на основі поведінкових прикмет щодо можливої присутності обдарованості має змінитися на припущення на основі поєднання поведінкових прикмет і безпосередніх проявів ознак обдарованості, результатів її продуктивного вияву. Подальші кроки ідентифікації обдарованості пов'язані з формами диференційованої її ідентифікації та інструментальної діагностики, у рамках якої проводиться дослідження аспектів обдарованості, що спростовує сумніви щодо остаточного діагностичного висновку і ідентифікації обдарованості. Якщо така асоціація не виявлена, то варто шукати інші причини поведінки індивіда, що суперечить загальнолюдським, субкультурним або груповим стандартам.

Двома видами засобів, які, можливо, найбільш часто стихійно використовуються в освітніх установах для ідентифікації обдарованості та оцінки ступеня її вираженості є формули і типологічно-диференційні схеми ідентифікації обдарованості.

Формули – це емпіричні стереотипні чи новоутворені словесні конструкції, з допомогою яких здійснюють ідентифікацію академічних здібностей у їх асоціативних сполученнях із властивостями учня, які оцінюються як такі, що визначають його академічну успішність. Прикладами формул ідентифікації є такі конструкції: «талановитий учень», «дуже здібний, працьовитий, цілеспрямований», «розумний, але ледачий», «розумний, але не хоче вчитися», «здібний, але ледачий», «добре запам'ятовує, але не розуміє», «розуміє, але запам'ятовує погано», «занадто легко засвоює матеріал і мало працює» тощо.

Типологічно-диференційні схеми ідентифікації обдарованості – це сукупності певним чином поєднаних ознак і алгоритмів із допомогою яких ідентифікують варіанти асоціації чинників, що визначають академічну ситуацію учня з позиції тих чи інших критеріїв. Прикладом типологічно-диференційної схеми, побудованої на основі критерію автентичності, може бути схема ідентифікації ступеня відповідності навчання автентичності учня: *Автентичний тип*: навчання загалом як вид активності відповідає автентичності учня; *Неавтентичний тип*: навчання загалом не відповідає автентичності учня; *Гібридний (змішаний) тип*: навчання загалом відповідає автентичності учня, але не відповідає їй частково (вчитель, дисципліна(-и), методи, форми навчання, привабливість, обсяг і складність змісту навчального матеріалу тощо).

Ще одним прикладом типологічно-диференційної схеми оцінки ступеня розвитку академічних здібностей учнів є славнозвісна шкільна схема (яка за інерцією продовжує використовуватися попри перехід до 12-бальної шкали), що диференціює учнів за ступенем академічної успішності та поділяє їх за цим критерієм на типи «відмінника», «хорошиста», «трієчника» і «двієчника». У підтекст цієї схеми закладено механізм прихованої екстраполяції оцінки академічної успішності учнів на оцінку ступеня розвитку їх когнітивних здібностей. Між поняттям типу «відмінник» і поняттям «обдарований учень» ставиться знак рівності. Окрім цієї позитивної екстраполяції, схема передбачає застосування негативної екстраполяції оцінки, відповідно до якої учні, які типологічно перебувають нижче рівня типу «хорошист», кваліфікуються як «бездарні». Глибинну основу цього механізму становить загальне уявлення про те, що таке обдарованість. Коли б таке уявлення було сформульовано, то, імовірно, воно мало б форму такого визначення: «Обдарованість – це відмінні успіхи у навчанні».

Найбільш загальним засобом ідентифікації обдарованості є уявлення про те, що собою являє обдарованість і відповідне уявленню понятійне визначення. Імпліцитне або свідоме визначення обдарованості використовується в ролі критерію її ідентифікації. Таке уявлення лежить в основі розроблення інструментів ідентифікації обдарованості, що застосовуються в емпіричній практиці.

Досвід функціонування сучасних загальноосвітніх закладів дає підстави для виокремлення таких гіфтологічних їх типів, як гіфтогенний, репресивний, гібридний і псевдогіфтогенний.

Гіфтогенний тип відзначається виразною присутністю в освітньому закладі сукупності чинників розвитку обдарованості учнів, що насамкінець сполучаються в гіфтологічну тенденцію асоціативного типу. Важливою для розуміння цього типу гіфтологічної тенденції обставиною в контексті сукупності чинників, що зумовлюють особливості діяльності освітнього закладу, є те, що ці чинники постають системою і що ця система утворюється не стихійно, а в результаті свідомої цілеспрямованої роботи колективу закладу за ініціативою і під керівництвом його лідера. Чинники розвитку обдарованості учнів створюють асоційовану цілісність єдиного гіфтогенного контексту закладу, його «атмосфери».

Головною метою керівник закладу вважає вивільнення, розкриття і розвиток здібностей учнів до максимально високого з можливих ступенів. Він усвідомлює проблему обдарованості дитини як головну проблему педагогічного впливу і діяльності закладу. Лідер згуртовує навколо ідеї створення максимально сприятливих для розвитку обдарованості учнів педагогічний колектив. Як лідер професійної педагогічної спільноти він сповідує і впроваджує ідеологію відмови від принципів і методів репресивної педагогіки і її заміни педагогікою свободи розвитку дитини, невід'ємною складовою частиною якої є педагогіка свободи розвитку її обдарованості. Головними принципами, на основі яких у закладі вибудовується педагогіка свободи розвитку обдарованості, є принципи свободи і автентичності. Принципи свободи і автентичності відіграють роль засадничих в організації процесу здобуття учнями наукового знання і набуття ними особистісно-культурних компетентностей. Зазначені принципи, таким чином, мають статус не декларованих намірів, а чинників практичної організації і здійснення гіфтологічного процесу, який набуває в такому контексті цілей і завдань освітнього закладу статусу стрижневого процесу, що визначає більшість особливостей його діяльності.

Принцип свободи трансформується в конкретні дії чинників педагогічного процесу, що насамперед спрямовані на створення необхідного

для розвитку обдарованості учнів соціально-психологічного простору, «клімату», головною характеристикою якого є свобода самовираження та самовизначення учнів. Свобода самовираження і самовизначення обдарованих дітей і підлітків – різносторонній феномен, що стосується багатьох аспектів їхнього функціонування в освітньому закладі і за його межами, передусім чинника, який рідко піддається науковій класифікаційній рефлексії, а саме – модальності відчуття індивідом свого суб'єктивного стану в спільноті. Серед модальностей такого стану, що мають місце в освітніх закладах, можна виокремити такі основні з них, як модальності статусів свободи, репресії та покинутості.

Модальність статусу свободи характеризується відчуттям внутрішньої та зовнішньої свободи самовираження дитиною і підлітком своїх автентичних і реактивних поведінкових імпульсів, відсутністю відчуття того, що їхні ініціативні прояви, реакції і дії не відповідають педагогічним регламентаціям, нормам, вимогам і заборонам, є помилковими і такими, що порушують правила і порядок. У дітей із такою модальністю немає свідомої та/або підсвідомої налаштованості на відчуття себе порушником, винуватим, гідним покарання. У них відсутні переживання психологічних бар'єрів, що пов'язані зі страхом контакту і розгорнутого вільного спілкування з однолітками і педагогами. Вони виявляють здатність до рівноправної та врівноваженої комунікації без переживання самотетних імпульсів і самообмежувальних налаштувань, зокрема сором'язливості та зумовлених нею неконтрольованих компенсаторних реакцій і актів.

Модальність статусу свободи має безпосереднє ставлення до освітніх технологій, які застосовуються в освітньому закладі. Такий зв'язок виявляється щонайменше у двох вимірах: технології конструктивного управління ситуаціями помилок, яких припускаються учні в процесі засвоєння наукових знань, і технологій, які за аналогією до відповідної версії когнітивно-поведінкової терапії, з певною мірою обґрунтованості можна назвати освітніми *mindfulness* технологіями.

Згідно з філософією технології конструктивного управління ситуаціями помилок учнів, їхні помилки містять конструктивний потенціал, який варто вивільнити і використати для розвитку когнітивних, особистісних та інших здібностей і якостей у ступені, який призводить до

виникнення ефекту їх асоціації в нову якість – якість обдарованості. Застосування цієї технології можливе за умови категоричного відхилення інструментів репресивного впливу, зокрема методу покарання за помилки, що традиційно використовується в архаїчній репресивній педагогіці. Необхідність відмови від репресивних форм впливу пояснюється негативом тих слідів, який вони закономірно залишають у психологічному просторі обдарованої дитини. До найбільш деструктивних з-поміж них належать виникнення механізмів гальмування процесів самовираження, недовіри до себе, невпевненості та сумнівів у своїх здібностях, внутрішньої загальної цензури і тих специфічних форм цензури, що стосуються виявів обдарованості.

Технологія конструктивного управління ситуаціями помилок учнів спрямована на переробку епізодів помилкових когнітивних дій учнів у процесі здобуття ними наукових знань, що передбачає здійснення таких основних кроків: нейтралізацію переживання дитиною травматичного для неї відчуття катастрофічності та фатальної неоправданості зробленої помилки, що зазвичай супроводжується виникненням почуття провини і очікуванням покарання за помилку; формування в учня уявлення про те, що катастрофічними і непоправними є лише помилки, які призводять до смерті тих, хто зробив помилку, або інших; формування розуміння того, що здійснення помилок – це: феномен, який відповідає природі всіх наявних біологічних форм, зокрема людини як біологічної істоти, механізм адаптації та еволюції виду «людина розумна» у формі еволюційного відбору тих помилкових реакцій і дій, які виявилися сприятливими для збереження життя та успішного пристосування, механізм адаптації людського індивіда в ситуаціях невизначеності, механізм пошуку найкращого вирішення проблеми чи завдання, механізм загального психічного розвитку і розвитку своїх здібностей і обдарованості (формула «хто не робить помилок, той не розвивається»); розвиток в учнів ідентифікації не з помилками, а з результатами їх конструктивного використання для когнітивного, особистісного і гіфтологічного зростання, передумова і чинник вироблення навичок асертивності у відстоюванні своєї автентичності, утвердження права і свободи на розвиток і втілення своєї обдарованості. Впровадження в освітньому закладі технології конструктивного управління ситуаціями помилок учнів

породжує двоєдиний ефект: свободу від страху помилок і свободу пізнання.

Ще однією лінією реалізації принципу свободи в гіфтогенному типі освітнього закладу є застосування у навчальному процесі освітньої *mindfulness* технології. Її сутність полягає в такій організації навчального процесу, який забезпечує активізацію і задіявання в пізнавальній діяльності учнів системи всіх психічних процесів, здібностей і властивостей, що є необхідними для здобуття повноцінного наукового знання. Академічна пізнавальна активність учнів вибудовується згідно з правилами цієї технології за алгоритмами моделі повноформатної пізнавальної діяльності. Повноформатна пізнавальна діяльність має місце тоді, коли виникає стан асоційованої єдності та цілісності сукупності всіх структурно-функціональних компонентів психіки. Це становить специфіку пізнавальної діяльності людського індивіда і цим вона відрізняється від інших видів активності, зокрема фізичної, що забезпечується обмеженою кількістю спеціалізованих структурно-функціональних компонентів психіки.

Модель повноформатної пізнавальної діяльності є релевантною асоціативній природі обдарованості та її структурно-функціональним особливостям. Найбільшого ступеня ця відповідність досягається у випадку з когнітивною обдарованістю або таким її різновидом, як когнітивна академічна обдарованість. Перекладаючи це формулювання з мови академічного висловлювання на мову метафоричних образів, можна сказати, що повноформатна пізнавальна діяльність здобуття наукового знання (як повна асоціація всіх пізнавальних ресурсів психіки) вимагає обдарованості, а обдарованість вимагає повноформатної пізнавальної діяльності у здобутті наукового знання. Таку єдність забезпечує освітня *mindfulness* технологія. Вона генерує умови для пізнавальної свободи, що виникає в контексті стану активної повноформатної асоціації психіки.

Суттєвим чинником життя освітнього закладу гіфтогенного типу є специфічна психоекологічна атмосфера загальної доброзичливості до дітей і підлітків, прийняття їхньої автентичності, неповторності, відмінності від інших і стереотипних образів школярів. У закладі культивується повага до людської гідності вихованців, щира зацікавленість у їх всебічному, насамперед гіфтологічному зростанні, постійна робота над ство-

ренням умов для вільного вияву, розвитку і втілення їхніх вищих здібностей і обдарованості. Характерним для закладу цього типу внаслідок створення такої психолого-педагогічної екології є присутність на постійній основі явища специфічного гіфтологічного резонансу, у вигляді феномена довіри з боку учнів до педагогічної спільноти закладу і окремих педагогів як щиро зацікавлених щодо них як людей і щодо розвитку їхніх вищих здібностей і обдарованості як ресурсів досягнення ними успіхів у житті. Поява довіри стає одним із найбільш вагомих результатів спільних зусиль педагогів і учнів, а також визначальних чинників функціонування та розвитку гіфтогенного освітнього закладу. Похідними від чинника довіри є феномен взаємної симпатії та емпатії між учнями і педагогами закладу. Наявність чи відсутність такої взаємної симпатії і емпатійності – один із промовистих інтегральних критеріїв і показників, що є складником об'єктивної ідентифікації гіфтогенного типу освітнього закладу.

Педагогічний колектив піклується про ефективну роботу в закладі механізмів освітнього гіфтологічного ліфтингу. Роль визначального чинника в забезпеченні його функціонування відіграють зусилля колективу щодо створення спеціальних психолого-педагогічних умов для ідентифікації, вільного вияву, розкриття і втілення ресурсів обдарованості учнів у процесі здобуття ними наукового знання і особистісно-культурних компетентностей, які є достатніми для успішного сходження на більш високі щаблі піраміди суспільних статусів і ролей для здійснення автентичного самовизначення у базових сферах функціонування, насамперед продовження освіти і професійної діяльності.

Визначальним чинником функціональних і змістових особливостей *репресивного гіфтологічного типу* освітнього закладу є репресивна педагогіка. Стрижень репресивної педагогіки становить ідеологія і технологія жорсткої регламентації та контролю поведінки і навчальної активності учнів. У ролі головних засобів використовуються стратегії примусу, обмеження, заборони і покарання. Лідер освітнього закладу репресивного типу орієнтується на формальні показники в оцінці успішності роботи закладу, використовує як критерій якості навчальної діяльності учнів і роботи педагогів кількість «опрацьованого» навчального матеріалу за ступеневим параметром «чим більше, тим краще». Це зумовлює

перетворення процесу засвоєння учнями наукового знання на основі пізнавального інтересу до нього на примусове формальне запам'ятовування якомога більшої кількості навчального змісту шляхом переважно механічного його повторення (породжена російським – репресивним за своєю глибиною сутністю – менталітетом формула «заучування – матір наукування»).

Така технологія і методи навчання базуються на імпліцитному не проголошуваному, але реально дієвому принципі примусу до знання. В освітньому закладі репресивного типу принцип примусу до знання – фундаментальний. Відтак він є визначальним щодо всіх інших аспектів діяльності закладу.

Вимоги до організації роботи з навчальним змістом за моделлю репетиторства поширюються на діяльність педагогів і супроводжуються жорстким контролем з боку адміністрації закладу. Нерідко в освітніх закладах репресивного гіфтологічного типу адміністрація встановлює розклад занять, який за часовим параметром їх тривалості порушує санітарно-гігієнічні нормативи, призводить до перевантаження учнів і педагогів, виникнення у них фізіологічних і психологічних ознак дистресу та переживань значного дискомфорту аж до появи симптомів виснаження і викликаних ним відхилень у фізичному і ментальному здоров'ї.

Психологічний підтекст (підтекст – частина контексту) принципу примусу до знання містить у своєму складі два практичного характеру налаштування, що спрямовують роботу педагогічних працівників. Зміст першого налаштування віддзеркалює силогізм «Не примусиш – нічого не доб'єшся». Друге налаштування знаходить свій відбиток у висловлюванні «Вони не хочуть вчитися», яке педагоги доволі часто повторюють на адресу своїх учнів, а слідом за ними – батьки щодо власних дітей.

Загальна атмосфера примусу створює невидиму, але стійку силову лінію напруження і протистояння у взаємодії між педагогами і учнями, що виходять час від часу на поверхню у формі різних за змістом конфліктних епізодів. В основі генерування такого напруження педагогами лежить їх підозра в існуванні намірів з боку вихованців чинити у тих чи інших формах опір їх педагогічним зусиллям. Спроби подолати цей реально існуючий чи уявний опір провокує у дітей (особливо у підлітків)

різні форми протесту, протидії і негативізму, що стають чинниками виникнення низки деструктивних ефектів, які є характерними для репресивного типу освітнього закладу. Одним із них є ефект витіснення зі структури діяльності педагогів проблеми обдарованості учнів і завдання її ідентифікації та розвитку проблемою реагування на прояви протидії і негативізму з боку учнів. Спроби ідентифікації обдарованості дітей і підлітків можуть мати місце в роботі педагогічних працівників. Проте вони також відзначають переважно реактивним характером.

Головним наслідком дії сукупності зазначених чинників (що асоціюються у відповідний – дисоціативний тип гіфтологічної тенденції) є розвиток в учнів налаштування на засвоєння форм вимог, які висуває перед ними заклад репресивного типу. Це в автоматичному режимі зміщує акцент із проблеми самовираження своєї автентичності на проблему демонстрації у своїй навчальній активності та поведінці своєї обізнаності щодо форм вимог закладу. Чинник демонстрації лояльності дитини до репресивних вимог закладу породжує низку характерних тенденцій: зародження і розвитку компонентів пристосувального менталітету і елементів конструкта внутрішньої цензури як аналога зовнішньої цензури, що є обов'язковим і невід'ємним інструментом реалізації принципу примусу до знань. У контексті дії сукупності зазначених чинників можливості вияву, розвитку і втілення обдарованості виявляються редукованими. Ресурси обдарованості зазнають прихованої (внаслідок задіявання механізмів підсвідомих процесів) репресії, саморепресії, а епізодично – і прямих зовнішніх впливів репресивного характеру.

У привілейованому (до певної міри) становищі в таких умовах опиняється академічна обдарованість, яка, проте, у баченні та трактуванні адміністрації і педагогів закладу асоціюється у вузькому просторі ознак академічної успішності.

На задвірках як небажаний чинник, що заважає академічному порядку і режиму закладу, може опинитися інтелектуальна обдарованість. До числа пов'язаних із нею типових ситуацій, що мають місце в досвіді роботи освітнього закладу репресивного типу, належить ситуація застосування репресивних санкцій щодо учнів, які вказують на помилку педагога, якої він припустився в процесі викладу академічної інформації, і ситуація вільного вираження загальних інтелектуальних оцінок,

зокрема критичних, що стосуються тих чи інших сторін функціонування закладу, спільнот і суспільства. Стереотипною поширеною репресивною реакцією на такий інтелектуальний вияв учня є іронічно-знецінююче зауваження: «Дуже ти розумний!»

Така модель організації засвоєння учнями наукового знання закономірно, за умовчуванням спричиняється до застосування технології редукціонізму. Сутність технології виявляється в особливостях створюваного контексту комунікації наукового знання і виборі його формату. Букві та духу технології відповідає технічний тип контексту комунікації наукового знання. Простір такого контексту становлять технічні параметри наукового знання, що підлягає трансляції: транслюється визначений обсяг знання, його зміст і сформульоване офіційне програмне пояснення і інтерпретація. Сам процес трансляції жорстко регламентується часовими рамками, що неминуче накладає обмеження на можливості автентичної когнітивної і особистісної переробки знання, зокрема смислової, і його освоєння тими, кому воно адресоване, його реципієнтами. В результаті виникає перший ефект редукції. Другий її ефект пов'язаний із першим і виявляється в тому, що процес здобуття наукового знання учнями, його пізнання звужується до процесів його сприйняття, а отже, встановлення асоціацій з його словесною формою, поверхневих словесних смислових асоціацій і мнемічних асоціацій, які необхідні для закарбовування та відтворення знання з формально-технічною метою: для оцінки за відповідною умовною шкалою балів успішності здійснення зазначених дій реципієнтами наукового знання. Сутність другого ефекту редукції полягає в тому, що створюваний технічний тип контексту комунікації наукового знання функціонально залучає до роботи в процесі здобування учнями наукового знання обмеженої кількості пізнавальних структурно-функціональних компонентів психіки, переважно перцептивно-мнемічних, що призводить до сприйняття знання у його «запакованій» готовій формі. Це знання скороченого формату та смислового обсягу, редуковане знання, що базується на поверхневих когнітивних асоціаціях, дефіциті допитливості, особистісного інтересу та критичного ставлення до нього. Воно позбавлене розуміння глибинних шарів його змісту і сутності, а отже, неповноцінне наукове знання. Як за особливостями процесу здобуття, так і його структурно-функціональними

особливостями таке знання кваліфікується, як дисоційоване. Зазначені характеристики дисоційованого знання зумовлюють виникнення третього ефекту редукції: він виявляється в обмеженні можливостей його практичного використання. Цей ефект з'являється внаслідок того, що в закарбованому в пам'яті знанні відсутній стрижневий компонент наукового знання – достатнього (у повному форматі аспектів і асоціацій) розуміння сутності феноменів, які воно віддзеркалює. Таке редуковане знання не містить інформаційних алгоритмів його застосування. Як результат, воно стає формальним, а у тих, хто ним володіє, не виникає ефектів когнітивної, світоглядної та особистісної свободи, до якої прагнуть обдаровані індивіди. Ця обставина виявляє діагностично значущий чинник: для засвоєння редукованого наукового знання не потрібно ресурсів обдарованості. Воно є доступним індивідам із комплексом посередніх когнітивних і особистісних здібностей і низьким ступенем їх асоціації.

Характерною ознакою внутрішнього контексту репресивного типу освітнього закладу є репресивний тип модальності відчуття учнями свого суб'єктивного стану. Модальність статусу репресії характеризується відчуттям внутрішньої та зовнішньої несвободи самовираження дитиною і підлітком своїх автентичних і реактивних поведінкових імпульсів, присутністю відчуття того, що їхні ініціативні прояви, реакції і дії не відповідають педагогічним регламентаціям, нормам, вимогам і заборонам, є помилковими і такими, що порушують правила і порядок. У дітей із такою модальністю має місце свідоме та/або підсвідоме безпричинне переживання себе порушником, винуватим, гідним покарання. Невід'ємним елементом цього переживання є стійке фонове відчуття перебування під ковпаком контролюючого погляду. У них присутні переживання психологічних бар'єрів, пов'язаних зі страхом контакту та розгорнутого вільного спілкування з педагогами. Вони не виявляють здатності до рівноправної і врівноваженої комунікації без переживання самогальмівних імпульсів і самообмежувальних налаштувань, зокрема сором'язливості та зумовлених нею неконтрольованих компенсаторних реакцій і актів.

Керівник і педагогічний колектив освітнього закладу репресивного типу виявляє піклування про розвиток механізмів соціального ліфтингу для учнів. Проте він також формується на основі редукціоністського підходу. Призначення соціального ліфтингу зводиться до його трактування

як інструменту забезпечення можливості вступу випускників до закладів вищої освіти. Таке розуміння завдання щодо створення механізмів ліфтингу зумовлює характер організації навчальної роботи в закладі, що обмежується, особливо у старших класах, рамками завдань технічного засвоєння тих програмних знань, які необхідні для вступу до вишу. Адміністрація і педагогічні працівники закладу в ролі критерію його успішної роботи використовують у такому випадку кількість випускників, що вступили до закладів вищої освіти. Підтекст цього критерію утворюють дві основні лінії асоціації: якостей тих, хто вступив до закладів вищої освіти з ознаками обдарованості та факту їх вступу до вишів із показником успішної роботи їхнього закладу з обдарованістю вихованців.

Ці особливості відповідають ознакам закритого типу гіфтологічного ліфтингу. Репресивному гіфтологічному типу освітнього закладу властивий репресивний підтип дисоціативного типу гіфтологічної тенденції.

Гібридному типу освітнього закладу властиві такі ознаки, як стихійне в різних конфігураціях поєднання особливостей гіфтогенного і репресивного типів освітніх закладів, гібридний тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Головним індикатором *псевдогіфтогенного типу освітнього закладу* є невідповідність між декларованим його призначенням як закладу для обдарованих дітей і підлітків і тією моделлю освітніх технологій, яка реально використовується для організації в закладі навчального процесу. За назвою і установчими документами заклад репрезентується як ліцей для обдарованих дітей та/або підлітків, але реально його робота організовується на основі технологій репресивного або гібридного гіфтологічного типу закладів.

1.6. Ідентифікація гіфтологічної тенденції в контексті взаємодії суспільних еліт

Аналіз контексту розвитку та стану гіфтологічної тенденції у вимірі загальнолюдського суспільства передбачає врахування того факту, що фундаментальну колізію розвитку сучасної цивілізації ймовірно становить

останнє і остаточнє світове протистояння між репресією та свободою як принципами суспільного устрою. Репресивний світ кинув виклик світові демократії і свободи. У режимі та засобами безперервної ескалації репресивний світ масштабує і загострює цей виклик, тестуючи реальність свободи на її життєздатність.

Масштабування виклику виявляється у його поширенні на всі сфери функціонування суспільства. Однією з ключових сфер, у рамках якої вирішується доля колізії боротьби між принципами свободи і репресії є сфера функціонування суспільних еліт.

Еліти – провідні суспільні спільноти, що найбільш помітно впливають на вектор руху суспільства, його розвиток. Переважно не експресований підтекст поняття еліти в разі його розгортання має форму значення, яке виражає конструкт «ті, хто виокремлюються» або «ті, хто становлять виняток за критерієм обдарованості»; «виняткові за критерієм наявності в них високо розвинених здібностей». Елітарність в ідеальному вимірі – форма вияву обдарованості, її суспільне втілення. За цим критерієм вона складає первинний аспект гіфтологічної тенденції. Вторинний її аспект пов'язаний із контекстом взаємодії елітних спільнот.

Ця взаємодія є складною з огляду на суперечності, які виникають внаслідок того ціннісного конфлікту, який породжують орієнтації елітних спільнот на архаїчні чи модерні спонукання. Для адекватного розуміння сутності спонукань як психологічного феномена варто враховувати складність його природи. Склад спонукань утворюють не лише свідомо визначені мотиви і цілі, а й такі форми, як спонтанні імпульси, глибинні ціннісні налаштування, очікування, прагнення, спонтанні соціальні ініціації, когнітивні, афективні і поведінкові фіксації, стереотипні акти тощо.

Боротьба між архаїчними і модерними спонуканнями за своєю сутністю – це боротьба між споживально-захисними і когнітивно-креативними прагненнями (у вузькому значенні цього поняття як пізнання і генерації нових феноменів на противагу варіаціям споживально-захисних актів реактивного пристосування у відповідь на реальні чи уявні загрозливі зміни в середовищі). До змін, які можуть об'єктивно чи суб'єктивно розцінюватись як загрозливі, належать не лише події виняткового за силою зміни ситуації характеру, а й події, що пов'язані з енергетичним

забезпеченням і зумовленим ним життєвим комфортом. Він є варіантом або загальним вираженням ситуації забезпеченості, безпеки, «ситості існування». Контекст такої ситуації звільняє від необхідності напруження і надмірного стресогенного напруження, що може виникати внаслідок дефіциту життєво необхідних умов чи загрози їх повного виснаження.

Боротьба, яку втілюють у своєму функціонуванні суспільні еліти, чинить значний вплив на суспільну гіфтологічну тенденцію загалом, визначаючи її вектор і гіфтологічну тенденцію окремих суспільних еліт.

Суспільна еліта – складне утворення. Його структуру утворюють такі групи, як спільнота культурної еліти, спільнота владної еліти, спільнота реципієнтальної еліти, спільнота бізнесової еліти і такий її різновид, як олігархія, спільнота військової еліти, еліти релігійних організацій тощо.

За характером і результатами діяльності виокремлюються три види еліт: 1) еліти, які генерують нові культурні артефакти, нову культуру; 2) еліти, які забезпечують управління суспільством (управлінська еліта); 3) реципієнтальна еліта, яка використовує три види орієнтацій, а саме: культурні цінності; політичні цінності (цінності влади, управління іншими людьми і суспільством); культурні та політичні цінності (змішана орієнтація). Кожна з цих орієнтацій оснащена високим рівнем чутливості відповідного типу: культурною, статусною або соціально-статусною і різновекторною.

Вектор розвитку суспільства і його актуальний типологічний статус визначається значною мірою у взаємодії культурної та владної еліт. Це два полюси суспільної еліти, у силовому полі взаємодії яких вирішується питання про те, у якому напрямі буде розвиватися та рухатися суспільство: у напрямі суспільства, базованого на принципі свободи чи в напрямі суспільства, що функціонує на основі принципу репресії. Для будь-якого сучасного суспільства існує два основні вектори руху: вектор руху до вільного суспільства і вектор руху до репресивного суспільства.

Головним виявом елітних спільнот є ініціаційний вплив, який вони чинять на функціонування і розвиток суспільства. Існує два основні види такого впливу: просуспільний і протисуспільний. Критерієм їх ідентифікації є ступінь суспільної конструктивної креативності впливу. Ініціаційний вплив високих ступенів суспільної конструктивної креативності

відзначається збільшенням обсягу культури, зростанням ступенів і прискоренням динаміки її розвитку. Це супроводжується нарощуванням маси свободи. Ініціаційному впливові суспільної деструктивної креативності властиві такі характеристики, як зменшення обсягу культури, стагнація – гальмування чи зупинка – динаміки її розвитку, що супроводжується зменшенням маси свободи.

Продуктом суспільної конструктивної креативності, її природним виявом є культура. У цьому контексті поняття культури має максимально широке значення і сенс, відповідно до яких культура – це комплекс наукових, науково-технічних, освітніх, мистецьких, літературних, побутових тощо артефактів, а також технологій продукування, зокрема суспільного виробництва і буття. Культура – спільний, сукупний і консолідований продукт життєдіяльності обдарованих громадян і суспільних еліт.

У функціонуванні еліти виокремлюються види її зв'язку з суспільними тенденціями, специфічна структура такого зв'язку.

Найбільш яскраво та наочно структура такого зв'язку виявляється у функціонуванні владної еліти. Характеристики ідентичності у функціонуванні владної еліти (як і будь-якої іншої еліти) визначаються тими тенденціями, які утворюють функціональну і еволюційну реальність еліти, тобто конфігурацію тенденцій, які реально складають зміст поведінки еліти за особливостями і маркерами якої має здійснюватись її ідентифікація.

Елітною спільнотою, що справляє один із найбільш значущих впливів на стан гіфтологічної тенденції у суспільстві, є державна владна еліта. Парадоксальність цієї констатації (з огляду на особливості функціонального призначення влади) зникає у світлі того факту, що одним із фундаментальних завдань владної еліти є здійснення впливу на суспільство, зокрема для визначення порядку його функціонування, забезпечення підпорядкування запроваджуваним правилам членів суспільства і суспільних груп, а також загальної його організації з метою збереження його цілісності.

Елітна спільнота, що прийшла до влади, опиняється в ситуації необхідності зорієнтуватися у великій кількості суспільних чинників, що невідворотно чинять свій вплив на неї, відреагувати на нього і вибудувати

лінію взаємодії з ними. Конфігурацію тенденцій владної еліти можуть становити такі автентичні і традиційні для неї тенденції, як політична, економічна, фінансова, інформаційна тенденції, тенденція міжнародних відносин, контролю суспільства тощо.

У функціонуванні еліти конфігурація тенденцій – це його складова частина, яка виявляє свою присутність у формах впливу, який еліта здійснює на ту чи іншу суспільну тенденцію як компонент функціонування і розвитку суспільства. Може мати місце два основних види такого впливу: ігнорування і зміна суспільної тенденції. Такі види впливу зазвичай є системними, тобто повторюваними в режимі постійності, послідовності і тотальності, коли суспільну тенденцію залишають поза увагою або коли актами впливу охоплюють переважну частину компонентів суспільної тенденції, змінюють її структуру і вектор динаміки функціонування і розвитку. Вплив владної еліти на ту чи іншу сферу функціонування суспільства згідно з усталеним звичаєм отримує відповідне понятійне маркування: економічна політика, фінансова політика, соціальна політика, міжнародна політика, культурна політика, політика захисту інтересів тощо.

Проте в лексиці, що відображає види активності владної еліти, відсутній понятійний маркер, з допомогою якого варто було б номінувати всі ті акти впливу, які владна спільнота здійснює на потенціал обдарованості суспільства з метою його задіявання і активізації чи навпаки – з метою гальмування і зниження ступеня його вивільнення і експресії. І в першому, і у другому випадку йдеться про вплив владної еліти на гіфтологічну тенденцію, який у такому випадку відповідно до наявної в суспільстві традиції мав би означуватися поняттям гіфтологічної політики.

Гіфтологічна політика владної еліти є показовою щодо ідентифікації її актуальної та перспективної спрямованості. На стадіях руху до влади потенційна владна еліта і її лідер, яку представляють політичні спільноти, виразно апелюють до гіфтологічної тенденції, надають їй пріоритетного значення і місця в боротьбі за владу, наприклад, залучення під час виборчої кампанії для агітації відомих і авторитетних у суспільстві (у підтексті статусу – обдарованих) представників елітних спільнот: письменників, науковців, журналістів політтехнологів і політологів, популярних

естрадних співаків, спортсменів тощо. Зазвичай апелювання до гіфтологічної тенденції набуває форми обіцянок «відкрити шлюзи, які стримували її течію», що має принести дари інноваційних змін, всебічного вдосконалення і покращення суспільного життя і відтак усіх спільнот і кожного члена суспільства. Подібний статус гіфтологічна тенденція має і на стадії переможної ейфорії, що виникає як наслідок досягнення мети приходу до влади: нова владна еліта декларує свою прихильність і відданість цінностям гіфтологічної тенденції.

Проте відсутність у декларативному дискурсі чи структурі політики влади теми гіфтологічної тенденції чи культурної тенденції загалом є промовистим показником, що слугує маркером в ідентифікації типу і особливостей владної еліти, а також її прогностичної оцінки. Прогностична оцінка перспектив і наслідків діяльності владної еліти бере свій початок з ідентифікації типу гіфтологічної тенденції, що формується під впливом чинної влади. Багатий віковий досвід суспільного розвитку засвідчує таку закономірність: якщо в структурі тенденцій владної еліти гіфтологічна тенденція ієрархічно займає одне із визначальних місць, то в суспільстві створюються умови для розвитку відкритого типу гіфтологічного ліфтингу та гіфтологічної тенденції асоціативного типу. Прогностична оцінка владної еліти і розвитку суспільства в такому випадку загалом ідентифікуються як перспективні.

До форм гіфтологічної політики не лише владної, а й інших суспільних еліт належить моніторинг гіфтологічної тенденції. Відстежування гіфтологічної тенденції – одна з провідних стратегій, яку застосовують суспільні еліти в процесі функціонування. Питома вага цієї стратегії в системі функціонування суспільних еліт значно відрізняється. Спостерігаються також суттєві відмінності у спонукальних, змістових і цільових параметрах застосування стратегії моніторингу гіфтологічної тенденції різними елітами. Варто наголосити, що зазначена стратегія як компонент функціонування суспільних еліт є природною: вона пов'язана генетично зі стратегією відстежування гіфтологічної тенденції в загальному суспільному функціонуванні. У цьому найбільш масштабному контексті її присутність і функціональна роль виявляється недостатньо відрефлексованою та усвідомленою. Можна припустити, що причиною цього є подвійний характер її природи: вона одночасно є «видимою», доступною

для спостереження в процесі застосування і прихованою в контексті її загального використання членами суспільства і різними спільнотами. Стратегія моніторингу гіфтологічної тенденції виявляється по-різному у функціонуванні різних суспільних еліт. У функціонуванні владної еліти відстеження гіфтологічної тенденції зазвичай має переважно адаптивний характер.

Для функціонування культурної еліти моніторинг гіфтологічної тенденції – фундаментальна стратегія. Вона становить сутність спеціальної активності її представників, що виявляється в необхідності оцінки ступеня ресурсів, вираженості та розвитку обдарованості осіб різного віку, результатів і продуктів її вияву, а також у самооцінці потенціалу та перспектив розвитку власних вищих здібностей. Відстеження гіфтологічної тенденції – невіддільна органічна складова креативної конструктивної активності представників цього різновиду суспільної еліти.

Інше значення моніторинг і оцінка гіфтологічної тенденції має в системі функціонування реципієнтальної еліти: головним чином воно пов'язане з спонуканнями і інтересами споживання. Йому властива, таким чином, споживацька спрямованість.

Відстежування гіфтологічної тенденції елітами складається з оцінки вищих здібностей людей із близького чи далекого суспільного контексту, самооцінки своїх вищих здібностей, а також зіставлення цих оцінок і вироблення на цій основі висновків і адаптивних способів поведінки: підкорення інших собі, себе іншим, використання стратегій адаптивного демократизму, незалежності, взаємозалежності, свободи, вдосконалення вищих здібностей, підвищення компетентності, інтенсифікації взаємодії з іншими елітами, оцінка ресурсів обдарованості своєї еліти, інших еліт і суспільства загалом тощо.

Суспільний досвід моніторингу гіфтологічної тенденції засвідчує існування зв'язку між її статусом у суспільстві та вектором функціонування і розвитку суспільства, що формується під впливом дій владної еліти.

У суспільствах із низьким або дефіцитним обсягом свободи відбувається зміна статусу гіфтологічної тенденції, що зазвичай зумовлено заміщенням креативної орієнтації на споживально-захисну, яке ініціюється і здійснюється владною елітою. Пріоритетними в такому випадку

стають спонукання залишитися якомога довше при владі для збереження можливостей споживання, які відкриває владний статус, захисту і збереження самого суспільного статусу, а в окремих випадках – забезпечення собі місця в історії як формі задоволення потреби у вічному житті. Зазвичай такі прагнення суперечать природі, сутності та цінностям гіфтологічної тенденції і орієнтаціям еліт, які є її природними носіями і творцями (культурна еліта).

Між владною і культурною елітою виникають і розгортаються суперечності, конфлікти і протистояння, які влада намагається вирішувати шляхом застосування репресивних заходів різної міри інтенсивності і форм проти культурної еліти з метою обмеження її креативно-інтелектуальних і експресивних можливостей, а отже, впливу на суспільні настрої і ставлення до влади. Закономірним наслідком цього тренду є дегенеративні зміни, яких зазнає гіфтологічна тенденція, а згодом і суспільство загалом.

Окремим різновидом ставлення владної еліти зі споживально-захисною та/або авторитарною орієнтацією є експлуататорське її ставлення до гіфтологічної тенденції, що виявляється в прагненні влади використовувати у формі підпорядкування собі чи підкупу гіфтологічної еліти або її представників. Можливими цілями дій владної еліти, яка вдається до такої взаємодії з гіфтологічною елітою, є убезпечення себе від критичного ставлення до себе, інтелектуального викриття своїх анти-суспільних, протиправних, зокрема антиконституційних, інших злочинних дій, зменшення впливу гіфтологічної еліти на суспільство, створення для себе комфортних умов функціонування шляхом зниження ступеня уваги до себе, об'єктивної оцінки своєї діяльності, створення туману політики, самореклами, популістичних заяв і дій тощо.

Серед вагомих чинників, що здійснюють вплив на гіфтологічну тенденцію в суспільстві, є взаємодія між владною і культурною елітою.

Специфіка взаємодії між владною і культурною елітою (або, як її ще називають інтелектуальною елітою) визначається поєднанням чи зіштовхуванням тих головних тенденцій, які генерує кожна з цих еліт. Це тенденції вияву лідерства. Культурна еліта виявляє лідерство в рефлексії актуального стану суспільства, різних сторін і аспектів його життєдіяльності, перспектив його розвитку і продуктивної відповіді на виявлені

проблеми і виклики у формі створення тих чи інших культурних артефактів і наративів, що відкривають можливості розв'язання проблем. За вектором цільової, змістової і смислової динаміки таке лідерство є біоцентричним, просуспільним і людиноцентричним.

Владна еліта через свою специфіку, своє призначення і цілі функціонування має виявляти лідерство, тобто акти і активність ініціації у збереженні, охороні та/або генеруванні стану суспільства в певному актуальному проміжку часу, зазвичай в рамках електоральних циклів, а також створення передумов для руху суспільства у напрямку того чи іншого типу розвитку. Залежно від того, які цілі ставить перед собою владна еліта, між нею і культурною елітою можуть виникати такі основні типи взаємодії: співробітництво, партнерство, суперництво і протистояння. З огляду на те, що природним імпульсом для культурної еліти є просуспільна лідерська активність, ініціатором створення варіантів взаємин зазвичай виступає владна еліта, інтереси і цілі якої можуть мати реверсивний щодо інтересів суспільства вектор її дій – у діапазоні від спонукань і цілей самозбереження до асуспільних і антисуспільних форм (протисуспільний вплив).

Стратегія, яку обирає владна еліта, зумовлює види ініціативної активності, яку здійснює культурна еліта. На наступному етапі це визначає в режимі реагування на її активність, вибір владною елітою стратегії ставлення до ресурсів обдарованості і обдарованих індивідів, які і є носіями інноваційних ініціацій і суб'єктами здійснення інноваційного лідерства.

Ставлення до феномена обдарованості – лакмусовий папір ставлення владної еліти до культури. Обдаровані індивіди і творять культуру, і представляють її у суспільстві загалом і в інших елітах як повноважні її представники, як еліта, що спеціалізується на генеруванні, охороні, експресії і трансляванні культури, з огляду на що вона й ідентифікується і номінується як культурна еліта.

Ставлення владної еліти до культури в широкому значенні цього поняття – фундаментальний критерій ідентифікації вектора руху владної еліти. У цьому сенсі вона утворює специфічну групу суспільства. Її роль у створенні та становленні нової культури може бути різною: вона може сприяти рухові суспільства до розширення, збільшення обсягу культури та зростання рівня її розвитку і навпаки – може перешкоджати такому

рухові. Зазвичай створення таких перешкод здійснюється у двох основних формах: заморожування руху, його гальмування, обмеження, зупинки та створення умов для реверсного спрямування культурної динаміки суспільного розвитку, підштовхування її в напрямку архаїчного минулого, архаїчних орієнтацій, цінностей і технологій суспільного виробництва і буття.

У контексті осі суспільної взаємодії «владна еліта – культурна еліта» значною мірою вирішується питання про вектор, шляхи розвитку суспільства і його перспективи. Від вибору владною елітою версії взаємин зі спільнотою обдарованих членів суспільства і окремих обдарованих індивідів, які представляють культурну еліту, залежить вибір варіанту формування стану суспільства і його гіфтологічного функціонального типу. Аналіз тенденцій функціонування суспільства свідчить про те, що тенденція взаємодії між владною і культурною елітами є однією із провідних. Взаємодія між культурною і владною елітою – ключова взаємодія, що створює нерв суспільного устрою, функціонування і розвитку. У взаємодії між ними вирішується доля суспільства, той його типологічний статус, який ця взаємодія генерує. Існує тісний зв'язок між типом взаємодії провідних елітних спільнот і типологічним статусом суспільства. Такий тип взаємодії між культурною елітою і владною елітою, як співробітництво містить потенціал генерування гіфтологічно вільного суспільства.

Ключовим психологічним чинником розвитку суспільства є ступінь розвитку і практичної продуктивності консолідованої форми вищих здібностей владної і культурної еліти, їх обдарованості. Прослідковується закономірність, згідно з якою має місце послідовне розгортання таких залежностей: чим вищий ступінь обдарованості еліт і їхніх лідерів, тим продуктивнішою є їхні ініціаційні акти і активність і тим вагомішими є її результати; чим продуктивнішою є ініціаційна діяльність еліт, тим продуктивнішою є їхня взаємодія; чим продуктивнішою є взаємодія владної і культурної еліт, тим більший потенціал і ймовірність утворення вільного суспільства та/або збереження його функціонування на досягнутому рівні культури.

Культура – це консолідований сукупний результат активності обдарованих членів суспільства, їх наратив як авангарду культурного

розвитку суспільства, як тієї його частини, що генерує нові способи, форми, орієнтації і знання, які синтезують, творять нову реальність.

Це реальність культури, у якій починає жити, часто не помічаючи і не усвідомлюючи цього, решта суспільства. Самим фактом прийняття нової реальності через механізм застосування у своїй життєдіяльності тих чи інших інноваційних форм культури спільноти і члени суспільства здійснюють функцію адаптації інновацій до повсякденного життя. Цю беззаперечно корисну функцію можна назвати функцією освоєння інновацій. Освоєння інновацій – це водночас суспільний механізм створення нового ареалу культури, нової культури, нової частини простору життя, відвойованої в його інстинктивно-органічних, безсвідомих, тваринних і архаїчних зон.

За критеріями генерації та впровадження культурних артефактів виокремлюються дві основні групи суспільства, що створюють нову культуру: група тих, хто створює нові форми культури і група їх реципієнтів – тих, хто освоює ці форми і впроваджує їх у життя. Нову культурну реальність створюють дві еліти: креативна інноваційна еліта і інноваційна еліта освоєння або реципієнтальна еліта.

Реципієнтальна еліта – невід’ємна ланка механізму поширення в суспільстві інновацій і їх впровадження в практику суспільного існування і буття. Кожен акт впровадження і використання інновацій – крок у розвитку культури та цивілізації. І одну, і другу еліту складають обдаровані індивіди. Це основоположні групи суспільства. Вони за визначенням є лідерськими, оскільки постають провідними в розвитку суспільства і відіграють роль авангарду прогресивних змін у суспільному виробництві та бутті. Проте, підкреслюючи їх провідну роль, треба мати на увазі той факт, що ці групи еліти функціонують у контексті складної взаємодії усіх елітних спільнот і що кінцевий сумарний результат цієї взаємодії не просто відстежити, ідентифікувати і тим паче спрогнозувати. Це підвищує актуальність опису провідних тенденцій такої взаємодії та ознак їх ідентифікації.

Ознаками вияву вищих здібностей, обдарованості в діяльності культурної еліти і її лідерів є:

- автентичність у виконанні культурної місії, провадженні професійної діяльності та поведінці культурної еліти і її лідерів;

- високі ступені конструктивної креативності у професійній і громадській активності;
- світоглядна орієнтація культурної еліти і її лідерів на цінність свободи;
- сповідування свободи і незалежності як пріоритетного принципу творчого мислення та суспільної активності;
- дотримання принципу незалежності від влади;
- системна активність, спрямована на розбудову в суспільстві гіфтологічного ліфтингу вільного типу і формування гіфтологічної тенденції асоціативного типу;
- здійснення моніторингу діяльності владної еліти та її лідера на предмет її відповідності конституційним нормам, нормам цивільного і кримінального права, інтересам суспільства і держави;
- високий ступінь критичності в оцінці діяльності владної еліти та її лідера, відкрите і відверте висловлювання критичних оцінок;
- постійне систематичне відстоювання свободи слова як засадничого принципу суспільного устрою;
- конструктивна взаємодія з владною елітою і її лідером за умови конструктивної в інтересах суспільства і держави діяльності владної еліти і її лідера.

До ознак вияву обдарованості в діяльності реципієнтальної еліти належать:

- загальна інноваційна налаштованість: високий ступінь нетолерантності до невизначеності, низький рівень толерантності до стереотипів;
- високе місце інформації в індивідуальній і груповій ієрархії цінностей, високого ступеня вираженості стійкий інтерес до нової інформації, наявність потреби в отриманні нової інформації;
- високий ступінь сенситивності до появи культурних інновацій;
- високий ступінь легкості освоєння загальних культурних інновацій і готовності до їх практичного впровадження;
- активна участь у створенні в суспільстві гіфтологічного ліфтингу вільного типу і формування гіфтологічної тенденції асоціативного типу;
- високий ступінь загальнокультурної та спеціальної компетентності;
- орієнтація на інноваційні технології у професійній діяльності, прагнення її провадження на найвищих рівнях цивілізаційних еталонів;

- орієнтація на інноваційні комунікаційні технології, швидке їх освоєння і використання;
- орієнтація на інноваційні технології організації та облаштування побуту, швидке їх освоєння і використання;
- інноваційна культурна трансцендентність і контагіозність.

Ознаками вияву обдарованості в діяльності владної еліти та її лідера є:

- автентичність у професійній діяльності та поведінці лідера владної еліти;
- високий ступінь конструктивної креативності в прийнятті управлінських рішень, що впливають на функціонування і розвиток держави та суспільства;
- високий ступінь інтелектуальності управлінських рішень;
- нестандартність у прийнятті рішень і поведінці;
- високі позиції культури в ієрархії цінностей владної еліти і її лідера;
- високий ступінь компетентності як результату високого ступеня практичної освіченості владної еліти та її лідера;
- світоглядна і практична орієнтація діяльності владної еліти та її лідера на цінність свободи;
- світоглядна і практична орієнтація діяльності владної еліти та її лідера на еталони демократії в прийнятті управлінських рішень, що впливають на функціонування держави і суспільства;
- високий ступінь правової свідомості лідера владної еліти, практична присутність критерію правової відповідності його управлінських рішень;
- відсутність волюнтаризму в управлінських рішеннях владної еліти та її лідера;
- домінування суспільної і державницької мотивації над мотивацією особисто-егоїстичного спрямування, зокрема мотивації збагачення, в актах і активності лідера владної еліти;
- високий ступінь незалежності від чинників електоральної циклічності: здатність прийняття непопулярних рішень на користь суспільства, культури і держави;
- відсутність або мінімальний ступінь популізму в прийнятті рішень, високий ступінь людської та професійної гідності лідера владної еліти;

- відсутність чи низький ступінь використання стратегії і інструментарію маніпуляції в прийнятті управлінських рішень, що впливають на стан і розвиток суспільства і держави;
- здатність лідера владної еліти протистояти різним формам маніпуляції щодо себе (інтриги, плітки, доноси, фільтрація інформації, залякування тощо), самостійність мислення і дій;
- відсутність або низький рівень імпульсивності в прийнятті управлінських рішень, здатність до застосування моделей зваженості та мудрості;
- конструктивна спрямованість управлінської та суспільної активності;
- високий ступінь суб'єктивної зануреності в діяльність;
- відкритість у взаємодії з суспільством і його культурною елітою;
- позитивне ставлення до культурної еліти як до провідної сили суспільства;
- усвідомлення проблеми обдарованості та обдарованих членів суспільства як окремої і важливої для життя та розвитку суспільства проблеми: прийняття управлінських рішень, що сприяють виявленню, вивільненню, розвитку і втіленню суспільних ресурсів обдарованості, створення умов для їх збагачення і бережливого ставлення до них, активна участь у створенні в суспільстві гіфтологічного ліфтингу вільного типу і формування гіфтологічної тенденції асоціативного типу;
- відсутність авторитарного та репресивного мислення і дій;
- присутність ліберально-демократичних орієнтацій і налаштувань у взаємодії з суспільством і елітами;
- забезпечення в повному обсязі свободи слова як засадничого принципу суспільного устрою;
- виражена здатність бути реципієнтом і носієм культури.

Прикладом обдарованості лідера владної еліти, що виявилася в його ставленні до культури, є прем'єр-міністр Великої Британії часів Другої світової війни В. Черчилль, який під час обговорення воєнного бюджету відмовився погодитися на скорочення видатків на культуру, визначивши її як головну мету боротьби з ворогом і сенс існування суспільства загалом. Випадок, коли лідер владної еліти визначає культуру головною метою діяльності очолюваної ним влади, імовірно є безпрецедентним.

Це дає підстави для того, щоб номінувати таку позицію стратегією В. Черчилля. Таку позицію можна вважати еталонною для владної еліти будь-якої країни та суспільства. Водночас це не лише еталонний прояв виконання службових обов'язків лідером владної еліти та його громадянської позиції, а й етична ознака нормальності його психічного функціонування.

Отже, доля суспільного устрою значною мірою вирішується в трикутнику: культурна еліта – владна еліта – реципієнтальна еліта.

Реципієнтальна еліта – це спільнота, що першою отримує, сприймає і освоює генеровані артефакти і є їх носієм. Структурним ядром цієї еліти є сім'я і малі соціальні групи, так звані контактні групи, що перебувають у безпосередній взаємодії між собою, у контексті якої відбувається поширення, освоєння і використання артефактів культури. Специфічним для цих спільнот способом здійснення цієї активності є метод вірусного поширення інформації про артефакти культури, їх освоєння та використання.

У випадку, коли вектори функціонування культурної і владної еліт збігаються і вони перебувають у стані співробітництва, реципієнтальна еліта є суб'єктом інпресії: сприйняття, освоєння та використання культурних артефактів і наративів.

Коли вектори функціонування культурної і владної еліт розходяться, зокрема щодо гіфтологічної тенденції, і внаслідок цього вони виявляються в стані протистояння, то реципієнтальна еліта опиняється в ситуації вибору між двома можливими варіантами функціонування: у ролі суб'єкта інпресії: сприйняття, освоєння і використання культурних артефактів і наративів і в ролі об'єкта експресії владної еліти: сприйняття, освоєння і прийняття як імперативних і належних її наративів. У першому випадку відбувається інтеграція культурної та реципієнтальної еліт, що зазвичай завершується їх перемогою в тій чи іншій формі над владною елітою.

Саме тому в протистоянні між владною і культурною елітою розгортається боротьба за реципієнтальну еліту. З боку влади ця боротьба ведеться в різних формах, починаючи від різноманітних прямих форм впливів на реципієнтальну еліту (пропаганда, інформаційні маніпуляції, інформаційно-психологічні спецоперації, електоральні маніпуляції,

відкритий або прихований тиск, зокрема за допомогою інструментів фінансового впливу) і закінчуючи опосередкованим впливом у формі дестабілізації, знецінення та репресії культурної еліти (заборона наукових, мистецьких, літературних наративів і артефактів, засобів масової інформації чи жорстка регламентація інформації, яку вони поширюють, суспільна ізоляція представників культурної еліти, фізичне їх знищення тощо).

Окремою специфічною і, можливо, однією з найбільш токсичних і деструктивних форм впливу владної еліти на реципієнтальну еліту, а отже, і суспільство загалом є продукування і поширення моделей когнітивної простоти у відображенні суспільного життя, його подій, оцінці дій владної еліти, зокрема тих меседжів, які вона транслює. Використання моделей когнітивної простоти в організації суспільного життя – одна з найбільш поширених тенденцій у сучасному світі. Ситуацію взаємодії між владною елітою і суспільством значною мірою визначає наявність двосторонньої потреби в когнітивній простоті. З *одного боку*, до когнітивної простоти апелює значна частина суспільства, а з *другого боку* наративи когнітивної простоти продукує і транслює владна еліта. Ступінь інтенсивності цієї потреби різниться в суспільствах залежно від типу їх устрою, але ця тенденція є глобальною.

Владна еліта, яка втрачає протизвагу внаслідок блокування культурної еліти і сигналів від неї зазвичай доводить застосування стратегій репресії до крайніх і абсурдних форм. Однією з таких форм є стратегія заборони всього. Її сутність відображає формула «понад двоє не гуртуватися». Сенс стратегії полягає в прагненні заборонити громадянам усі форми вільної комунікації, зокрема спілкування і самовираження у природних традиційних для будь-якого суспільства формах, обмежити їх природну активність у тих чи інших формах, запровадити якомога більш деталізовану її регламентацію, контроль за нею, різноманітні форми її цензурування та/або примусу під прикриттям ідеї наведення порядку до злорякісного перфекціонізму й насаджування тих чи інших його форм тощо.

Окремою формою соціальної інженерії є технології свідомого і безсвідомого (внаслідок вияву тенденцій психологічної конституції і актуального та/або психологічного статусу лідера) застосування і використання ресурсів таких інструментів психопатологічних феноменів, як

репресивна психіатрія, патологічні форми поведінки лідера владної еліти, екстраполяція і тиражування патологічних форм поведінки в колі владної еліти і в суспільстві, агресивний перфекціонізм, такі патологічні форми спотворення інформації про реальність, як маячні переконання, патологічна брехня, розрив зв'язків із реальністю тощо. На перетині злякисного переродження владної еліти та її «лідерства» ознаки вектора її руху перетворюються на симптоми. Поява симптомів феноменологічно знаменує входження владної еліти у сферу патології функціонування, що, як свідчить розвиток історичних і сучасних суспільств, зумовлює патологізацію функціонування і самого суспільства.

Крайнім варіантом боротьби за реципієнтальну еліту є репресії проти культурної еліти, що може набути форм її фізичного знищення, як це мало місце в репресивних суспільствах із націонал-фашистськими режимами СРСР, Німеччини, має місце в сучасній росії та інших країнах з авторитарними і диктаторськими режимами.

Конфігурації співвідношення у зв'язках між культурною, владною і реципієнтальною елітою продукують векторально визначені типи взаємодії між ними, а саме: гіфтогенний, репресивний і гібридний типи.

Гіфтогенний тип взаємодії між суспільними елітами зумовлює виникнення гіфтологічно вільного суспільства, базовими ознаками якого є піклування про розвиток індивідуального і суспільного потенціалу обдарованості, створення системи гіфтологічного ліфтингу вільного типу і гіфтологічної тенденції асоціативного типу, необмежене продукування, поширення і використання культурних досягнень і цінностей.

Репресивний тип взаємодії між культурною, владною і реципієнтальною елітою закономірно трансформується у взаємини протистояння і насамкінець призводить до формування гіфтологічно репресивного суспільства. Таке суспільство утворюється в умовах, коли домінантною в динаміці суспільних процесів стає взаємодія між репресивною владною елітою і реципієнтальною елітою, яка пасивно сприймає обмежувально-заборонні регламентації та репресивні дії владної еліти, розвиває і дотримується стратегії толерантності до репресивного порядку. Культурна еліта при цьому витісняється на периферію суспільного життя,

знецінюється, маргіналізується і піддається репресуванню з боку владної еліти тією мірою, у якій їй необхідно забезпечити себе від критичного дискурсу щодо себе, що в таких умовах може набувати характеру окремого виду креативної діяльності інтелектуальної спільноти. Ідеологія репресії укорінена в глибинному налаштуванні лідера та/або лідерів еліти на підпорядкування собі чи нейтралізацію всіх інших елітних спільнот, першою серед яких є спільнота з підвищеним ступенем рефлексивності та критичності, тобто спільнота культурної, рефлексивно-креативної еліти. Це закономірно відкриває перспективу встановлення репресивного режиму і нічим необмеженої абсолютної влади над суспільством. Стан гіфтологічної тенденції в репресивному суспільстві ідентифікується за параметрами і показниками дисоціативного типу, гіфтологічного ліфтингу – за знаками закритого типу. Прогностична ж оцінка гіфтологічної тенденції такого суспільства відповідає критеріям регресивного типу.

Гібридний тип взаємодії між елітами – це тип взаємодії, що характеризується хаотичним змішуванням механізмів і форм вільного та репресивного типів суспільної взаємодії. Змішаний тип взаємодії між владною, культурною і реципієнтальною елітами зумовлює розвиток суспільних тенденцій гібридного типу і, як наслідок, призводить до формування гіфтологічно-гібридного суспільства. Стан гіфтологічної тенденції в рамках гібридного типу взаємодії між елітами і відповідно – гібридному суспільстві ідентифікується за параметрами і показниками дисоціативного типу, а гіфтологічного ліфтингу – за маркерами гібридного типу. Прогностична оцінка гіфтологічної тенденції в гібридному суспільстві відповідає критеріям дисоційованого типу.

Виявлення закономірностей взаємодії суспільних еліт, особливостей їх впливу на розвиток суспільства, включно з впливом на еліту, що створює, примножує і оберігає сферу культурних цінностей, тобто культурну еліту, є важливим не лише для розуміння того, як, під впливом яких чинників і у якому напрямі розвивається суспільство загалом. Це є суттєво значущим для оцінки запасів найбільш цінного ресурсу суспільства – ресурсу його обдарованості, який, як і будь-який інший ресурс, може бути розвіданим і нерозвіданим, використовуваним і невикористовуваним, використовуваним розумно та нерозумно, з турботою

про його відновлення і поповнення і за способами нещадної до повного виснаження його експлуатації.

Ресурс консолідованої обдарованості суспільства – продукт синергетичних зусиль усіх індивідуальних і групових носіїв – суб'єктів вищих здібностей, а також результат їхньої надскладної взаємодії. Створити всі необхідні умови для вивільнення, розвитку і цивілізованого використання цього ресурсу – одне із пріоритетних завдань гіфтологічно вільного суспільства. Вирішенню цього завдання покликана сприяти доказова наука про ідентифікацію обдарованості в усіх вимірах і характеристиках її вияву. Ідентифікація стану суспільних ресурсів обдарованості та гіфтологічної тенденції, що віддзеркалює його, складає зміст однієї з актуальних проблем цієї науки.

Усі версії суспільного життя, які розвиваються в результаті складної взаємодії його чинників, утворюють відповідні види контексту розвитку і втілення найціннішого ресурсу будь-якого суспільства – ресурсу обдарованості. Якщо зробити спробу відобразити з цієї позиції глибинні шари потреб суспільства, пов'язаних із ресурсом обдарованості, з допомогою перефразування відомої американської сентенції, то їх віддзеркалюватиме фраза – формула «All we need is giftedness and gift».

1.7. Ідентифікація гіфтологічної тенденції в контексті різних типів суспільного устрою

Рушійним механізмом розвитку суспільства, досягнення ним нових висот цивілізованого існування, інноваційного поступу є така якість людини, як обдарованість. Стихийна чи керована інтеграція результатів вияву обдарованості як системи високого ступеня продуктивності конструктивних креативних здібностей членів суспільства утворює феномен його консолідованої обдарованості.

Значною мірою успішність розвитку країни, її цивілізаційного поступу залежить від такого чинника, як домінантна в суспільстві версія ідеології та практики ставлення до феномена обдарованості і до обдарованих індивідів. Таке ставлення визначає особливості політики вивільнення, ідентифікації, розвитку і використання ресурсів обдарованості,

а отже, і місця, яке посідає цінність обдарованості в ієрархії системи цінностей суспільства. Інтеграція всіх аспектів такої політики утворює феномен гіфтологічної тенденції.

Важливу роль у формуванні гіфтологічної тенденції відіграє попит із боку «глибинного суспільства» на обдарованість, на такі результати діяльності обдарованих людей, як виробництво продуктів харчування, медичні технології і засоби захисту, збереження і покращення здоров'я, технічні механізми і пристрої, засоби модернізації і підвищення побутового комфорту, продукти популярної та елітарної культури тощо, а також на стійку орієнтацію провідних елітних спільнот, значною мірою політичної і управлінської еліт на всебічне покращення життя суспільства і створення нових, більш високих його стандартів. Декларативна чи автентична за замовчуванням налаштованість владної еліти на технологічний розвиток суспільства як головний і фундаментальний напрям (не лише його поступу, а й безпеки) відіграє роль чинника, що стимулює зростання суспільного інтересу до обдарованих людей і посилення запиту щодо їхньої продуктивної активності.

Ця суспільно-психологічна ситуація розкриває зазвичай приховану картину того, як складно і нелінійно взаємопов'язані та взаємодіють базові адаптивні потреби суспільства і система здібностей обдарованих індивідів, що покликана обслуговувати ці потреби у формі продукування інноваційних ідей, розробок і наративів. Така інноваційна продукція є виявом не адаптивної психології і поведінки обдарованих осіб, а породженням і результатом роботи їхніх вищих психічних функцій, спонукань і психологічних якостей, що відзначаються функціональною цільовою проекцією на розв'язання проблем, що перебувають за межами проблематики адаптації.

Головну роль в оцінці гіфтологічної політики, яку здійснює суспільство і, зокрема, його управлінська верхівка, відіграють такі критерії: як і на що суспільство використовує ресурси індивідуальної та консолідованої обдарованості; яким є ступінь гіфтологічної свободи членів суспільства; яким є ступінь свободи суспільного буття обдарованих людей.

За параметром і критеріями суспільної цінності обдарованості та особливостей використання суспільством її потенціалу вирізняються

три основні типи устрою суспільства: гіфтологічно вільне суспільство; гіфтологічно репресивне суспільство і гіфтологічно гібридне суспільство.

Гіфтологічно вільне суспільство – це суспільство, яке дотримується в способі самоорганізації конструктивного креативного вектора екзистенції, стратегії відкритості у вивільненні, розвитку та використання потенціалу обдарованості. У цьому сенсі гіфтологічно вільне суспільство є відкритим.

Звертає на себе увагу та промовиста обставина, що коли використовують поняття відкритого суспільства, цей аспект, зазвичай, як концептуальний чинник ігнорується. З позиції цього аспекту відкрите суспільство – це суспільство високої сенситивності в сприйнятті та прийнятті обдарованих індивідів і результатів їх конструктивної активності. Йому органічно властива етика оцінювання обдарованих членів спільноти і обдарованості як феноменів, що відповідають природі людини. Такі світоглядні підвалини згідно з законами суспільної психології трансформуються в етичні принципи свободи творчості та її експресії. Суспільство, що імплементує їх у практику свого звичного і звичаєвого функціонування, а також на певному етапі свого розвитку – у правові форми, відповідає імперативам і критеріям відкритості у вивільненні, розвитку і використанні ресурсів індивідуальної і потенціалу консолідованої суспільної обдарованості. Відкритому суспільству притаманний вільний тип гіфтологічного ліфтингу та асоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Гіфтологічно вільне суспільство за своєю сутністю є інноваційним, що є підставою для відповідної його кваліфікації та номінації. Інноваційна спрямованість такого суспільства визначається не лише властивістю для нього орієнтацією на стратегії відкритого використання потенціалу сукупної групової обдарованості, а й наявністю розвиненої системи механізмів розвитку конструктивних креативних здібностей членів суспільства, механізмів їх інтеграції і трансформації у групові та їх трансляції як єдиної сили в русло конструктивної креативної діяльності продукування новітніх технологій суспільного виробництва і буття.

Гіфтологічно вільне суспільство відзначається низкою характерних ознак. До них належать:

- свобода як абсолютний імператив і фундаментальний принцип суспільного устрою;

- прийняття закону різноманітності як фундаментальної орієнтації існування і розвитку суспільства;
- високе місце обдарованості в ієрархії суспільних цінностей;
- толерантність до інакодумства і нових ідей, тенденції забезпечення їх високих позицій в ієрархії популярних суспільних цінностей;
- високі позиції в аксіологічній ієрархії суспільства (суспільних цінностей) цінності автентичності існування, тенденції до її екстраполяції, зміцнення і рейтингового зростання;
- висока екзистенційна культура, що мінімізує або витісняє тенденції конкуренції екзистенційної успішності: екзистенційних ревностей і заздрощів;
- технологічний авангардизм у більшості галузей суспільного життя: орієнтація на моделі хай-технологій і прагнення до їх практичного впровадження;
- присутність у суспільній свідомості дієвого усвідомлення виняткової для розвитку цивілізації та суспільства цінності наукових ідей і розробок і його функціональне відображення в релевантних механізмах їх фінансової вартості;
- фінансове забезпечення, що звільняє обдарованих індивідів від тиску чинників матеріального пристосування та необхідності заробляти на життя у спосіб, що не відповідає профілю обдарованості;
- наявність державної розвиненої системи роботи з суспільними і індивідуальними ресурсами обдарованості;
- законодавче забезпечення роботи державної системи розвитку, збагачення і використання ресурсів національної скарбниці обдарованості;
- інноваційна чутливість і сприйнятливість суспільства: загальна інноваційна налаштованість суспільства; високе місце в ієрархії суспільних цінностей цінності обдарованості; наявність системи заохочення розвитку і втілення конструктивних креативних здібностей членів суспільства;
- поширеність і популярність у суспільстві гіфтогенного типу сімейного впливу;
- наявність системи спеціалізованих освітніх установ і структур, що надають освітні послуги обдарованим дітям, підліткам і дорослим за освітніми технологіями, що створюють системні умови для розвитку ресурсів їхньої обдарованості;

- державна політика в галузі надання освітніх послуг обдарованим здобувачам освіти: наявність технологій освіти обдарованих учнів і студентів та системного контролю з боку держави з метою недопущення відхилення від їх стандартів і дотримання їх вимог в освітніх закладах і установах, що позиціонують себе як спеціалізовані заклади та установи для обдарованих осіб;
- наявність реально функціонуючої системи механізмів швидкого впровадження у суспільну практику і використання інноваційних ідей, винаходів, розробок і рефлексивних наративів, продукованих обдарованими індивідами і об'єднаннями обдарованих осіб; відсутність формальних і неформальних перешкод на шляху розвитку, апробації і втілення потенціалу обдарованості та впровадження в суспільну практику продукованих нею артефактів;
- наявність системи відкритих і захищених каналів трансцендування ресурсів і продуктів обдарованості до профільних структур суспільства як центрів їх аксіологізації, акумулювання, збереження і застосування;
- система загальних і спеціальних робочих місць як комплексу умов організації, стимулювання, заохочення та розвитку забезпечення можливості прикладання і втілення обдарованості громадян;
- наявність громадянського суспільства реципієнтів ресурсів і продуктів обдарованості та розвиненої культури їх сприйняття;
- наявність центрів розвитку інноваційних технологій за моделлю Кремнієвої долини, високотехнологічних центрів іншого профілю, що концентрують обдарованих фахівців і створюють системні максимально сприятливі умови для їх інноваційної діяльності;
- переважання гіфтологічного імпорту над гіфтологічним експортом;
- переважання процесів створення гіфтологічної продукції над процесами її запозичення;
- лідерами суспільних об'єднань, соціальних груп і елітних спільнот є люди, здібності яких відповідають критеріям обдарованості, вони прагнуть до формування спільноти, залучення до якої нових членів здійснюється за критеріями обдарованості;
- спільноти та їхні лідери відзначаються загальною креативно-конструктивною налаштованістю;
- лідери спільнот та її представники відзначаються креативними здібностями високого ступеня розвитку;

- лідери та очолювані ними спільноти відзначаються модерним типом набору цінностей;
- лідери еліт усвідомлюють важливість для суспільства інтерелітної комунікації та практично її здійснюють;
- пріоритетним для лідерів спільнот, елітних об'єднань і їх представників є суспільні інтереси, вони підпорядковують їм особисті інтереси, або ж знаходять позицію їх врівноваження;
- орієнтації, налаштування і цінності провідних суспільних груп та їхніх лідерів є стратегічно однорідними.

Поеднання зазначених особливостей організації суспільства за повним (теоретичним) чи скороченим (реально діючим в емпіричній суспільній практиці) переліком призводить до: синергетичного ефекту того чи іншого ступеня у взаємодії суспільних еліт; інтеграції ресурсів обдарованості учасників суспільного процесу; їх асоціації в потенціал обдарованості суспільства і спрямування цього потенціалу в русло конструктивних креативних змін, які стають чинником еволюції суспільства і виникнення динаміки його руху до нових більш високих ступенів цивілізованого існування. Результатом асоціації цих умов, що можлива лише в контексті гіфтологічно вільного суспільства, є побудова вільного гіфтологічного ліфтингу та утворення асоціативного типу гіфтологічної тенденції.

Визначальною характеристикою гіфтологічно репресивного суспільства є присутність різних форм зовнішньої та внутрішньої цензури, а також застосування узаконених і незаконних форм репресивного впливу, зокрема обмеження свободи, гіфтологічної активності та суспільного буття обдарованих індивідів.

Гіфтологічно репресивне суспільство – це суспільство, яке застосовує стратегію деструктивного креативного вектора екзистенції і властиві йому соціальні технології політики закритості щодо суспільних ресурсів обдарованості. З позиції цього аспекту репресивне суспільство є закритим суспільством. Йому властиві закритий тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Гіфтологічно репресивне суспільство відзначається низкою характерних ознак. До них належать:

- відсутність або низькі місця обдарованості в ієрархії суспільних цінностей;

- орієнтація на архаїчні технології суспільного виробництва і буття;
- переважаюче в практиці суспільного виробництва і буття застосування архаїчних технологій;
- використання стратегії та соціально-політичних технологій контролю за процесами експресії обдарованості членів суспільства;
- використання вибіркового за алгоритмами моделі «шлюзів» потенціалу консolidованої обдарованості суспільства;
- застосування стримувальних та/або репресивних форм реагування на акти експресії обдарованості;
- застосування стримувальних та/або репресивних форм впливу на процеси виявлення і розвитку обдарованості;
- застосування методів і форм імітації інноваційного рівня існування та наявності інноваційних технологій;
- відсутність державної розвиненої системи роботи з суспільними і індивідуальними ресурсами обдарованості;
- відсутність законодавчого забезпечення роботи державної системи розвитку, збагачення і використання ресурсів національної скарбниці обдарованості;
- відсутність або низький рівень інноваційної чутливості і сприйнятливості суспільства: загальної інноваційної налаштованості суспільства, високих місць в ієрархії суспільних цінностей цінності обдарованості, системи заохочення розвитку і втілення конструктивних креативних здібностей членів суспільства;
- відсутність системи спеціалізованих освітніх установ і структур, які надають освітні послуги обдарованим дітям, підліткам і дорослим;
- відсутність реально функціонуючої системи механізмів швидкого впровадження в суспільну практику і використання інноваційних ідей, винаходів, розробок і рефлексивних наративів, продуктованих обдарованими індивідами і об'єднаннями обдарованих осіб;
- присутність у державній організації і функціонуванні суспільства потужних механізмів гіфтологічної прокрастинації: формальних і неформальних перешкод на шляху розвитку, апробації та втілення потенціалу обдарованості і впровадження в суспільну практику продуктованих спільнотою обдарованих індивідів культурних артефактів і цінностей;

- відсутність системи відкритих і захищених каналів трансцендування ресурсів і продуктів обдарованості до профільних структур суспільства як центрів їхньої аксіологізації, акумулювання, збереження і застосування;
- відсутність системи загальних і спеціальних робочих місць як комплексу умов організації, стимулювання, заохочення і розвитку, що забезпечують можливість прикладання і втілення обдарованості громадян;
- переважання гіфтологічного експорту над гіфтологічним імпортом;
- переважання запозичення та/або викрадення гіфтологічної продукції над процесами її створення;
- відсутність консолідованого громадянського суспільства рецепієнтів ресурсів і продуктів обдарованості та розвиненої культури їх сприйняття;
- спільнота лідерів елітних груп, суспільних об'єднань, соціальних груп за критерієм і показниками обдарованості є типологічно неоднорідною: їх вищі здібності є різнорівневими, а провідні налаштування, спонукання і набір цінностей – різновекторними із домінуванням у їх структурі переважання архаїчних орієнтацій пристосувальної спрямованості; лідери спільнот прагнуть до їх формування шляхом залучення нових членів за критеріями особистих інтересів;
- спільноти та їхні лідери відзначаються загальною пристосувальною налаштованістю;
- лідери спільнот та їх представники зазвичай не відзначаються креативно-конструктивними здібностями високого ступеня розвитку;
- лідери і очолювані ними спільноти відзначаються архаїчним типом набору цінностей;
- лідери еліт не виокремлюють проблему інтерелітної комунікації та важливості її вирішення для устрою функціонування і розвитку суспільства, вони здійснюють її реактивно під тиском обставин та/або меркантильних міркувань;
- пріоритетними для лідерів спільнот, елітних об'єднань та їхніх представників є індивідуальні або групові егоїстичні інтереси, а не інтереси громадянського суспільства;

- орієнтації, налаштування та цінності провідних суспільних груп і їхніх лідерів є стратегічно переважно неоднорідними і суперечливими;
- відсутність центрів інноваційних технологій за моделлю Кремнієвої долини, інноваційних центрів іншого профілю, що концентрують обдарованих фахівців і створюють системні максимально сприятливі умови для їх творчої діяльності;
- поширеність таких гіфтологічних типів сімейного впливу, як репресивний, експлуататорський та індиферентний типи;
- відсутність державної політики в галузі надання освітніх послуг обдарованим здобувачам освіти: стандартів освіти обдарованих учнів і студентів і системного контролю з боку держави з метою недопущення відхилення від них і їх дотриманням в освітніх закладах і установах, що позиціонують себе як спеціалізовані заклади та установи для обдарованих осіб.

Одним із чинників утворення репресивного, закритого суспільства є незацікавленість в існуванні та боязнь влади і еліти й інших верств суспільства відкритого вільного вияву потенціалу його конструктивних креативних здібностей. Загальний смисл такої незацікавленості та боязні становить оцінка відкритого вільного вияву потенціалу конструктивних креативних здібностей членів суспільства як такого, що може загрожувати досягнутому владою, елітою та/або іншими групами рівня і форм їх пристосування до умов отримання суспільних благ економічного, статусного, оборонно-захисного і консервативного характеру. Гіфтологічно репресивному суспільству властиві закритий тип гіфтологічного ліфтингу і репресивний підтип дисоціативного типу гіфтологічної тенденції.

За критерієм стратегії використання суспільного потенціалу обдарованості вирізняється, окрім відкритого і закритого типів суспільства, *гіфтологічний гібридний тип суспільного устрою*, що являє собою напіввідкритий – напівзакритий тип суспільного устрою, або частково відкритий – частково закритий тип.

Характерним для цього типу суспільства є поєднання елементів двох протилежних стратегії розв'язання проблеми використання потенціалу конструктивних креативних здібностей суспільства, потенціалу сукупної, групової обдарованості його членів. Формально та/або за певним

набором елементів цих стратегій таке суспільство є відкритим, але за фактичним станом значною мірою чи переважно – закритим. Це суспільство, яке зазвичай живе за неформальними тіньовими правилами, що призводить до створення умов, які перешкоджають відкритому вивільненню і втіленню суспільного потенціалу обдарованості. Це суспільство, у якому мають місце фактичні обмеження вільного розвитку і втілення можливостей обдарованості значної або переважної частини його членів і соціальних груп.

Значний вплив на вибір громадянською спільнотою гіфтологічного типу суспільного устрою справляє пристосувальний тип менталітету. Він присутній у всіх типах гіфтологічного устрою суспільства, але його співвідношення з іншими типами менталітету в їх структурі та вплив на розв'язання проблеми обдарованості різний. У гіфтологічно вільному суспільстві пристосувальний тип менталітету має незначне поширення і локалізований у відносно меншій кількості соціальних груп, у силу чого він не визначає спрямованості функціонування і розвитку суспільства, зокрема ставлення суспільства до обдарованості та обдарованих людей.

У гіфтологічно репресивному суспільстві пристосувальний тип менталітету може відігравати роль механізму, що утворює замкнене коло: репресивне суспільство породжує пристосувальний тип менталітету, а цей тип менталітету генерує феномени, які підтримують тип суспільного устрою, який його породив.

Значні можливості та умови для виникнення і функціонування пристосувального типу менталітету містить гіфтологічно гібридне суспільство. Устрій такого суспільства містить сприятливі умови для розвитку цього типу менталітету і набуття ним домінантних позицій. Він стає провідним чинником функціонування суспільства і переважної більшості його членів. Цей тип менталітету розвиває та приводить у стан активності механізми стратегії заміщення, що зумовлює перенесення акцентів в екзистенційному функціонуванні суспільства і окремих його членів зі сфери вільної конструктивної креативної активності до сфери пристосувальної активності.

Вплив пристосувального типу менталітету на вивільнення потенціалу обдарованості має два виміри: внутрішній і зовнішній.

Внутрішній вимір пов'язаний із самовизначенням щодо вибору індивідом між стратегією розвитку та втілення своєї обдарованості і стратегією пристосування. У випадку, коли він віддає перевагу стратегії пристосування, то тим самим він повністю або частково відмовляється від вивільнення потенціалу своєї обдарованості. Це відбувається у двох основних формах: припинення зусиль розпізнавання і дослідження своєї обдарованості шляхом витіснення на периферію свідомості інтересу до неї та блокування її пізнання внаслідок активізації різноманітних психологічних механізмів її знецінення: сумніву, невпевненості, самоприниження, самоіронії, скепсису до себе і своїх здібностей, страху, налаштування на самообмеження тощо.

Зовнішній вимір впливу пристосувального типу менталітету на вивільнення потенціалу обдарованості виявляється в доволі значній кількості різноманітних загальних і специфічних форм. Найбільш значущими за критерієм їх деструктивного впливу є такі: відсутність або низький рівень виокремлення із контексту феноменології суспільного функціонування феномена і проблеми обдарованості; ігнорування суспільної цінності феномена обдарованості; відсутність або низький рівень розуміння та усвідомлення конструктивної ролі обдарованості в процесах адаптації, розвитку і цивілізаційного поступу суспільства та/або присутність розуміння і усвідомлення такої ролі, але вибір на користь розв'язання ситуативних проблем елементарної прикладної спрямованості; меркантильно-експлуататорське ставлення до обдарованості і використання її для досягнення дріб'язкових ситуативних цілей.

До побічних ефектів вибору стратегії пристосувального типу належать: корупція, розкрадання, тіньова економіка, непотизм, імітація, формалізм, когнітивні та функціональні спрощення, популізм, демагогія, стратегія особистого збагачення за будь-яку ціну як найвища мудрість існування, відверте чи приховане продукування та/або застосування в ролі психологічного захисту інструментів раціоналізації ідеології цинічної поведінки.

Пристосувальний тип менталітету в усіх або більшості форм його вияву постає головною перешкодою на шляху відновлення і розбудови суспільства, яке цього потребує. Демонтаж пристосувального типу менталітету і заміна його менталітетом вільної конструктивної креативної

активності – ключове завдання для суспільства, яке прагне досягнення більш високих ступенів розвитку і функціонування. Необхідність розв'язання цього завдання впливає з такої визначальної обставини: пристосувальний тип менталітету генерує всю сукупність часткових перешкод, що заважали і заважають суспільству здійснити комплекс трансформацій, які створюють можливість досягнення того рівня цивілізованого існування, що відповідає найвищому рівню цивілізованості розвинених країн і суспільств. Для гіфтологічно гібридного суспільства характерним є гібридний тип гіфтологічного ліфтингу і гібридний підтип дисоціативного типу гіфтологічної тенденції.

Концепція вивільнення ресурсів суспільної скарбниці обдарованості передбачає задіявання системного підходу до вивільнення потенціалу високорозвинених конструктивних креативних здібностей обдарованих індивідів. У проєкції на структуру суспільства це означає створення максимально сприятливих умов для розгортання та втілення здібностей його членів у всіх галузях суспільного життя.

Додатковою версією гіфтологічної суспільної типології є тип суспільства, що в силу тих чи інших історично-еволюційних, політичних, культурних та інших причин наближається, входить чи перебуває на стадії відновлення. Стрижневою і визначальною характеристикою таких суспільств є присутність у суспільстві надпотужного очікування переважної більшості громадян щодо прогресивних змін як закономірної реакції на ті чи інші катаклізми, загрози і випробування, які суспільству довелося подолати і пережити. Таке очікування складне: воно містить не лише прагнення відновити втрачене, а й сподівання на досягнення нових більш високих рівнів і стандартів функціонування, тобто це очікування, що спрямовано на впровадження в суспільну практику інноваційних технічних, соціальних, наукових, освітніх та інших видів технологій. Ця лінія очікування відновлення апелює менш чи більш свідомо до категорії тих членів суспільства, яких ідентифікують як обдарованих. Це закономірно, адже у суспільствах будь-яких типів і історичних епох місія продукування прогресивних змін покладалася і покладається насамперед на ресурси обдарованих людей. Однією з тих їхніх категорій, на які покладаються надії щодо відновлення країни та суспільства, є категорія обдарованих менеджерів – осіб, які відзначаються системою здібностей,

що надає їм можливість стати лідерами, які здатні очолити рух до відновлення суспільства шляхом створення передумов для консолідації та максимальної мобілізації його потенціалу. Коли очікування більшості громадян щодо прогресивних змін і налаштування на відновлення суспільства успішно реалізується, то таке суспільство починає набувати ознак гіфтологічно вільного суспільства і у своїй організації та діяльності рухається в напрямі розвитку відповідності його критеріям, а далі – їх перетворення на форми практичного функціонування. Найбільш важливою в контексті дискурсу про роль обдарованості в розвитку суспільства характеристикою цього типу суспільного устрою є те, що він усієї своєю сутністю в найширшому діапазоні вимірів відкритий до всіх аспектів творчості. Така абсолютна відкритість суспільства до всебічної творчості можлива лише за умови його устрою на принципах свободи, що є фундаментальною умовою вивільнення ресурсів як індивідуальної, так і консолідованої суспільної обдарованості.

Розроблення класифікації гіфтологічних типів суспільного устрою є важливим у контексті актуальності розв'язання двох основних проблем: діагностики і розвитку обдарованості. З позиції теоретичних і практичних аспектів їх розв'язання передбачає розроблення теоретичних і технологічних моделей ефективної діагностики і розвитку системи вищих здібностей членів суспільства. Ефективними і модель діагностики і модель розвитку обдарованості можуть бути за умови забезпечення ними можливості подолання абстрагованості традиційних схем діагностики та розвитку обдарованості від контексту суспільно-типологічних чинників функціонування обдарованих індивідів.

Висновки до розділу 1

Обдарованість – феномен пріоритетного суспільного значення. Такий її статус зумовлений тим, що вона являє собою чинник розвитку людського суспільства, його прогресивних змін, всебічного вдосконалення як способів організації його функціонування, так і самої його природи. Нові більш високі якісні рівні устрою суспільства є результатом діяльності обдарованих індивідів, членів суспільства, а не дії безо-

собових законів еволюції, що регулюють прогресивні зміни в системі біологічної адаптації живих організмів.

Обдарованість належить до категорії найвищих і найскладніших виявів природи людини. Цим зумовлена та обставина, що обдарованість постає як об'єкт із найвищим ступенем складності ідентифікації та діагностичної оцінки.

Обдарованість – асоціативний за своєю природою феномен. Ключовою закономірністю структурно-функціональної її організації як системного утворення є асоціативний характер структурних і функціональних зв'язків специфічних здібностей як утворювальних компонентів обдарованості з когнітивними, афективними, особистісними, спонукальними та іншими ланками психічного функціонування людини, а також чисельними соціокультурними чинниками, що утворюють у процесі їх складної взаємодії значущий для виявлення, розвитку і втілення обдарованості внутрішній і зовнішній контексти.

Релевантним природі обдарованості є асоціативний структурно-функціональний підхід до її ідентифікації та діагностики. Метою асоціативної структурно-функціональної ідентифікації та діагностики обдарованості є подолання редукціонізму і фрагментарності і досягнення цілісного бачення обдарованості дитини в сукупності всіх визначальних елементів, чинників, складнощів і суперечностей її природної організації та розвитку. Цілісне бачення обдарованої дитини – принципове основоположне завдання доказової ідентифікації та діагностики її обдарованості.

Асоціативний структурно-функціональний підхід – це інструмент розроблення на його платформі різноманітних пластичних методологій і їх гнучкого застосування як у дослідницьких цілях, так і в цілях здійснення практичної діагностики і розвитку обдарованості дитини.

Принципами, що відповідають вимогам до асоціативної структурно-функціональної ідентифікації та діагностики обдарованості, є такі: принцип специфічності; принцип автентичності; принцип продуктивності; принцип асоціації; принцип когнітивної складності; принцип цінності ефекту обдарованості; принцип ступеня вираженості обдарованості; принцип динаміки; принцип гнучкості; принцип презумпції бездарності.

Принципи ідентифікації обдарованості постають як загальні теоретико-методичні орієнтири, дотримання яких забезпечує можливість досягнення ефекту достовірної її ідентифікації. Їх системне застосування, тобто застосування в сукупності асоціативних зв'язків між ними, є основою розроблення засобів системної, а отже, релевантної природі обдарованості її ідентифікації.

Система принципів ідентифікації обдарованості відображає особливості феномена обдарованості: її структури, функціонального устрою, механізмів взаємодії складників, продукування ефектів тощо. Їх застосування в ролі компонентів асоціативного структурно-функціонального підходу відкриває можливість бачення, пізнання та діагностичного розуміння явища обдарованості в системі всіх чинників, що утворюють контекст її виникнення, розвитку і продуктивного вияву в єдності його внутрішнього і зовнішнього параметрів.

Розроблення діагностичних інструментів і моделей практичного їх використання відповідно до таких алгоритмів асоціативного структурно-функціонального підходу є складною теоретичною і прикладною науковою проблемою. Її розв'язання вимагає використання моделей, які в інтегральних формах представляють сумарний результат взаємодії всіх значущих чинників розвитку обдарованості і як наслідок роблять їх доступними для ідентифікації та діагностичної оцінки.

Інтегральними в асоціативному структурно-функціональному підході до ідентифікації обдарованості конструктами є феномени і категорії гіфтологічної тенденції та типологічних форм.

Гіфтологічна тенденція – це інтегральний феноменологічний показник, що з'являється в результаті складної взаємодії сукупності всіх чинників розвитку обдарованості. Вона постає як спрямованість ситуації розвитку вищих здібностей індивідів у спільнотах і суспільстві, вектор контексту динаміки процесу взаємодетермінації, взаємопроникнення, трансформації внутрішніх характеристик і зовнішніх взаємосполучень елементів і чинників, які зумовлюють їх асоціацію в якісне новоутворення, що відображається суспільною та індивідуальною свідомістю як явище обдарованості. Гіфтологічна тенденція – породження суспільної форми існування людини, її суспільного життя. Її функціональне призначення полягає в тому, щоб віддзеркалювати стан найціннішого сус-

пільного ресурсу – обдарованості. Ідентифікація гіфтологічної тенденції дає можливість робити зріз контексту чинників розвитку обдарованості в індивідуальному і суспільному її вимірах, здійснювати діагностичну оцінку цього процесу і на її основі розробляти стратегію і технологічні засоби його коригування та оптимізації. Ідентифікація гіфтологічної тенденції відіграє роль інструменту первинного виявлення і оцінки індивідуального та соціального контексту актуального стану і особливостей процесу розвитку обдарованості. Це передбачає здійснення діагностичного аналізу і оцінки структурно-функціонального контексту насамперед із позиції критерію його сприятливості для розвитку обдарованості та досягнення оптимального ступеня її продуктивності. За параметром критерію стану гіфтологічної тенденції в суспільстві, соціальних групах і в індивідуальному контексті розвитку обдарованих членів спільнот виокремлюються її типи, що формуються під впливом особливостей взаємодії сукупності суспільних чинників. Ці особливості зумовлюють утворення асоціативного та дисоціативного типів гіфтологічної тенденції. У дисоціативному типі гіфтологічної тенденції виокремлюється репресивний і гібридний підтипи, які репрезентують різні ступені дисоціації індивідуальних і суспільних ресурсів обдарованості.

У становленні гіфтологічної тенденції важливу роль відіграє гіфтологічний ліфтинг, який постає як механізм підйому обдарованих індивідів на поверхні ієрархії соціальних статусів. Робота цього механізму здійснюється за принципом ступеня обдарованості: чим вищий ступінь обдарованості, тим вищий соціальний статус. Гіфтологічний ліфтинг, що працює за принципом ступеня обдарованості, репрезентує його високий функціональний рівень. Із застосуванням термінологічних засобів типологічного підходу цьому рівню відповідає кваліфікація вільного типу гіфтологічного ліфтингу. Вільний тип гіфтологічного ліфтингу – стрижень асоціативного типу гіфтологічної тенденції. Низький рівень гіфтологічного ліфтингу виявляється в застосуванні додаткових щодо критерію обдарованості засобів підйому по вертикалі соціальних статусів. Він працює за механізмами заміщення принципу ступеня обдарованості, що закономірно зумовлює формування його низького функціонального рівня. Цьому рівню відповідає закритий тип гіфтологічного ліфтингу. Середній рівень гіфтологічного ліфтингу характеризується

поєднанням автентичної лінії ліфтингу, що відповідає принципу ступеня обдарованості, а також лінії застосування додаткових заміщувальних інструментів ліфтингу. З позиції типологічного підходу цей рівень підпадає під кваліфікацію гібридного типу гіфтологічного ліфтингу. Він характеризується невпорядкованим поєднанням ліфтингових інструментів різного типу і становить основу дисоційованого типу гіфтологічної тенденції.

Гіфтологічна тенденція в контексті такої спільноти, як сім'я відображає ставлення батьків і інших членів родини до вищих здібностей дитини і особливості їх впливу на неї, у структурі якого присутні або відсутні елементи зусиль, спрямованих на розвиток цих здібностей. Особливості реагування на поведінкові та здібнісні імпульси дітей з боку батьків і опікунів дають підстави для виокремлення таких основних гіфтологічних типів сімейного впливу, як гіфтогенний, репресивний, експлуаторський та індіферентний типи. До базових показників ідентифікації гіфтогенного типу сімейного впливу належать вільний тип гіфтологічного ліфтингу і асоціативний тип гіфтологічної тенденції. Вагомими ідентифікаційними показниками репресивного типу є закритий тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції. Стрижневими ідентифікаційними показниками експлуаторського гіфтологічного типу сімейного впливу є гібридний тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції. До головних показників експлуаторського гіфтологічного типу сімейного впливу належать гібридний тип гіфтологічного ліфтингу і дисоціативний тип гіфтологічної тенденції.

До гіфтологічних типів загальноосвітніх закладів належать гіфтогенний, репресивний, гібридний і псевдогіфтогенний типи. Характерними показниками гіфтогенного типу освітнього закладу є застосування його елітою в організації освітнього процесу і взаємодії з учнями принципів свободи і автентичності, створення умов для трансформації цих принципів у модальність статусу свободи, що виявляється у відчутті дітьми і підлітками внутрішньої та зовнішньої свободи самовираження своїх автентичних і реактивних поведінкових імпульсів і здібностей, можливостей вільного самовизначення в найширшому діапазоні освітніх і життєвих ситуацій. Цьому типу закладу властиві вільний тип освітнього гіфтологічного ліфтингу і асоціативний тип гіфтологічної тенденції.

До основних показників репресивного типу закладу належать використання технології репресивної педагогіки, принципу примусу до знання, модальність суб'єктивного статусу репресії, закритий тип освітнього гіфтологічного ліфтингу, репресивний підтип дисоціативного типу гіфтологічної тенденції.

Гібридному типу освітнього закладу властиві такі ознаки, як стихійне в різних конфігураціях поєднання особливостей гіфтогенного і репресивного типів освітніх закладів, гібридний тип гіфтологічного ліфтингу, модальність суб'єктивного статусу гіфтологічної покинутості, дисоціативний тип гіфтологічної тенденції.

Головним індикатором псевдогіфтогенного типу освітнього закладу є невідповідність між декларованим його призначенням як закладу для обдарованих дітей і підлітків і тією моделлю освітніх технологій, яка реально використовується для організації навчального процесу. За назвою і установчими документами заклад репрезентується як ліцей для обдарованих дітей і/або підлітків, але реально його робота організовується на основі технологій репресивного або гібридного гіфтологічного типу освітніх закладів.

До чинників, що найбільш помітно впливають на вектор руху суспільства і його розвиток належать суспільні еліти. Еліти – це спільноти, що відіграють роль провідників у природних для них сферах їх функціонування і виявляють у процесі виконання ними свого суспільного призначення відповідні специфічні для цих сфер якості елітарності. Елітарність в ідеальному вимірі – вияв обдарованості, її втілення у формах суспільної практики. За цим виміром вона утворює первинний аспект гіфтологічної тенденції. Вторинний її аспект пов'язаний із контекстом взаємодії елітних спільнот. Ця взаємодія є складною з огляду на розходження, суперечності і конфлікти, що виникають внаслідок різниці в цілях, ціннісних орієнтирах і спонуканнях, які знаходять відбиток у прагненнях і відповідних формах активності еліт та їх лідерів. Боротьба, яку втілюють у своєму функціонуванні суспільні еліти, справляє значний вплив як на гіфтологічну тенденцію в окремих елітних спільнотах, так і на її характеристики і вектор розвитку у суспільстві загалом.

Сукупність суспільних еліт – складний феномен. Його структуру складають такі утворення, як спільнота культурної еліти, спільнота

владної еліти, спільнота рецепієнтальної еліти, спільнота бізнесової еліти і такий її різновид, як олігархія, спільнота військової еліти, еліти релігійних організацій тощо. За характером і результатами діяльності виокремлюються три види еліт: еліти, що генерують нові культурні артефакти, нову культуру (культурна еліта); еліти, які здійснюють політику організації суспільства і/або впливають на управління ним (управлінська еліта); еліти, які першими отримують, сприймають і освоюють генеровані артефакти і є їх носіями (рецепієнтальна еліта).

Залежно від того, які цілі ставить перед собою владна еліта, між нею, культурною і рецепієнтальною елітами можуть виникати такі основні види взаємодії, як співробітництво, партнерство, суперництво і протистояння. Конфігурації співвідношення елементів цих видів процесу взаємодії між культурною, владною і рецепієнтальною елітами зумовлюють його результати, основними формами яких є гіфтогенний, репресивний і гібридний типи.

Результати гіфтогенної взаємодії між суспільними елітами зумовлюють виникнення гіфтологічно вільного суспільства, базовими ознаками якого є піклування про розвиток індивідуального і суспільного потенціалу обдарованості, створення системи гіфтологічного ліфтингу вільного типу і гіфтологічної тенденції асоціативного типу, необмежене продукування, поширення та використання культурних досягнень і цінностей.

Репресивна взаємодія між владною, культурною і рецепієнтальною елітами, яку ініціює і здійснює владна спільнота, призводить у кінцевому результаті до формування гіфтологічно репресивного суспільства. Стан гіфтологічної тенденції в репресивному суспільстві ідентифікується за параметрами і показниками дисоціативного типу, гіфтологічного ліфтингу – за знаками закритого типу. Прогностична оцінка гіфтологічної тенденції такого суспільства відповідає критеріям репресивного типу.

Гібридний тип взаємодії між владною, культурною та рецепієнтальною елітами зумовлює розвиток суспільних тенденцій гібридного типу і, як наслідок, призводить до формування гіфтологічно гібридного суспільства. Стан гіфтологічної тенденції в рамках гібридного типу взаємодії між елітами і відповідно – у гібридному суспільстві ідентифікується за параметрами і показниками дисоціативного типу, а гіфтологічного

ліфтингу – за маркерами гібридного типу. Прогностична оцінка гіфтологічної тенденції у гібридному суспільстві відповідає критеріям дисоційованого типу.

Аналіз окреслених чинників розвитку обдарованості наводить на узагальнення. Чинники здійснюють чотири види впливу на обдарованість: генерують здібності і процес їх асоціації з іншими здібностями та якостями індивіда, стимулюють процеси розвитку здібностей і їх асоціації у структуру обдарованості, гальмують процеси розвитку здібностей і їх асоціації у структуру обдарованості, справляють дисоціативний вплив на сукупність здібностей індивіда і блокують їх асоціацію в конструкт високого ступеня їх розвитку – обдарованість. Чинники розвитку обдарованості поділяються на внутрішні і зовнішні. Зовнішні чинники утворюють зовнішній контекст розвитку обдарованості. Існують чотири основні види такого контексту: контекст чинників розвитку обдарованості дитини у сім'ї, контекст чинників розвитку обдарованості дітей в освітніх закладах, сукупність чинників розвитку обдарованості індивіда у контексті взаємодії елітних спільнот, сукупність чинників розвитку обдарованості індивіда у контексті загального устрою суспільства. Внутрішні чинники утворюють психологічний контекст розвитку обдарованості. Зовнішній і внутрішній контексти розвитку обдарованості перебувають у перманентному стані єдності взаємодії. Резонанс між зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку і функціонування обдарованості, що виникає внаслідок досягнення обдарованими індивідом позитивного результату пошуку своєї автентичності, – визначальний чинник вивільнення і продуктивного використання ресурсів його обдарованості. Це призводить у кінцевому результаті до появи ефекту втіленої обдарованості.

Чинник нерозмежованої міжвимірної взаємодії як єдиного безперервного асоціативного процесу розвитку обдарованості зумовлює високий і надвисокий ступені складності ідентифікації і діагностичної констатації оцінки характеристик обдарованості індивіда.

Ефективними моделі діагностики і розвитку обдарованості можуть бути за умови забезпечення ними можливості подолання редукаціонізму, фрагментарності і абстрагованості від реальності контекстів чинників функціонування обдарованих індивідів і дійсності складної геометрії

взаємодії цих чинників у процесі виникнення, розвитку і продуктивного втілення структурно-функціональної асоціації здібностей, що має назву обдарованість.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Особливості ідентифікації обдарованості та діагностики чинників її розвитку в освітньому процесі

В умовах глобалізації світової економіки, стрімких соціальних, культурних і технологічних змін важливого значення набувають питання розвитку конкурентоспроможності національної економіки. Соціальний та економічний розвиток країни насамперед залежить від реалізації інтелектуально-творчого потенціалу обдарованої особистості, що актуалізує проблему ідентифікації обдарованості та підтримки її розвитку на всіх рівнях освітнього процесу.

Сучасний етап розвитку науки про обдарованість і обдаровану особистість характеризується інтенсивними пошуками більш ефективних підходів до виявлення та розвитку різних форм і видів обдарованості з метою якомога більш повного використання її ресурсів як в інтересах самих обдарованих осіб, так і в інтересах суспільства. Означене складно здійснити без з'ясування здібностей здобувачів освіти, їхніх сильних сторін і потенційних можливостей.

Одне і те ж слово може мати безліч різних значень на фоні соціокультурних, економічних, лінгвістичних та часових причин. Означене стосується і обдарованості. Обдарованість має довгу історію позначення індивідуальних відмінностей. Ранні дослідники у сфері обдарованості хотіли визначити, яким дітям «пощастило» бути наділеними певними здібностями чи рисами характеру. Цей тип процесу ідентифікації було розроблено для того, щоб відповісти на запитання: «Хто обдарований, а хто – ні?» У процесі розвитку та упровадження означеного

підходу це призвело до деяких освітніх проблем, пов'язаних із нерівністю, елітарністю та ярликами.

Традиційно, поняттям «обдаровані» найчастіше характеризують дітей, які мають вищі в порівнянні з учнівським загалом досягнення в певній галузі діяльності. Основним (а, почасти, і єдиним) індикатором обдарованості тривалий час постулювався IQ. Відповідно, ідентифікація обдарованих здійснювалася на основі результатів тестів інтелекту. Такий підхід зводив розуміння обдарованості до «безособистісного» феномену.

Із роками розвинулося чимало інших концепцій обдарованості. Наприклад, Дж. Рензулі припустив, що обдарованість є поєднанням здібностей вище середнього рівня, креативності і відданості справі [65]. Так, А. Танненбаум у своїй моделі «морської зірки» запропонував виокремлювати загальні здібності, спеціальні здібності, неінтелектуальні чинники, такі як мотиваційно-ціннісна сфера, наприклад, підтримку середовища та фактор випадковості [37]. Деякі теоретики вийшли за звичні рамки таких концепцій. Наприклад, Д. Сіск пішла далі у своїй пропозиції щодо форми духовного інтелекту як основи обдарованості [79]. Цей інтелект розглядався, але врешті-решт не був включений Г. Гарднером у його модель множинного інтелекту [35].

Окрім того, А. Циглер запропонував актиотопну модель, згідно з якою обдарованість не є внутрішньою властивістю індивіда, а, скоріше, результатом ярлика, присвоєного експертами, і феномен обдарованості представляє взаємодію індивіда з навколишнім середовищем [95]. Обдарованими називали тих здобувачів освіти, які завдяки ідентифікації змогли розвинути власні здібності.

Усі ці моделі припускають, що всередині більшої популяції існує певна група людей, яких так чи інакше можна назвати «обдарованими». Те, чим розглянуті моделі відрізняються між собою, є який *саме набір атрибутів або поведінкових проявів становить обдарованість, і як контекст впливає на ідентифікацію власне атрибутів.*

Р. Дж. Стернберг [84] спробував по іншому подивитися на феномен обдарованості, описуючи два види обдарованості: транзакційну та трансформаційну. Трансформаційна обдарованість – це обдарованість, яка трансформує – трансформаційно обдаровані особистості прагнуть по-

зитивно змінити світ на певному рівні, по-своєму, щоб зробити світ кращим. Трансакційна обдарованість – це обдарованість, яка заснована на обміні («око за око»). Особа визначається як обдарована, а потім очікує певного ставлення, і від неї очікується щось (зазвичай ідеться про високий рівень академічної успішності) у відповідь. Суспільство також може очікувати, що людина пізніше в житті продовжуватиме демонструвати високі освітні досягнення. Ці два види обдарованості не є вродженими, а формуються в освітньому процесі та в сім'ї. Трансакційна та трансформаційна типи обдарованості не виключають одна одну.

Шкала трансформаційної обдарованості (Р. Дж. Стернберг) [84]:

- 1.1. Напишіть як виглядало б життя вашої мрії через 25 років.
- 1.2. Створіть мобільний додаток. Яка його мета і як він її досягає?
- 2.1. Чого б ви найбільше хотіли досягти в житті? Як ви потрапите з того місця, де ви є зараз, туди, де хочете бути?
- 2.2. Які ще дві речі ви хотіли б досягти у своєму житті?
- 2.3. Як у дорослому віці ви вирішите чи задоволені ви тим, що зробили у своєму житті?
- 2.4. Що, на вашу думку, є найбільшою перешкодою для досягнення вашої головної мети в житті і як цю перешкоду можна подолати?
- 3.1. Виберіть головну міжнародну проблему. Що ви особисто можете зробити, щоб допомогти розв'язати цю проблему?
- 3.2. Що може зробити країна, у якій ви живете, щоб допомогти розв'язати обрану вами проблему?
- 3.3. Чи робили ви щось у своєму житті, що, на вашу думку, допомагає зробити світ кращим? Якщо так, то що?
- 4.1. Чим ви найбільше пишаєтесь у своєму житті? Чому ви цим пишаєтесь?
- 5.1. Якби вам довелося змінити одну річ у світі, що б це було?
- 6.1. Мартін Лютер Кінг і Махатма Ганді порушили закони свого часу і потрапили до в'язниці за свої переконання. Чи зробили вони правильно чи порушували закон?
- 6.2. Припустімо, що ви вірите в те, що все у світі має змінитися. Але близькі вам люди не погоджуються з вами. Що б ви зробили?
- 6.3. Як ви думаєте, чи може бути час у вашому житті, коли буде краще бути правим, аніж популярним? Якщо так, то що це може бути?

7.1. Якщо багато людей вірять у щось, чи погоджуєтеся ви, що те, у що вони вірять, скоріше за все, правда? Чому?

7.2. Чи були у вас переконання, які ви раніше підтримували, але які більше не поділяєте? Якщо так, то що змінило вашу думку і чому?

7.3. Чи можете ви виокремити переконання більшості людей, які ви не поділяєте? Якщо так, то що це і чому ви маєте іншу думку?

Шкалу трансформаційної обдарованості, що обґрунтована Р. Дж. Стернбергом [84], пропонують для ідентифікації обдарованих здобувачів освіти. Підрахунок балів здійснюється за методикою консенсусної оцінки. Експертів просять оцінити те, наскільки кожна відповідь відображає за шкалою від 1 до 5 трансформаційний, а не просто транзакційний спосіб мислення.

Таким чином, розвиток обдарованості полягає не лише в тому, щоб пришвидшити вивчення обдарованими дітьми якоїсь дисципліни чи збагатити їхні знання про цей предмет. Такий розвиток полягає в тому, щоб *допомогти дітям знайти мету і сенс свого життя, а потім зробити позитивні, значущі та, можливо, стійкі зміни для інших через почуття мети, яке вони розвинули*. З цією метою педагогічні працівники можуть допомогти здобувачам освіти розвинути розуміння свого внутрішнього «я», скерувати їх до знаходження життєвих цілей.

Розвиваючи цю думку, дослідник зауважує на необхідності змінити акценти в ідентифікації обдарованості – замість того, щоб зосередитися на діагностиці обдарованості, доцільніше визначити, як люди будуть використовувати свої дари, і навчати обдарованих використовувати свої обдарування таким чином, щоб зробити світ кращим [85]. Науковець розглядає дев'ять типів обдарованості:

1 тип – невизначена;

2 тип – інертна (в основному не проявлена) обдарованість;

3 тип – повністю транзакційна обдарованість (обдарована особистість віддає щось назад за те, що щось (підтримку, супровід) отримує);

4 тип – самотрансформаційна обдарованість (людина трансформує себе, а не інших або світ навколо себе);

5 тип – трансформаційна обдарованість (людина трансформує інших, але не себе);

6 тип – повна трансформаційна обдарованість (людина трансформує і себе, і інших);

7 тип – саморуйнівна обдарованість (обдарованість розвивається саморуйнівно для обдарованої особистості);

8 тип – деструктивна обдарованість (обдарованість використовується для шкоди інших);

9 тип – повна псевдотрансформаційна обдарованість (обдарованість руйнівна і для себе, і для інших) [85].

Розвиваючи цю ідею, Р. Стернберг зауважує на важливості виокремлення токсичної обдарованості – обдарованості, яка використовується в негативних і шкідливих цілях. Токсична обдарованість може проявлятися як обдароване токсичне лідерство та обдароване токсичне наслідування. Токсичні лідери та токсичні наслідувальники бувають різних видів – так, деякі токсичні лідери мають свідомий намір завдати шкоди, інші ж роблять це ненавмисно. Токсичні наслідувальники дбають про власні інтереси за рахунок інтересів інших [86].

«Традиційна» ідентифікація обдарованості не лише залишає поза увагою значну частину обдарованих учнів, а й не сприяє розвитку обдарованої особистості через ігнорування мотиваційної та вольової сфер, *soft skills* тощо. Аналіз публікацій із проблеми діагностики обдарованості свідчить про відсутність єдиних теоретичних та емпіричних підходів до ідентифікації обдарованої особистості. Значна кількість експериментальних даних і теоретичних розробок не забезпечує на сьогодні можливості виокремлення надійних критеріїв виділення індикаторів чи предикторів обдарованості.

Інститутом обдарованої дитини НАПН України було проведено опитування освітянської спільноти щодо освіти обдарованих учнів і молоді [12]. Загалом організацію цілеспрямованої роботи з виявлення та підтримки обдарованості учнів в освітньому процесі підтримує більшість респондентів. 80 % опитаних працівників ЗЗСО, 60 % опитаних учнів і половина батьків переконані в необхідності діагностики обдарованості. Більшість опитаних педагогів погоджується з твердженням, що виявлення обдарованих дітей і професійна оцінка особливостей їхньої обдарованості – важлива складова частина діяльності кожного педагога. Кожен другий опитаний педагогічний працівник переконаний, що обдарований

учень вирізняється серед учнівського загалу насамперед активною участю на уроці.

В Україні є поширеною практика так званих банків обдарованих учнів. Загалом понад дві третини закладів освіти провадять таку роботу [12]. Водночас підставою для зарахування здобувачів освіти до категорії обдарованих найчастіше є, згідно з результатами опитування, академічна успішність учнів та участь в олімпіадах і конкурсах різного рівня.

Тобто головним критерієм виявлення обдарованих дітей для закладів освіти України є об'єктивовані підтверджені досягнення. У такому випадку йдеться про високомотивованих дітей і проявлену, найчастіше – академічну обдарованість, значно рідше – про інтелектуальну та творчу. Значно менш поширеним критерієм виявлення обдарованих дітей є високі результати психологічних і психолого-педагогічних обстежень дітей.

Об'єктивовані в досягненнях критерії будуються в логіці зони актуального розвитку та призначені для виявлення актуально обдарованої дитини «тут і зараз». Результати психолого-педагогічних обстежень базуються на методології зони найближчого розвитку, унаслідок чого прогнози щодо потенційних досягнень обдарованої дитини мають імовірнісний характер, не гарантуючи їх, а лише прогностично передбачаючи.

Водночас результати психологічної чи психолого-педагогічної діагностики не просто допомагають виявити здібних дітей. Насамперед вони озброюють дитину (і педагогічних працівників) знаннями про власні особливості, власні сильні сторони та переваги, на які можна спиратися, зокрема під час вибору профілю навчання чи майбутньої професії.

Психологічна діагностика обдарованості – це насамперед *діагностика здібностей, сильних сторін особистості, знання яких і врахування яких сприяє розвитку особистості*.

За С. Пфайффер [60] найкращі методи діагностики обдарованості пов'язані з трьома факторами: ознайомлення з дослідженнями та альтернативними тестами для оцінки обдарованості; компетентність у застосуванні тестів та інтерпретації результатів; знання у сфері обдарованості загалом. Недостатня інтеграція теми обдарованості у фахову початкову та безперервну підготовку психологів і педагогів ускладнює

як процедуру ідентифікації, так і супровід розвитку обдарованої особистості. Дослідження показують, що якість оцінювання вчителями при ідентифікації обдарованих більше залежить від їхнього досвіду навчання, і що є покращення в точності оцінювання після участі в тематичних семінарах, а також у процесі використання валідних і надійних методик [30].

Проблеми, які пов'язані з ідентифікацією обдарованості, призводять до труднощів і розбіжностей щодо психологічної оцінки обдарованості. К. Хеллер [40] припускає, що ця суперечка спостерігається в чотирьох основних напрямках:

- змінні, включені в діагностику (що оцінювати),
- мета діагностики (цілі),
- за допомогою яких методів та інструментів здійснюється процедура ідентифікації (інформатори),
- коли оцінювати (фази розвитку).

Дослідники зауважують, що оцінювання має бути спрямоване на врахування специфічних потреб і особливостей здібних дітей. Дуже часто обдаровані діти не реалізують потенціал у дорослому віці через відсутність належної підтримки [78], що є втратою для особистості та суспільства загалом. Тому процес ідентифікації обдарованих учнів невід'ємно пов'язаний із типом освітніх реакцій і заходів, які впроваджуються в закладах освіти [66]. Оскільки процедура ідентифікації пов'язана з заходами підтримки, залучення батьків і педагогічних працівників до цього процесу є дуже корисним.

Беручи до уваги готовність освітянської спільноти працювати з обдарованими дітьми та молоддю та, водночас, виклики, зумовлені війною та кардинальними змінами в освітньому процесі, доцільно змінювати практику діагностики обдарованості. Для того, щоб зменшити витрати та труднощі, пов'язані з оцінюванням, виявлення обдарованих дітей і молоді може відбуватися в декілька етапів (рис. 1):

- початковий етап скринінгу, який охоплює всіх здобувачів освіти;
- фаза подальшої діагностики (*фаза ідентифікації*), адресована 20–25 % здобувачів освіти, визначених на етапі скринінгу як потенційно обдарованих;
- психологічна діагностика, яка може визначити тих здобувачів освіти, які потребують індивідуального освітнього супроводу [40].



Рис. 1. Ідентифікація обдарованості в освітньому процесі

• На першому етапі (етапі скринінгу) доцільно використовувати рейтингові шкали оцінки проявів обдарованості, експертні оцінки педагогічних працівників, самооцінювання учнів, академічну успішність та перемоги в конкурсах і змаганнях різного рівня. Наприклад, батькам пропонують стандартизований опитувальник з 25 питань, позитивна відповідь на три чверті яких дозволяє з високою ймовірністю говорити про обдарованість дитини (табл. 1) [75].

Таблиця 1

Скринінгова оцінка обдарованості (батьки)

Характеристика	Зовсім не підходить	Сумніваюся	Підходить	Повністю підходить
1. Швидко навчається				
2. Великий словниковий запас				

Характеристика	Зовсім не підходить	Сумніваюся	Підходить	Повністю підходить
3. Відмінна пам'ять				
4. Дуже уважний(-а)				
5. Усе сприймає близько до серця				
6. Перфекціоніст(-ка)				
7. Наполегливий(-а)				
8. Допитливий(-а)				
...				
26. ...				

Для самооцінки учням аналогічно пропонують опитувальник, що охоплює різні сфери. Позитивна відповідь на три чверті питань опитувальника дозволяє з високою ймовірністю говорити про обдарованість (табл. 2) [75].

Таблиця 2

Скринінгова оцінка обдарованості (самооцінювання)

Характеристика	Ніколи	Інколи	Складно відповісти	Часто	Дуже часто
1. Чи гарно Ви розв'язуєте проблеми?					
2. У Вас великий словниковий запас?					
3. Ви можете бути зосередженим(-ою) протягом тривалого періоду?					
4. Ви перфекціоніст(-ка)?					
5. Ви допитливий(-а)?					
6. Ви – енергійна людина?					

Завершення таблиці 2

Характеристика	Ніколи	Інколи	Складно відповісти	Часто	Дуже часто
7. Ви часто відчуваєте себе не на одній хвилі з іншими?					
...					
37. ...					

Під час експертної оцінки педагогічним працівникам [2] пропонують оцінити характеристики учнів у різних сферах – пізнавальній, мотиваційній, творчій, лідерській. Кожен пункт шкали варто оцінювати безвідносно до інших пунктів. Оцінка має відображати те, як часто вчитель спостерігає прояв кожної з означених характеристик.

Наприклад, *в інтелектуальній сфері*:

1) демонструє високу (середній бал вище 10) та стабільну (не менше 2–3 семестрів) академічну успішність з однієї чи декількох суміжних навчальних дисциплін, або з усіх базових навчальних дисциплін;

2) має високий вербальний інтелект: адекватно та точно використовує на уроках великий словниковий запас, щоб передати думки (усно та/або письмово). Може переказувати (усно або письмово) та редагувати текст, інформацію чітко та стисло, зберігаючи суть. Влучно виражає дрібні відтінки значення за допомогою великої кількості синонімів. Може використовувати метафори та аналогії для пояснення складних концепцій і зв'язків між різними явищами;

3) демонструє ерудованість, великий запас інформації та знань з певної теми (предмета, запитання), що перевищує середньостатистичний рівень у класі тощо [2, с. 43].

У творчій сфері:

1) демонструє здатність поєднувати (компілювати) засвоєну інформацію, щоб створювати нові цікаві ідеї; переносить знання з однієї ситуації в іншу. Уточнює, розвиває ідеї інших людей, використовуючи їх як «відправну точку» у власній роботі, але не копіює їх;

1) у своїй навчальній (і не лише) діяльності генерує та реалізує творчі й оригінальні ідеї, які є власними, самостійними (наприклад, розв'язує задачі з математики (фізики, хімії тощо), використовуючи операції

чи способи вирішення, які відрізняються від тих, що надаються під час навчання; може давати нестандартні відповіді на питання, які передбачають стандартні відповіді;

1) демонструє вибірковість в інтересах (навчальна дисципліна у школі, позаурочній діяльності), успішність у сферах, дотичних до особистих інтересів, утім, можливі посередні успіхи в «нецікавих» для нього (неї) дисциплінах тощо [2, с. 45].

Прояви *естетично-художньої обдарованості*:

1) демонструє відмінні маніпулятивні (технічні) навички як виконавець (виконавиця) у діяльності художньо-естетичного напрямку (музика, живопис, танець, ліплення, художня обробка матеріалів чи оформлення об'єктів, шиття, в'язання, декоративно-прикладне мистецтво, фотографія, відеозйомка тощо);

2) демонструє яскраву уяву, розвинену фантазію, образність, оригінальність та експресію в художній діяльності (музика, живопис, танець, ліплення, художня обробка матеріалів чи оформлення об'єктів, шиття, в'язання, декоративно-прикладне мистецтво, фотографія, відеозйомка тощо);

3) відмінні музичні здібності (має абсолютний слух, почуття ритму, музичну пам'ять тощо, співає, грає на музичних інструмент, створює або аранжує музику) тощо [2, с. 47].

В організаційно-лідерській сфері:

1) однолітки вважають учня (ученицю) лідером, часто обирають на керівну посаду в різних видах спільної діяльності (ігрової, навчальної тощо – як капітана команди, керівника групового проекту, старосту);

2) охоче бере на себе запропоновану лідерську роль у діяльності класу, школи, громадських організацій (наприклад, волонтерство), а також успішно її виконує. Успішно ініціює та організовує роботу спільноти (наприклад, створює групу з метою проведення шкільних танців або пікніка, організовує комп'ютерний чи науковий клуб, керує невеликими групами в ігровій або соціальній діяльності тощо);

3) самостійно пропонує свою кандидатуру для участі у виборах на керівну посаду в системі шкільного та іншого самоуправління та не боїться такої ініціативи тощо [2, с. 47].

Прояви *практичної обдарованості*:

- 1) швидко засвоює та ефективно застосовує технічні навички, прийоми, вміння в роботі з предметно-матеріальним світом або певним простором (практична та експериментальна робота на заняттях із фізики, хімії, трудове навчання);
- 2) швидко вирішує питання практичного характеру, які не потребують теоретичних знань, попереднього досвіду чи спеціального навчання;
- 3) добре пристосовується до різких неочікуваних змін у житті (зміна місця проживання, соціального оточення, культурно-мовного середовища) тощо [2, с. 49].

У сфері *академічних досягнень*:

- 1) демонструє стабільні високі успіхи у навчанні в усіх предметах;
- 2) використовує великий і точний (адекватний) словниковий запас, щоб передати свої (або чужі) думки, як усно, так і письмово;
- 3) легко («граючись») навчається, швидко розуміє те, що сприймає (бачить, чує, читає тощо), одразу розуміє вказівки, пояснення та інструкції тощо [2, с. 42].

Отже, така робота з великою ймовірністю дає змогу виявити високомотивованих учнів із певними здобутками.

Як бути у випадку не проявленої обдарованості? Наприклад, учні мають певні здібності, але з тих чи інших причин не проявляють їх в освітньому просторі (зокрема через певні особистісні особливості, як-то тривожність чи замкнутість; конфлікт із однокласниками; непорозуміння з учителем тощо). Причому учні можуть як високомотивованими, так і демонструвати низьку мотивацію.

- В означеному випадку доцільно здобувачів освіти залучити до діагностичних обстежень, що буде охоплювати дослідження особистісних та когнітивних особливостей задля побудови індивідуальних освітніх траєкторій і сприяння розвитку обдарованості. Зокрема доцільним є вивчення вербальних, математичних і просторових здібностей, вербальної та невербальної креативності тощо [1].

Виявлення учнів із високими інтелектуальними здібностями дає педагогам змогу створити для них відповідні програми, формуючи індивідуальний навчальний план, який задовольняє їхні потреби і допомагає

реалізувати потенціал. Учні з високими академічними досягненнями можуть потребувати додаткових освітніх викликів і розширеного навчального матеріалу задля запобігання нудьги та втрати інтересу до навчання. Виявлення творчих здібностей у школярів дає змогу підтримувати та розвивати їхню уяву, інноваційне мислення та креативність, що важливо не лише для мистецтв, а й для науки, техніки та інших галузей, де необхідні нестандартні підходи та рішення. Тоді як діагностика комунікативних навичок допомагає визначити учнів, які успішні в соціальній взаємодії, лідерстві та вміють працювати в команді, сприяючи розвитку ефективних комунікативних стратегій і поліпшенню соціальної адаптації в колективі.

Також зауважимо, що розуміння індивідуальних здібностей і потреб учнів допомагає створити сприятливе навчальне середовище, де кожен відчуває себе цінним та отримує підтримку. Це знижує рівень навчального стресу та підвищує мотивацію до навчання, допомагає учням краще усвідомити свої сильні сторони та інтереси, дозволяючи закладам освіти більш ефективно використовувати свої ресурси та забезпечувати всім учням рівні можливості для розвитку. Також впровадження діагностики різних видів обдарованості в школах сприяє створенню індивідуалізованого, підтримуючого та стимулюючого навчального середовища, що допомагає кожному учню максимально розкрити власний потенціал та досягти успіху. Однак важливо використовувати надійні та валідні методики діагностики, які стандартизовані на сучасній українській вибірці [1].

- Окрім того, варто звертати увагу на доповнення базових принципів діагностики обдарованості [11] активізаційним принципом. Діагностична процедура здійснюється не лише власне для виявлення обдарованих, а для активізації внутрішніх ресурсів особистості задля розвитку здібностей. Тому в освітньому процесі важливо з'ясовувати чинники, що стимулюють (чи гальмують) реалізацію потенціалу того чи іншого виду обдарованості учнів. Задля цього доцільним є вивчення толерантності до невизначеності, мотиваційних станів, цінностей, нейротизму, відкритості до досвіду, добросовісності тощо [1].

Зокрема однією з мотиваційних конструкцій, яка давно асоціюється з обдарованістю, є внутрішня мотивація, що означає участь у виконанні

завдання заради власне навчання, тоді як зовнішня мотивація стосується участі у виконанні завдань заради таких зовнішніх факторів, як винагорода або визнання (тобто практична корисність) [89].

Також чимало відомих дослідників обдарованості погоджуються, що особистісні особливості пов'язані з високим рівнем досягнень та творчої продуктивності, зауважуючи, що «після певного моменту рівень здібностей відіграє менш важливу роль, аніж особистість та мотиваційні чинники» [94].

У процесі ідентифікації обдарованості важливо уникати помилок типу I та типу II: у першому випадку – ідентифікація учнів як обдарованих, які такими не є (хибно позитивний результат); у другому випадку – не визначення здобувачів освіти, які насправді є обдарованими (хибно негативний результат). Через різноманіття проявів обдарованості недоцільно обмежувати ідентифікацію обдарованих здобувачів освіти лише високими балами в тестах IQ, а отже, необхідно використовувати різноманітність психологічних вимірів та їх поєднання під час ідентифікації. Необхідність розглядати інші конструкти, окрім інтелекту, у процесі діагностики обдарованості особливо виправдана у випадках, коли відсутність мотивації виконувати пропонувані завдання тесту перешкоджає прояву високих здібностей.

Під час проведення процедур психологічного оцінювання варто також звертати увагу на особливості обдарованих учнів у пізнавальних здібностях, когнітивному функціонуванні та навчанні. Зокрема це стосується оцінки основних когнітивних функцій (увага, сприйняття, оперативна пам'ять), когнітивних процесів вищого порядку (формування понять, міркування, розв'язання проблем, когнітивні стилі, метапізнання) та їхнього впливу на навчання (мова, маніпулювання складними ідеями, допитливість і мотивація до навчання). Увага до цього розмаїття особливостей обдарованості приводить до включення оцінки інших аспектів (мотивація і особистісні особливості, які впливають на результати навчання) [18].

Здійснення такої комплексної оцінки здібностей та обдарувань здобувачів освіти буде сприяти вдосконаленню психолого-педагогічної підтримки обдарованих учнів в освітньому процесі, забезпечуючи працівників закладів освіти необхідною інформацією для побудови індивідуальних траєкторій розвитку обдарованої особистості.

Отже, ідентифікація обдарованості має бути спрямована не на констатацію факту обдарованості, не на вимірювання рівня інтелекту, а на якісну оцінку здібностей і когнітивного функціонування обдарованих дітей та молоді. Це озброїть здобувачів освіти знаннями про себе, власні інтереси, здібності та сильні сторони особистості, а також сприятиме більш осмисленому та обґрунтованому професійному самовизначенню та побудові власної стратегії розвитку. Відтак діагностична робота зі здобувачами освіти дає змогу виконувати не лише ідентифікаційну функцію, а і профорієнтаційну та розвивальну. Застосування зазначених методів (діагностики та скринінгу) сприяє: зниженню витрат (часових і ресурсних) на виявлення обдарованих дітей за рахунок оптимізації методик і підвищення точності обстеження; зростанню кількості виявлених обдарованих дітей і розширенню можливостей щодо самореалізації інтелектуального та творчого потенціалу; плануванню та ефективному функціонуванню системи підтримки роботи з обдарованими дітьми та талановитою молоддю.

Інститутом обдарованої дитини НАПН України реалізується проєкт «Тестотека» [9], що дозволяє учням, за умови попередньої реєстрації, пройти ряд психодіагностичних досліджень. Практичні психологи закладів освіти отримують доступ до результатів досліджень учнів свого закладу, що спрощує як психодіагностичну роботу в закладі освіти, так і ведення банку обдарованих учнів. А в сучасних умовах допомагає також у з'ясуванні психологічних ресурсів обдарованих здобувачів освіти і виявленні тих, кому необхідна підтримка та супровід.

2.2. Особливості прояву різних видів обдарованості

Відповідно до Візії майбутнього освіти і науки України одним із головних принципів освіти визначено особистісно орієнтовану освіту: «в освітньому процесі, зважаючи на потреби інтереси і таланти людини, ми прагнемо, щоб кожен почувався цінним і здатним досягати бажаних результатів» [13]. Таким чином, актуалізується проблема з'ясування інтересів і здібностей здобувачів освіти в умовах освітнього процесу.

Однак відсутність загальнодержавної концепції роботи з обдарованими дітьми та молоддю, а також виклики, які постали перед системою освіти у зв'язку з повномасштабною війною, не сприяють розвитку обдарованості. Так, згідно з результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022, у сучасних українських підлітків зафіксовано нижчий аніж у середньому по країнах ОЕСР рівень сформованості математичної, читацької та природничо-наукової грамотності українського учнівства, а й на масштаби навчальних втрат у порівнянні з 2018 р. [6, с. 204]. Так, середній бал українських учнів із математики становить 441, із читання – 428, а з природничо-наукових дисциплін – 450 (рис. 2). Як зауважено в національному звіті, «різниця в результатах українських учнів у порівнянні з середніми значеннями для країн ОЕСР з математики становить 31 бал, із читання – 48, а з природничо-наукових дисциплін – 35. Якщо з математики та природничо-наукових дисциплін ця різниця близька до еквівалента півтора року навчання за стандартами PISA, ... то з читання українські школярі відстають від своїх однолітків із країн ОЕСР майже на два з половиною роки навчання» [6, с. 51].



Рис. 2. Успішність учнів з математики, читання та природничо-наукових дисциплін в Україні, у середньому по ОЕСР та в референтних країнах [6, с. 49]

Окрім того, в Україні в порівнянні з країнами ОЕСР значно нижчий відсоток високо успішних учнів. Таких учнів було 3 % в математиці й по 2 % в читанні й природничо-наукових дисциплінах від загальної кількості учасників дослідження. Тоді як результати країн ОЕСР значно вищі: 9 % підлітків у математиці й по 7 % учасників дослідження у читанні та природничо-наукових дисциплінах є високо успішними (досягають найвищих 5-го і 6-го рівнів) [16].

Як свідчать результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022, як у середньому по ОЕСР, так і в референтних до України країнах (Естонія, Польща, Словацька Республіка), приділяється більша увага розвитку здібних учнів. Однак в Україні такі учні не отримують достатньої уваги та підтримки як в аспекті ідентифікації, так і підтримки розвитку обдарувань.

Однією з можливих причин наведеної проблеми є поширене в Україні розуміння обдарованості як результату розвитку здібностей (а не потенціалу). Відтак поширена думка про те, що обдаровані діти зможуть реалізувати свій потенціал без додаткової підтримки («справжній талант завжди проб'є собі дорогу»).

Згідно з результатами опитування Інституту обдарованої дитини НАПН України, проведеному наприкінці 2021 р., загалом про обдарованість, на думку педагогічних працівників, свідчать високі успіхи в позашкільній діяльності (спорті, мистецтві, музиці тощо) – так думає 53,11 % респондентів. Дещо менше опитаних (46,94 %) вважають показником обдарованості глибокий і стійкий інтерес до однієї (чи декількох) шкільних дисциплін (табл. 3) [12]. Тобто загалом педагогічні працівники, характеризуючи обдарованих здобувачів освіти, найчастіше говорять про високомотивованих дітей і проявлену обдарованість.

Як зазначалося у вступі до посібника, загальноприйнятого визначення обдарованості немає і не може існувати. Так, з одного боку, обдарованість трактують як прояв продуктивності у верхній частині розподілу у сфері талантів, навіть у порівнянні з іншими високофункціональними особами в певній сфері. З іншого боку, обдарованість розглядають як розвиток, оскільки в дитинстві саме потенціал є ключовою змінною. Зі зростанням і розвитком особистості мірою обдарованості стають конкретні досягнення. Психосоціальні змінні відіграють істотну роль у

прояві обдарованості на кожному етапі розвитку, адже і когнітивні, і психосоціальні змінні є пластичними, і їх можна (і потрібно) свідомо культивувати. Окрім того, обдарованість відображає цінності конкретного суспільства, проявляється в реальних результатах, а також є специфічною для різних сфер діяльності та постає результатом поєднання низки біологічних, педагогічних, психологічних і психосоціальних факторів [89].

Таблиця 3

Розподіл відповідей на запитання

«Що, на Вашу думку, може вважатися обдарованістю?»

(N = 52 083. Респонденти могли обрати декілька варіантів відповіді), у % [12]

Відповідь	Працівники					Батьки	Учні
	ЗЗСО	ЗДО	ЗПО	ЗПТО	ЗВО		
Результат тесту інтелекту (IQ вище 130)	17,56	10,47	13,86	18,8	21,6	9,91	35,06
Глибокий та стійкий інтерес до одного (декількох) шкільних предметів	46,94	29,65	36,63	34,19	52,95	29,56	25,12
Висока успішність за всіма (або більшістю) шкільними дисциплінами	36,18	30,23	18,81	29,9	34,55	24,62	39,5
Висока успішність за однією чи декількома шкільними дисциплінами	30,45	25	30,69	23,93	32,5	7,29	20,09
Розвинені лідерські та організаційні якості	29	24,42	21,78	46,15	36,36	26,95	25,06
Високі успіхи в позашкільній діяльності	53,11	40,7	41,58	41,03	39,09	45,28	51,02

Примітка: ЗЗСО – заклади загальної середньої освіти (N = 9084); ЗДО – заклади дошкільної освіти (N = 172); ЗПО – заклади позашкільної освіти (N = 101); ЗПТО – заклади професійно-технічної освіти (N = 117); ЗВО – заклади вищої освіти (N = 440). Батьки (N = 25 735). Учні (N = 16 434).

Зокрема Г. Гарднер [34] визначив декілька категорій інтелекту, включаючи музичний і тілесно-кінестетичний інтелекти, зосередившись на специфічних для певної сфери здібностях, на відміну від розгляду «глобального» інтелекту. Серед сучасних дослідників немає одностайної думки щодо точної природи конкретних здібностей (наприклад, чи можна їм навчитися), а також щодо важливості конкретних здібностей для прогнозування видатних і творчих досягнень.

Існує чимало визначень інтелекту. Словник психології АРА визначає *інтелект* як «здатність отримувати інформацію, вчитися на досвіді, адаптуватися до навколишнього середовища, розуміти та правильно використовувати думку та розум» [92, с. 488]. Історично склалося так, що основна і досі найбільш концентрована увага до феномену обдарованості та освіти обдарованих спрямована на високі інтелектуальні здібності [89]. У цьому випадку дослідники трактують обдарованість як загальну, вроджену якість індивіда, яку необхідно ідентифікувати методами психологічної діагностики (наприклад, тести інтелекту) [69]. Окрім того, передбачається, що специфічні здібності інтелектуально обдарованих є передумовою для досягнення ними успіху в усіх академічних сферах [89].

Стандартизовані тести когнітивних здібностей є одними з найточніших і найпослідовніших показників успішності в навчанні та на роботі та широко використовуються під час відбору здібних студентів, професійному відборі та підборі [51]. Починаючи з 1972 р. тести здібностей (зокрема, SAT) широко використовуються в США для виявлення інтелектуально обдарованих учнів задля забезпечення адекватного їх здібностям навчання та, відповідно, сприяння розвитку їхнього потенціалу. Завдяки діагностиці виокремлюють учнів 7–8 класів, які набрали 3 % найкращих результатів за національними нормами. Таким здобувачам освіти пропонуються індивідуальні освітні траєкторії, окремі програми навчання, літні школи тощо, а також окремо надається можливість складання вступних іспитів до коледжу [28].

Дослідники погоджуються стосовно того, що високий рівень інтелекту є необхідним, але недостатнім для пояснення оптимальної продуктивності чи творчої продуктивності, залишаючись складовою розвитку таланту разом зі спеціальними здібностями, психосоціальними навичками та мотивацією [89].

Так, Р. Дж. Стернберг, пропонуючи розрізняти академічний, практичний та творчий інтелекти, запропонував сім типів обдарованих особистостей: аналітик, творець, практик, творець-аналітик, практик-аналітик, креативний практик і неперевершений балансир (мультипотенційна обдарованість) [82].

Вище було наведено позицію дослідників щодо визначальної ролі інтелектуальної обдарованості в досягненні особистістю успіху в академічних сферах [89]. Цій позиції опонують науковці, стверджуючи, що для видатних *академічних досягнень* потрібні не лише інтелектуальні здібності [32]. Наприклад, особистісні риси великої п'ятірки (нейротизм, екстраверсія, добросовісність, відкритість досвіду та схильність до згоди) корелюють з академічною успішністю [61] і продуктивністю на роботі [22].

Встановлено, що результати тестів інтелекту є позитивними предикторами академічної успішності, але вони менше корелюють із результатами, визначеними мотивацією. Окрім того, результати тестів, які стосуються певної сфери чи дисципліни (зокрема, предметні тести) є кращими в прогнозуванні, ніж результати тестів, які вимірюють ширші загальні математичні та словесні навички [51].

Натомість Б. Шпіраман [81] досліджував можливість відрізнити *творчо обдарованих математиків від академічно обдарованих математиків*. Він базував свій аналіз на класифікації математиків З. Усіскіна [91], яка описує математиків, що використовують сім рівнів, де рівень 1 відноситься до базового використання цифр, а рівень 7 – до вищого рівня математиків, які є призерами в цій галузі. Цікавим моментом у цій шкалі є якісний розрив, який запропонував сам дослідник: перші 5 рівнів відносяться до професійних математиків, тоді як останні два рівні відносяться до тих, кого він називав креативними математиками. Відповідно до цього континууму, творчість передбачає обдарованість, але обдарованість не обов'язково означає творчість. Ця відмінність між рівнями підкреслює неоднозначне питання кількісних або якісних відмінностей між академічною та творчою діяльністю. Постає запитання про відмінність між творчою та академічною обдарованістю (як загалом, так і в математиці зокрема – академічна обдарованість у математиці, творча обдарованість у математиці). Академічна математична обдарованість

визначається як набір специфічних здібностей, включаючи: здатність абстрактно міркувати, узагальнювати та розрізняти математичні структури; можливість керувати даними; здатність оволодіти математичними принципами; здатність мислити за аналогією та евристично; інтуїтивне усвідомлення математичних доказів; самостійне відкриття математичних принципів; уміння приймати рішення; здатність візуалізувати проблеми; здатність робити висновки про поведінку; здатність відрізняти емпіричні принципи від теоретичних; здатність мислити рекурсивно і здатність швидко навчатися.

Тоді як творча обдарованість у математиці, включаючи наведені вище здібності, також передбачає здатності, що характерні для творчості: «здатність створювати оригінальні роботи, які значно розширюють коло знань та/або здатність відкривати шляхи для нових питань для інших математиків» [53, с. 23]. Таким чином, у цій перспективі існують як кількісні, так і якісні відмінності між академічною та творчою обдарованістю: творчість охоплює академічні здібності, але також вимагає специфічних здібностей і процесів [53].

Додамо також, що дослідники [54] припускають, що академічні здібності в математиці є обчислювальними (англ. *computational ability*), тоді як творчі здібності пов'язані з оригінальним мисленням про математичні символи, що дає змогу отримати більше рішень.

Розвиваючи дискусію, наведемо також розуміння взаємозв'язку високих академічних здібностей і творчої обдарованості Дж. Кауфмана [46]. Він пояснює відмінність між інтелектом і творчістю, пропонуючи два види новизни: новизну стимулу та новизну реакції, які при перетині утворюють чотири умови, що передбачають використання академічного інтелекту чи використання креативності. Знайоме завдання зі знайомим рішенням (рутинне розв'язання проблем) та нове завдання зі знайомим рішенням пов'язані з інтелектом через використання попереднього досвіду та/або знань. І таке завдання передбачає використання таких стандартних операційних процедур, як процеси індукції/дедукції та міркування. Творчі ж ситуації передбачають знайомі завдання, що вимагають нових рішень, і нові завдання, які вимагають нових рішень, коли людям доводиться виходити за рамки звичного, використовуючи уяву та творчість [46].

Інтелект і творчість частково співвідносяться [76], де інтелект можна описати лише як необхідну, але недостатню умову творчості [43].

Щоб визначити, наскільки творчість та інтелект пов'язані чи незалежні, К. Кім [49] провела метааналіз 21 дослідження. Вона зауважила середнє співвідношення творчості та інтелекту $r = 0,17$. Дослідниця також перевірила порогову гіпотезу, яка вказує на наявність позитивних зв'язків між інтелектом і творчістю для рівня IQ нижче 120. Вона відкинула теорію порогу, показавши, що середні кореляції нижче та вище IQ 120 не є статистично значущими ($r = 0,20$ та $r = 0,23$ відповідно). Це свідчить про послідовну слабку залежність між творчістю та інтелектом, навіть якщо вона частково пов'язана з: характером тестів, що використовуються для вимірювання інтелекту та креативності; сферами, у яких вимірюється креативність (вербальна і невербальна); діагностикою проявів креативності (гнучкість, оригінальність і деталізація); віком вибірки.

Креативність як здатність вигадувати нові та корисні ідеї або способи виконання завдань тривалий час пов'язують з обдарованістю. Наприклад, Дж. Рензулі включив креативність як основний елемент у свою концепцію обдарованості, а також здібності вище середнього рівня та цілеспрямованість. Модель WICS Р. Дж. Стернберга постулює, що обдаровані люди синтезують мудрість, інтелект і креативність. Ця модель базується на його концепції успішного інтелекту, що постає як здатність досягти власної життєвої мети, пристосовуючись до свого внутрішнього контексту, максимізуючи свої сильні сторони та компенсуючи недоліки. Високий рівень інтелекту та/або креативності є недостатнім для ідентифікації особи як «обдарованої» моделі WICS. У цьому випадку компонент мудрості підкреслює етичні цінності, а не екстремальний індивідуалізм, який можна легко пов'язати з терміном лідерства в суспільстві [27].

Зокрема Т. Амабіле [20] стверджувала, що креативність складається з таких компонентів, як: знання, уміння та навички, що стосуються конкретної предметної сфери; мотивація, бажання займатися в певній сфері; конструкти, що пов'язані з творчістю, наприклад, метафоричне мислення, толерантність до невизначеності та гнучкість у використанні розумових установок під час розв'язання проблем. До цього переліку дослідники [88] додають також уміння визначати та представляти проб-

леми по-новому, аналітичні навички оцінювати ідеї та обирати з-поміж них найкращі, дивергентне мислення, здатність генерувати багато різноманітних ідей.

Д. Сімонтон [77] зауважує, що креативність насправді залежить від когнітивних процесів, особистісних характеристик і соціального контексту (наприклад, міжособистісні, соціокультурні та дисциплінарні впливи).

Креативність традиційно визначається двома основними елементами: оригінальністю/новизною/інноваційністю та корисністю/доречністю в контексті [45].

Під час розгляду взаємозв'язку креативності та інтелекту думки дослідників розходяться. З одного боку, дослідники зауважують, що креативність та високі загальні здібності є хоча й пов'язаними, проте відмінними феноменами, і для визначних досягнень необхідним є високий рівень розвитку обох вказаних конструктів [64]. Інша точка зору пов'язана з пороговою гіпотезою здібностей і креативності, яка постулює, що ймовірність творчих досягнень зростає з інтелектом приблизно до 120 IQ, після якого подальше зростання IQ істотно не збільшує шанси людини на творчі досягнення [29]. Також варто згадати результати досліджень, які спростовують зазначену порогову гіпотезу здібностей і креативності. Так, науковці [58] встановили, що творчі досягнення в академічній (отримані наукові ступені), професійній (кар'єрне зростання) та науковій (патенти на винаходи) сферах пояснюються (та, відповідно, прогножуються) відмінностями в здібностях людей. Згадані дослідники переконані, що попередні дослідження проблеми не виявили зв'язку між когнітивними здібностями та творчими досягненнями людини через те, що показники здібностей і критерії результатів не мали достатньо високих меж, щоб охопити варіації розподілу у верхньому діапазоні (оскільки 1 % найуспішніших результатів виконання тесту IQ починається від 137 балів і виходить за межі 200 – діапазон IQ понад 63 балів є в топі 1 %), а також через те, що часовий проміжок спостережень був недостатньо довгим, щоб виявити показники більш зрілого таланту, наприклад, отримання патенту на винахід [58].

Ще одна дискусія серед дослідників творчої обдарованості розгортається навколо визначення: чи є креативність узагальненою рисою

особистості, чи предметно-специфічною здатністю. Відсутність однаковості зокрема пов'язують з відмінністю між дитячою креативністю, яка часто концептуалізується як особистісно орієнтована риса, а також дорослою креативністю, що зазвичай розглядається як процес, пов'язаний із певним продуктом чи сферою діяльності [89]. Тут дослідники пропонують розглядати феномени малої та великої творчості, коли перша стосується досягнень, які є унікальними для класу, закладу освіти чи конкретної людини (креативність проявляється у вужчих соціальних контекстах і зазвичай не передбачає створення нових продуктів або нової інформації), а друга відноситься до новаторських продуктів і знань, що змінюють певну сферу, які виникають у найширшому соціальному контексті та передбачають видатні рівні творчої продуктивності [44].

Комунікативна обдарованість – високий рівень розвитку здібностей міжособистісної взаємодії, що дає змогу встановлювати взаємозбагачувальний емоційно-неформальний контакт із партнерами з різних соціальних груп та вміння досягти компромісної рівноваги інтересів учасників комунікації при конфлікті [2], доповнює та підсилює інші форми обдарованості.

Так, високий рівень креативності зазвичай поєднується з розвинутою уявою та здатністю генерувати нові ідеї та підходи в процесі спілкування. Такі люди здатні поєднувати різні точки зору, створюючи унікальні повідомлення чи способи впливу на аудиторію, а їхні креативні здібності проявляються в умінні адаптувати мову до ситуації, знаходити оригінальні рішення під час комунікації та ефективно передавати складні ідеї.

Комунікативно обдаровані часто мають високий рівень вербально-лінгвістичного інтелекту, вміють аналізувати, синтезувати та чітко висловлювати власні думки, що є важливим аспектом інтелектуальної діяльності. Окрім того, здатність швидко засвоювати нову інформацію і вміло застосовувати її в різних контекстах свідчить про високий рівень загальної інтелектуальної обдарованості.

Водночас розвинені комунікативні здібності є важливим фактором успішного навчання, оскільки вони допомагають легко засвоювати матеріал, брати активну участь у дискусіях і ефективно взаємодіяти як з педагогічними працівниками, так і однолітками. Таким чином, комунікативно

обдаровані часто демонструють високі досягнення в академічній сфері, оскільки здатність ясно викладати власні думки і співпрацювати з іншими сприяє успішності в навчанні.

Таким чином, комунікативна обдарованість є не лише окремим видом обдарованості, а й доповнює та підсилює інші форми обдарованості, що робить її важливою складовою у всебічному розвитку обдарованих дітей і молоді.

Підтверджує такий взаємозв'язок і взаємовплив теорія «успішного інтелекту» Стернберга. Дослідник із колегами [87] доводить, що успішний інтелект – це розвиток навичок, які є необхідними для досягнення особисто значущого успіху у певній сфері(-ах) діяльності. До переліку таких навичок зараховують комбінацію аналітичних, креативних і практичних здібностей, які, взаємодіють у гнучкому, динамічному середовищі, що підтримує їхній розвиток. Розвиваючи означену ідею, Р. Стернберг формулює модель WICS обдарованості [83]. У цій моделі Р. Стернберг стверджує, що лідерство може з'явитися в будь-якій сфері людської діяльності та є поєднанням вроджених і набутих навичок й установок, які походять від мудрості (ступінь, до якої лідер помірковано використовує навички та установки для загального блага з часом, збалансовуючи власні інтереси з міжособистісними та надособистісними інтересами), інтелекту (конкретні навички та установки, як академічні, так і практичні, необхідні для досягнення успіху в житті відповідно до власного особистого уявлення про успіх у власному соціокультурному середовищі), та креативності (навички та установки, які генерують нові, високоякісні та відповідні ідеї, продукти чи результати – бачення змін у цій сфері). Акронім WICS завершує літера «S», що означає синтезовані до цієї комбінації навичок і установок, що пояснюють обдароване лідерство. На думку Стернберга, ці три компоненти є «інгредієнтами» лідерства, але просте володіння ними не робить людину обдарованим лідером, оскільки необхідно розвивати їх до рівня «експертизи».

Існує чимало визначень комунікативної обдарованості, що відрізняються предметною специфічністю здібностей: комунікативна обдарованість, що проявляється в лідерстві, комунікативна обдарованість в організаційній та фасилітативній сферах. Так, Г. Гарднер стверджує, що лідер

виконує завдання, що необхідні для досягнення цілей групи, стимулюючи членів групи робити те, чого вони, можливо, і не хочуть робити і що їм не завжди подобається [33].

Досліджуючи означену проблему, Дж. Елліс [31], емпірично визначив 10 конструктів, які відрізняють ефективних лідерів. Ці конструкти охоплюють інтелектуальні та комунікативні здібності, самосвідомість та особистісні особливості. Натомість Д. Сіск, спільно з Г. Розеллі [80] та Дж. Паркер і Л. Беньо [59], запропонували чотири компоненти лідерства обдарованих: розуміння (вихід за межі фактів, пошук різних точок зору); міжособистісна комунікація (самореалізація в спілкуванні, турбота про інших, співпраця, вирішення конфліктів); розв'язання проблем (виявлення проблем, пошук шляхів їх розв'язання, оцінка можливих бар'єрів, реалізація рішення); прийняття рішень (уточнення цінностей, відповідальність за рішення).

Досліджуючи учнів із групи ризику, які належали до різних культурних середовищ, і які брали участь у лідерських програмах як під час шкільного часу, так і поза його межами, дослідники [68] визначили лідерство як «мудрість у спонтанності» – здатність швидко ідентифікувати потенційну «проблему» або ситуацію і «висуватися вперед або назад, приймаючи керівництво на себе на благо групи» [68, с. 17].

Таким чином, прояви обдарованості можуть суттєво відрізнятися залежно від її виду, мають свої унікальні характеристики і вимагають індивідуального підходу до діагностики та розвитку. В освітньому процесі інтелектуальна обдарованість може проявитися через високі академічні досягнення та аналітичні здібності. Творча обдарованість може проявлятися в здатності до інновацій і генерування нових ідей, а також у створенні новаторських продуктів, що впливають на певну сферу діяльності. Комунікативна обдарованість відображає здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, що дає змогу встановлювати емоційно насичені зв'язки та досягати компромісів у конфліктних ситуаціях.

Успішне розпізнавання та розвиток обдарованості потребує врахування не лише педагогічних і психологічних факторів, а й соціокультурного контексту, в якому перебуває особистість. Особливо важливим є розуміння того, що обдарованість не є статичною характеристикою, а результатом динамічного процесу розвитку, який залежить від бага-

тох змінних. Окрім того, розвиток обдарованості вимагає системної підтримки, особливо в умовах таких сучасних викликів, як війна, що впливає на освітній процес в Україні.

2.3. Зміст і структура чинників розвитку обдарованої особистості залежно від виду обдарованості

Розглядаючи проблему обдарованості насамперед необхідно брати до уваги одну з її класифікацій, побудовану на підставі «ступінь прояву на даний момент» – тобто латентну (приховану), потенційну та актуальну. Занадто відомим є факт, що багато обдарованих дітей із віком перестають демонструвати неординарні досягнення (або перестають проявляти власні здібності). Окрім природного вирівнювання, пов'язаного з індивідуальною вродженою нерівномірною, закладеною генетично, динамікою розвитку здібностей та інтелекту [52], причиною цього виступає безліч факторів зовнішнього («екологічного» – соціально-економічного, соціально-психологічного) та внутрішнього характеру, пов'язаного з нейропсихологічною конституцією особистості, її індивідуально-психологічними особливостями – факторів, що надають гальмівний (блокуючий) вплив на розвиток та реалізацію її інтелектуального та творчого потенціалу.

Однак має місце і феномен протилежного характеру – коли здібності дитини, які спочатку зафіксовані як такі, що лише деякою мірою перевершують здібності у відповідній віковій групі (або абсолютно не перевершують), з часом досягають рівня, що дає їм змогу демонструвати видатні досягнення.

Детально розглянемо обидві групи названих факторів, що впливають на розвиток обдарованості дітей і підлітків.

Кожен із факторів, що розглядається, має «подвійне призначення», а саме: *певні показники-аспекти їх можуть мати як позитивне (стимульовальне) значення, що сприяє експлікації інтелектуально-творчого потенціалу, так і гальмівне, блокуючи його реалізацію.* Тож у наступному тексті психологічні феномени, що описуються (і ті, які позитивно впливають на розвиток обдарованості, стимулюючи її, і ті, що її гальмують) представлені у випадковому порядку.

У розвитку (гальмуванні) потенціалу обдарованості беруть участь фактори, які можна позначити як:

- когнітивні – специфічні та неспецифічні;
- загальносоціальні та конкретні соціально-педагогічні;
- соціально-психологічні;
- особистісні тощо.

Водночас найчастіше буває складно провести межу між соціально-психологічними і внутрішньо-особистісними феноменами, які представляють вказані вище групи.

I. Когнітивні фактори

розвитку (гальмування) потенціалу обдарованості

До групи специфічних когнітивних факторів належать:

- 1) перцептивні та мнемічні процеси;
- 2) імпліцитна здатність до навчання (ІЗН);
- 3) особливості деяких видів мислення;
- 4) метакогнітивні інтегратори інтелекту.

Перцептивні (швидкість і точність сприйняття) та мнемічні (фіксація та відтворення інформації) процеси постають факторами, що сприяють розвитку насамперед академічної, а також інтелектуальної та деяким видам вузько спеціалізованої обдарованості (зокрема, сенсомоторної). До вказаних факторів належать:

- *функції уваги* – переважно концентрація та стійкість (що впливає на розвиток академічної та інтелектуальної обдарованості), а також розподіл, обсяг та переключення (що впливає на розвиток сенсомоторної обдарованості та проявляється в професійній сфері «людина – техніка»),
- *особливості пам'яті* – оперативної та довгострокової (високі показники сприяють розвитку академічної та інтелектуальної обдарованості), образно-емоційної (сприяють розвитку творчої та художньо-естетичної обдарованості), словесно-фонетичної (сприяють розвитку лінгвістично-філологічної обдарованості), рухової (спорт, танці тощо).

Виявлені на першому етапі ознайомлення зі здібностями дитини високі показники за даними параметрами *не є прогностично значущими*, оскільки подальше навчання не суперечить можливостям дитини досягнути успішності у творчій (академічній, інтелектуальній) діяльно-

сті. Проте педагоги, спираючись на ці показники і оцінюючи ці якості, можуть спочатку зараховувати цю категорію дітей до «неуспішних», «нездібних», «неталановитих» «некмітливих» – тих, хто буде важко навчатися. Ця експертна оцінка, як мінімум, стає недостатньою, а як максимум, – помилковою. Передчасно побудований педагогами такий діагноз (і прогноз) негативно впливає на реалізацію дитиною її потенціалу, гальмує і блокує його, особливо у разі латентної обдарованості.

Нижче наведено приклади проявів «когнітивної недостатності» у обдарованих дітей, які вчителі неправильно (хибно) трактують, через що схильні вважати дітей «нездібними»:

- дислексія (дитина під час читання пропускає літери, склади або цілі рядки; переставляє їх місцями тощо);
- «не розуміє прочитаного» (на думку педагога) і не може переказати;
- неправильно ставить наголос;
- не бере до уваги розділові знаки;
- допускає орфографічні помилки, навіть коли розуміє правила написання слів;
- читає «надумано», тобто вигадусь закінчення слів;
- замінює написані слова на ті, які використовує під час розмови;
- дратується під час читання, втомлюється;
- може мати проблеми з навчанням лічби;
- має проблеми зі складанням текстів (структурно, логічно) тощо.

Зазначені проблеми пов'язані з феноменом *«подвійної винятковості»*, що проявляється в тому, що, попри наявність неординарного інтелектуального потенціалу, дитина, на якомусь етапі, може виявляти низькі здібності до певних аспектів шкільного навчання. З цієї причини такі діти можуть сприйматися педагогами та батьками як необдаровані. Згідно з дослідженнями [23; 24; 26] діти, ідентифіковані як «подвійно виняткові», поділяються на три групи:

1) учні, які не мають помітних успіхів у навчанні, але їхня потенційна обдарованість визнається педагогами. Причини недостатньої успішності можуть бути нерозпізнаними до кінця навчання;

2) діти, не успішні в навчанні, причому їхня прихована обдарованість не виявляється і не визнається педагогами, проте виявляється під час проведення поглибленої діагностики інтелекту психологами;

3) діти, які загалом мають середню навчальну успішність, у яких високо і низько розвинені здібності взаємно маскують (нівелюють) одне одного.

Феномен «подвійної винятковості» (і його виявлення), як і раніше, залишається проблемним моментом під час формування навчально-освітніх програм і здійснення педагогічної діяльності, оскільки вимагає акцентування на індивідуальних особливостях дитини та необхідності тривалої психолого-педагогічної роботи з нею.

Імпліцитна здатність до навчання

Важливим неспецифічним фактором когнітивного характеру, що сприяє більш ефективній реалізації обдарованості, є висока *імпліцитна* (прихована, неявна) *здатність до навчання* – здатність навчатися чомусь без (повністю) усвідомленого прагнення та усвідомлених цілеспрямованих зусиль до навчання. Тобто таке навчання відбувається незалежно від мети та поінформованості суб'єкта щодо засвоюваних знань. Імпліцитне навчання вимагає меншого залучення уваги до навчального процесу і більшою мірою залежить від механізмів мимовільної та робочої пам'яті. Результатом імпліцитного навчання є імпліцитне знання у формі абстрактних уявлень, які на відміну від експліцитних знань не піддаються словесним описам, проте можуть бути пояснені на конкретних прикладах. *Експліцитне навчання* розуміється як навчання, засноване на свідомому цілеспрямованому запам'ятовуванні інформації із залученням довільної пам'яті [71].

Прикладом яскраво вираженої імпліцитної здатності до навчання є історія Б. Паскаля: за бажанням батька його ізолювали від мов і математики, які вивчали його сестри. Але, перебуваючи з ними в одному будинку і, так чи інакше, чуючи їхні розмови, до 4-х років він не лише читав і писав, а й з незвичайною легкістю робив подумки складні обчислення.

Цінність імпліцитного навчання підтверджується клінічною практикою: так, при амнезії часто спостерігається збереження здатності до імпліцитного навчання при ураженні здатності до експліцитного навчання, що підтримує здатність індивіда до адаптації [63].

У педагогічній практиці феномен високо розвинутої імпліцитної здатності до навчання часто проявляється як *розбіжність між результатами вимірювання психометричного інтелекту (тесту IQ) та*

академічної успішності (результати тестів значно вищі за показники успішності). Також ця особливість може відзначатися педагогами у дітей, які схильні часто відволікатися, займатися чимось своїм під час навчальних занять, «не слухати вчителя», часто пропускати заняття, проте легко і несподівано показувати високий результат під час перевірки знань.

Першою важливою особливістю суто специфічного когнітивного характеру, що впливає на розвиток обдарованості, постає **оціночно-критичне мислення**, що тісно пов'язане зі сприйняттям (перцептивними процесами).

Один із найбільш відомих фахівців у галузі психології інтелекту американський психолог Дж. Гілфорд в основі своєї теоретичної моделі інтелекту серед п'яти операцій з обробки інформації виділяє так звану оцінку (здатність до аналізу та порівняння інформації відповідно до заданих критеріїв або з урахуванням контексту та умов) [38]. Призначенням (функцією) оціночно-критичного мислення є «встановлення істини» в різних питаннях, задачах, проблемах, конфліктах інтересів, у визначенні цінності (значущості) тощо, або максимального до неї наближення на даний момент.

Оціночне мислення не тотожне, але дуже тісно пов'язане з критичним мисленням, що дозволяє об'єднати їх в єдину когнітивну підсистему. «Тим не менш, маємо уточнити: критичне мислення тут є лише засобом, а оцінка – метою. При цьому якість критичного мислення безпосередньо позначається на якості оцінки».

Високий показник оціночно-критичного мислення свідчить про наявність обдарованості незалежно від її спеціалізації (і сприяє її розвитку). Тоді як недостатність оціночно-критичного мислення знижує чи обмежує масштаб реалізації обдарованості особистості, не зачіпаючи окремих вузькоспеціалізованих її аспектів (конкретні здібності, які можуть бути виражені високому рівні).

Не розглядаючи детально всі принципи оціночно-критичного мислення, відзначимо, що один із них майже повністю охоплює сенс такого критерію істини, як вимога логічної послідовності та несуперечливості. Проте логічні критерії істини мають досить формальний і заперечний характер (тобто свідчать не так про істину, як про помилковість будь-яких теоретичних уявлень), тому є необхідними, але недостатніми (як і опора лише на критичне мислення).

Оскільки ж практика як найбільш достовірний і безумовний критерій істини в силу свого іноді неминучого «відставання» від випереджального відображення суб'єктом дійсності не завжди може бути використана для оцінки (об'єкту, ситуації, ідеї, рішення, гіпотези тощо), то найбільшої ваги набувають «теоретичні» критерії істини, що відображають архетипізовані еталони мислячого людства, зокрема критерій «простоти, краси та симетрії».

Так, П. Дірак, кажучи про створення загальної теорії відносності А. Ейнштейном, зауважив: «Будь-хто, хто цінує фундаментальну гармонію між природою та загальними математичними принципами, повинен відчувати, що теорія з красою та елегантністю теорії Ейнштейна має бути по суті правильною» [50]. Сам же Ейнштейн зазначав, що: «в науковому мисленні завжди присутній елемент поезії. Справжня наука та справжня музика вимагають однорідного розумового процесу. Фантазія важливіша за знання» [62]. Ця думка Ейнштейна відбивалася й на оцінці ним творчості його колег. Наприклад, він висловлювався про М. Планка: «...вимога художності є однією із головних пружин його творчості»... «Книга Планка є ясным і послідовним (запровадженням, вступом) у проблему випромінювання, читання якої завдає навіть посвяченому велике естетичне задоволення». Згадував Ейнштейн і про Н. Бора: «...Це найвища музичність у сфері думки» [41].

Більшість дослідників схиляється до трактування оцінки як засобу відображення тих ціннісних якостей об'єкта, які недоступні жодним формам пізнання, окрім оцінювання [93]. Сказане означає, що ефективність оціночно-критичного мислення насамперед безпосередньо зумовлена наявністю у суб'єкта не просто прийнятих «тут-і-зараз» критеріїв-зразків, на які суспільство вимагає від нього орієнтуватися, а й імплікованих ідеальних, архетипізованих протягом тисячоліть еталонів, тобто еталонів, що відбивають ідею досконалості. Як свідчить практика, навіть невиразне, нечітке, приблизне відчуття цієї ідеї є близьким і зрозумілим для майже кожної людини.

Іншою важливою особливістю мислення, що впливає на розвиток обдарованості, є **понятійне мислення**. На думку М. Холодної саме понятійне мислення (синергія понятійних здібностей) є основою інтелектуальної обдарованості. «Понятійні здібності – психічні властивості, що

зумовлюють формування та збагачення семантичних мереж, використання категорій різного ступеня узагальненості та породження нових ментальних змістів. Виділяють три види понятійних здібностей: 1) семантичні (здатність оперувати змістом словесних знаків-одиниць); 2) категоріальні (здатність здійснювати перетворення в системі категоріальних ознак різного ступеня узагальненості); 3) концептуальні (здатність виявляти імпліцитні зв'язки та конструювати на їх основі ментальні наративи різного ступеня складності» [48].

Врахування ролі понятійного мислення особливо важливо під час ідентифікації обдарованих дітей і підлітків, зокрема, для пояснення «ефекту інверсії» у розвитку обдарованості від дитинства до дорослості. Інверсію розуміють як втрату обдарованості дитиною під час переходу до дорослості, і навпаки, – прояв обдарованості в дорослому віці за «відсутності» (не прояву) її в дитинстві. Ігнорування концепту понятійного мислення (понятійних здібностей) може призводити до помилкових висновків під час діагностики обдарованості: так, високий загальний показник IQ традиційно трактується на користь наявності інтелектуальної обдарованості. Хоча в цьому випадку може бути різкий розкид значень вербальної та невербальної частини тесту, що може свідчити про низьку інтеграцію окремих когнітивних функцій, яка може вказувати на недостатність понятійного мислення (на здатність до зворотного перекладу інформації з візуальної мови словесно-логічну і навпаки).

Як зауважує М. Холодна: «Чому саме понятійні здібності (насамперед концептуальні здібності, «що породжують щось») відіграють вирішальну роль в інтелектуальному розвитку особистості? Понятійні здібності забезпечують вищий рівень пізнавальної діяльності, пов'язаний із побудовою концептуальних моделей (форм розуміння) того, що відбувається, того, за чим суб'єкт спостерігає (ситуації, події, поведінка інших людей, самого себе, Всесвіт загалом). Концептуальна модель передбачає наявність різноманітних контекстів, варіативних інтерпретацій, різних рівнів узагальнення, тобто в процесі концептуалізації самим суб'єктом формується багатовимірний ментальний простір, що створює передумови для вибору способу осмислення конкретної ситуації та наступних дій у ній. Водночас концептуальна модель має об'єктивований характер, оскільки в ній відтворюються референтні, з точки зору цілей суб'єкта,

і суттєві, з точки зору особливостей ситуації, що склалася, аспекти того, що відбувається» [47].

Такий підхід (акцентування на понятійному мисленні як базовому компоненті інтелектуальної обдарованості) дозволяє пояснити феномен вище зазначеної «інверсії обдарованості»: обдаровані діти «не перетворюються» на обдарованих дорослих тому, що під час їхнього психічного розвитку не було сформовано базовий ментальний ресурс у вигляді понятійного мислення. Однак, звичайні, на перший погляд, діти можуть «перетворитися» на обдарованих дорослих, оскільки зростання їхнього інтелекту здійснювалося на основі гармонійного формування та збагачення понятійного досвіду (у якому важливими є і генетичний, і соціальний «внесок», і, особливо, їх синергія). Таким чином, високорозвинене понятійне мислення (і його об'єктивна фіксація при відповідному дослідженні) вказує на можливість переходу від обдарованої дитини до обдарованої дорослої особистості. Натомість протилежне – невисокий рівень енергетичної активності задатків понятійного мислення – може вказувати на «втрату» обдарованості.

Важливо також відзначити роль деяких *метакогнітивних інтеграторів обдарованості* (теорія яких розвивається в рамках української школи психології інтелекту [15] зокрема – *рефлексію та інтуїцію*, синергійний ефект взаємодії яких робить істотний внесок у екстраординарні досягнення обдарованої особистості).

Рефлексія (англ. *reflection*) – це розумовий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе (власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, відносин суб'єкта з іншими, своїх завдань, призначення тощо). Понятійно, процесуально та функціонально рефлексія пов'язана з самоспостереженням, інтроспекцією, ретроспекцією, самосвідомістю. У концепції навчання В. Давидова високо розвинена рефлексія сприймається як значний показник інтелектуальної обдарованості та важливий чинник її розвитку. Рефлексія як метакогнітивний механізм виступає раціональним початком організації психічного в його інтелектуально-пізнавальних і особистісно-психологічних проявах [8].

Здатність до рефлексії найбільш важлива в інтелектуальній (теоретичний аспект) та соціально-комунікативній (практичний аспект)

обдарованості. Вона успішно піддається тренуванню та цілеспрямованому розвитку, особливо під час навчання дітей у парадигмі проєктного підходу.

Інтуїція (від лат. *intuitio* «споглядання»; від дієслова *intueor* «уважно дивлюся») – здатність людини розуміти і проникати в сенс подій і ситуацій у вигляді одночасного несвідомого висновку – осяяння (інсайту). Інсайт є попадання рішення, знайденого в процесі несвідомої розумової роботи, у фокус свідомості. Свідомість у цей час зазвичай відволікається від проблеми, що розв’язується, її спрямованість зазвичай не збігається з орієнтацією несвідомого рішення, і тому знайдене рішення спливає у свідомості раптово, супроводжуючись інтуїтивною впевненістю у його правильності та емоційною активацією [17].

Інтуїція заснована на людській уяві, емпатії та підсвідомому узагальненні попереднього досвіду. Також інтуїція безумовно пов’язана з імпліцитним навчанням, хоча не тотожна з ним. Зауважимо, що цілеспрямований розвиток інтуїції можливий, але до певних меж.

Обидва метакогнітивні інтегратори інтелекту (інтуїція та рефлексія), так чи інакше присутні в когнітивній системі кожної людини, проте в силу антагоністичної природи функціоналу кожного з них (раціональне проти ірраціонального) однаково високий рівень розвитку того і іншого в індивіда – плюс легкість (гнучкість) переключення між ними – трапляється досить рідко і свідчить про обдарованість.

II. Соціально-педагогічні фактори

розвитку (гальмування) потенціалу обдарованості

З урахуванням соціальної дистанції можна назвати дві групи соціально-педагогічні фактори розвитку (гальмування) потенціалу обдарованості:

- дидактико-педагогічні чинники;
- сімейно-педагогічні фактори.

Дидактико-педагогічні чинники частіше постають у негативній якості відносно обдарованості, тобто не стимулюють, а блокують її розвиток. У таблиці 4 наведено приклади невідповідності інтелектуальних потреб обдарованої дитини умовам і пропозиціям традиційної системи шкільного навчання.

Таблиця 4

Приклади невідповідності інтелектуальних потреб обдарованої дитини умовам та пропозиціям традиційної системи навчання

Прояви ресурсів обдарованості в потенційно обдарованого дошкільника (молодшого школяра)	Система традиційного педагогічного впливу (реагування)
Прагнення до самостійного дослідження (включає самостійне планування та контроль)	Обмежені можливості самостійних досліджень; немає системи індивідуальних завдань та передачі повноважень щодо планування та контролю
Прагнення та потреба в цілісному сприйнятті світу	Суворо одновимірна послідовність у поданні інформації, фрагментарність у моделюванні картини світу
Легкість засвоєння та запам'ятовування без потреби повторення, високий вербальний інтелект	Постійна повторюваність завдань та задач одного типу
Одночасне сприйняття на декількох рівнях різного матеріалу (багаторівневість)	Послідовність подання інформації одному рівні
Прагнення висловлювати свої ідеї у візуальній і просторовій формах	Брак можливостей висловлення думки ідеї у візуальній і просторовій формах
Готовність мислити альтернативно, інтерес до завдань відкритого типу (дивергентне мислення)	Орієнтація на завдання з однією правильною відповіддю, надмірне тренування конвергентного мислення
Високий темп мислення	Темп навчання відносно занижений, розрахований на середнього учня

Проблема, яку провокують ці протиріччя, значною мірою може бути розв'язана при включенні дітей у збагачене, розвивальне освітнє середовище, що моделює процес відкриття дитиною знань про світ, орієнтований на цінність творчої активності, розвитку комунікативних і дослідницьких умінь та компетенцій, здатності до співпраці. Головними методами навчання тут постають проблемно-дослідницький, проектний, суб'єктно-суб'єктний, що забезпечує можливість співробітництва, діалогу та творчості.

У разі тривалого включення обдарованої дитини (насамперед носія творчої обдарованості чи носія неординарних спеціальних здібностей) у невідповідне її здібностям освітнє середовище відбувається неминуча та найчастіше необоротна втрата обдарованості. Це пов'язано з тим, що творчість принципово антиадаптивна, що проявляється як: мала здатність «креативів» вирішувати прості (репродуктивні) завдання; небажання і невміння слідувати встановленим зразкам, діяти за заданими схемами, що найчастіше оцінюється вчителями як неадекватне розуміння [70; 25]. Креативно обдарований суб'єкт швидше проходить фазу первинного розвитку інтелекту (і репродуктивного мислення, з ним пов'язаного) та інстинктивно чинить опір усім видам репродуктивних робіт, якщо час, відведений на них, затягується (наприклад, малювання паличок, запам'ятовування таблиці множення тощо). Іноді це вчителі трактують як бездарність, упертість.

Окрім того, креативно обдарована дитина швидше проходить початкову фазу соціальної адаптації (пов'язаної зі слухняністю), «проскакуючи» фазу дитячого конформізму. Однак така дитина надовго «застряє» в наступній фазі – нонконформізму, який проявляється в ранньому та активному спротиву правилам і регламентаціям, що ускладнюють їй життя.

Американські дослідження показали, що відсоток творчих людей є набагато вищим серед маргінальних груп населення, серед тих, хто не захотів або не зумів пристосуватися (за даними Торренса, у США 30 % відрахованих зі школи – обдаровані та зверхобдаровані діти) [39; 90].

Однак у цьому контексті варто зазначити, що носії переважно інтелектуальної обдарованості мають свої проблеми з адаптацією, що пов'язані, як не дивно, з рівнем її виразності. Встановлено, що діти з рівнем IQ 130–145 балів добре адаптовані навіть до незручної для них системи навчання (впевнені в собі, дружать із звичайними дітьми, популярні, мають авторитет, часто виступають у ролі лідерів і, заради цього, готові «терпіти» незручну їм дидактику [36]. Діти ж, які належать до категорії високообдарованих (IQ 150 і більше), окрім також дискомфортної їм системи навчання, погано вписуються у звичайне соціальне середовище, знаходячи собі друзів лише серед таких, як вони самі. Якщо схожих на них немає, то вони можуть ставати «білими воронами», відторгнутими, піддаватися ізоляції, булінгу. Таким чином, щоб набути дружби,

статусу, інтересу до себе з боку однокласників, такі діти найчастіше реагують на ситуацію прийняттям стратегії конформізму та відмови від самореалізації, тобто приховують свою обдарованість, демонструють «нормальну» успішність та звичайну для однолітків поведінку, не розвиваючи власні задатки і, згодом, втрачаючи їх [36].

III. Сімейно-педагогічні фактори

розвитку (гальмування) потенціалу обдарованості

Сімейно-педагогічні фактори є найбільш значущими, тобто факторами, що найбільшою мірою визначають успішну (чи неуспішну) реалізацію потенційної обдарованості, оскільки без певної мінімальної соціалізації неможливий будь-який розвиток особистості, хоча фізичному (фізіологічному) розвитку індивіда це не перешкоджає.

Система сімейно-педагогічних факторів включена в простір міжособистісних відносин у мікро- та макросоціумі (відносини із членами сім'ї, з педагогами та однолітками в школі та поза нею).

Найбільш важливою є система відносин дитини з членами сім'ї та домінуючий у ній педагогічний стиль (стиль сімейної поведінки). Тут можна виділити продуктивний (гармонійний) стиль і два дисфункціональні поведінкові патерни.

Продуктивний (гармонійний) стиль виявляється в створенні атмосфери безумовної любові, прийняття, розуміння та поваги до дитини – як би вона не поводитися, і які б досягнення не демонструвала – з боку близьких дорослих (або найбільш значущої для дитини дорослої людини). Водночас ця умова є неспецифічною (тобто необхідною, але недостатньою) для успішного розвитку та ефективної реалізації потенціалу обдарованості. Необхідною та відносно достатньою і прогностичною умовою тут є наявність в оточенні потенційно обдарованої дитини у віці 3–5 (± 1) років значущої дорослої людини, яка демонструє «креативну поведінку» (тобто поведінку, характерну для творчої обдарованої людини) [19; 73]. Природне для дитини цього віку наслідування (найважливіший період соціалізації) виступає тригером, який запускає процес творчого самовираження. Відсутність такого значущого дорослого частково компенсується багатоманітністю діяльності дитини (вигадалим чи літературним героєм), проте ця компенсація (як і будь-яка компенсація) не може бути повноцінною заміною.

Дисфункціональними (дисгармонійними) поведінковими патернами виступають такі:

- дитина змушена дотримуватися сімейних правил і традицій («ми краще знаємо, що тобі потрібно, і що правильно») на шкоду її самості та відчуттю свого покликання. Щоб «вписатися» в традиційний сімейний уклад без конфліктів, стресів і проблем у відносинах з людьми, від яких дитина залежить, вона часто змушена відмовитися від самореалізації, нівелюючи і «сточуючи» свою творчу індивідуальність. Така ситуація характерна для випадків, коли в сім'ї з консервативним (часто релігійним) укладом із невисоким рівнем освіти з'являється талановита дитина;

- сім'я надмірно підкреслює унікальність, оригінальність і талановитість дитини, що негативно відбивається на її самопрезентації за межами сім'ї, оскільки її поведінку оточення сприймає як дивну, ексцентричну та не завжди адекватну. Це, знову ж таки, призводить до порушення міжособистісної та соціальної адаптації і відторгнення обдарованої дитини суспільством, у запереченні її обдарованості. У результаті дитина, будучи залежною і від оцінки макросоціуму, дедалі більше здатна поводитися спонтанно й творчо лише в батьківській сім'ї. Її неминучий із часом відхід із сім'ї (відхід із життя батьків і неможливість успішно створити власну сім'ю) може «поставити крапку» у реалізації обдарованості (чи значно знизити успішність її прояву).

Таким чином, значення першої фази соціалізації обдарованої дитини дуже важливе. Саме первинний досвід спілкування індивіда з оточенням закладає або активізує більшу частину детермінант, що зумовлюють легкість чи складність долі потенційно обдарованої особистості.

IV. Особистісні фактори

Надситуативна активність (НА)

Значення надситуативної активності як найважливішого чинника розвитку та ефективної реалізації обдарованості неможливо переоцінити. Це – готовність і прагнення особистості «вийти межі» ситуації та інструкції (протоколу, умов), тобто здатність підніматися над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, «надлишкові» щодо основного завдання, долаючи зовнішні та внутрішні обмеження діяльності. Це прагнення проявляється в: постійній допитливості, відкритості новому досвіду;

«інтелектуальній зухвалості», інтересі до нових незвичайних ідей і складних завдань; готовності поставити під сумнів канони і догми, взятися за досі незрозумілі та «нерозв'язні» питання, проблеми та теми, експериментально та самостійно перевірити свої здогади та гіпотези; у внутрішньо обумовленої орієнтації на якийсь, особистісно значущий «ідеальний результат» тощо.

Висока значущість надситуативної активності як активізатора інтелектуальної обдарованості була підтверджена результатами експерименту, проведеного Інститутом обдарованої дитини НАПН України, у якому взяли участь 230 учнів – членів МАН України, учасників третього етапу конкурсу – захисту науково-дослідних та творчих робіт, та 198 учнів контрольної групи. В експерименті використовувався тест-опитувальник «Особистісні фактори обдарованості» [5]. Метою роботи було встановлення відмінностей (або їх відсутності) у рівні вираженості надситуативної активності у підлітків з ознаками інтелектуальної обдарованості (експериментальна група) та їхніми однолітками, які не мають цих ознак (контрольна група). Результати емпіричного дослідження представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

Прояви надситуативної активності в різних групах учнів

Результати порівняння середніх між групою призерів конкурсу МАН України та контрольною групою					
Тестовий показник	групи	N	Середнє	t-критерій Стьюдента	рівень значущості
Надситуативна активність	Призери МАН України	82	25,58	t = 4,96	p = 0,000
	Контрольна група	198	18,22		
Результати порівняння середніх між групою учасників конкурсу МАН України, не відзначених журі та контрольною групою (не призерів)					
Надситуативна активність	Учасники конкурсу – захисту МАН України	148	23,13	t = 3,59	p = 0,000
	Контрольна група	198	18,22		

Результати порівняння середніх між групою призерів конкурсу МАН України та групою учасників конкурсу МАН України, не відзначених журі

Надситуативна активність	Призери МАН України	82	25,58	$t = 1,71$	$p = 0,089$
	Учасники (не призери МАН України)	148	23,13		

Таким чином, порівняння середньогрупових показників між експериментальною та контрольною групами показало, що між учасниками конкурсу МАН України та учнівським загалом існують більш ніж значні відмінності за аналізованим параметром. Окрім того, у призерів конкурсу спостерігаються вищі показники надситуативної активності (на рівні статистичної тенденції) по відношенню до тих учасників, чий роботи не були відмічені журі. Означене підтверджує достовірно вищу надситуативну активність учнів – авторів наукових і творчих робіт, які отримали визнання експертів, що вказує на їхню обдарованість, а також свідчить про роль надситуативної активності як предиктора, фактора-стимулу обдарованості.

Перфекціонізм

До другого за значущістю особистісного фактора, що впливає (як позитивно, так і негативно) на розвиток обдарованості, належить перфекціонізм, що тісно пов'язаний з оціночно-критичним мисленням, яке було розглянуто вище, і рівнем його ефективності.

Перфекціонізм – це імперативне прагнення особистості до бездоганності, досконалості, ідеальної реалізації чогось (ідеї, роботи, власної особистості). *Перфекціоніст* – це людина, яка прагне бути досконалою (у всьому або в чомусь, важливому саме для неї).

Перфекціонізм вперше було описано в психоаналізі, де він традиційно трактувався як психологічно деструктивний феномен. Однак подальші дослідження показали, що прагнення до досконалості не є однозначно невротичним (дезадптивним симптомом), а відображає природну для частини людей тенденцію. І саме більшість цих людей має ознаки обдарованості.

Таким чином, перфекціонізм може бути здоровим (адаптивним) і невротичним (дезадаптивним).

«Нормальний» (здоровий, адаптивний) перфекціоніст – це суб'єкт, який прагне успіху, встановлює перед собою високі, але розумні та реалістичні стандарти. Він враховує не лише наявні в його розпорядженні ресурси, а й факт їх граничності. Його системи стандартів не притаманний надмірний педантизм, вона відрізняється гнучкістю, що проявляється в здатності співвідносити свої стандарти з реальністю, з обмеженнями наявної ситуації та, як наслідок, адекватно коригувати їх. Такий підхід сприяє переживанню задоволення досягнутим і підвищує самооцінку; невдачі не підривають самооцінку, а успіхи дозволяють крок за кроком підвищувати планку. У цьому випадку перфекціонізм виступає фактором-стимулом, який сприяє особистісному зростанню і розвитку обдарованості.

Тоді як невротичний (дисфункціональний, дезадаптивний) перфекціоніст встановлює для себе вкрай високі стандарти, які не завжди адекватні його ресурсам і реальним можливостям ситуації, він не залишає собі можливості («забороняє») припускатися помилок. Підсвідоме розуміння цієї неадекватності призводить до переживання тривоги, провини та фіксації на думках про неминучу невдачу. Навіть якісно виконана робота не тішить його через наявність у ній несуттєвих недоліків. Варто зазначити, що характерною рисою перфекціоністів цього типу є надання надмірного (самоцінного) значення пунктуальності, порядку та організованості. Ця тенденція входить у протиріччя з вимогою спонтанності, яка потрібна для ефективної інтелектуально-творчої роботи, підвищуючи ступінь психічного напруження і створюючи специфічний внутрішній конфлікт. Перфекціонізм такого роду значною мірою блокує експлікацію творчих резервів особистості, відбиваючись також на її психосоматичному благополуччі. У разі постійного невдоволення результатами діяльності може мати місце повна відмова особистості від творчої самореалізації.

Нині дослідники зазначають, що перфекціонізм має складну, трикомпонентну структуру, а саме:

- перфекціонізм, орієнтований на себе, відображає схильність особистості пред'являти до себе дуже високі вимоги в усьому (або в чомусь конкретному), а також ставити віддалені, важко досяжні цілі та повністю підкоряти себе їм;

– перфекціонізм, орієнтований на інших, передбачає підвищену ви-
могливість до оточуючих, нетерпимість та небажання пробачати помил-
ки та недосконалості;

– соціально обумовлений перфекціонізм – переконаність людини в
тому, що інші люди щодо неї мають надзвичайно високі (завищені та не-
реалістичні очікування), але відповідати яким необхідно, щоб заслужи-
ти схвалення та прийняття, уникнути негативної оцінки [72; 74].

Саме перфекціонізм, орієнтований на себе, є важливим факто-
ром-стимулом, що сприятиме розвитку обдарованості. Це було відобра-
жено в результатах експериментального дослідження, проведеного
Інститутом обдарованої дитини НАПН України, в якому взяли участь
208 досліджуваних. Метою експерименту було дослідження перфекціо-
нізму (у трьох його складових) в учнів з ознаками академічної, інтелек-
туальної та творчої обдарованості. Результати представлені в *таблиці 6*.

Таблиця 6

**Результати кореляційного аналізу між показниками потенційної
академічної, інтелектуальної та творчої обдарованості і перфекціонізмом**

Вид обдарованості	ПОС*	ПОІ	СОП
Академічна обдарованість	R = 0,161 p = 0,021 N = 208	R = 0,104 p = 0,133 N = 208	R = - 0,044 p = 0,524 N = 208
Інтелектуальна обдарованість	R = 0,048 p = 0,607 N = 116	R = 0,097 p = 0,301 N = 116	R = 0,082 p = 0,381 N = 116
Творча обдарованість	R = 0,21 p = 0,019 N = 128	R = 0,024 p = 0,791 N = 128	R = 0,076 p = 0,396 N = 128

Примітка: * ПОС – перфекціонізм, орієнтований на себе; ПОІ – перфекціо-
нізм, орієнтований на інших; СОП – соціально обумовлений перфекціонізм.

Таким чином, перфекціонізм, орієнтований на себе, позитивно коре-
лює з потенційною академічною та творчою обдарованістю. Оскільки ці
види обдарованості за своєю природою дуже різні та рідко поєднуються

в однієї особи, то й перфекціонізм тут проявляється дуже по-різному. Зокрема, у «академістів» в ньому присутня значно більшою мірою, ніж у творчо обдарованих, соціальна складова (бажання отримати високу оцінку оточення і, тим самим, зміцнити свою самооцінку, але це не є власне соціально обумовлений перфекціонізм). Водночас відсутність будь-яких зв'язків із перфекціонізмом у представників потенційної інтелектуальної обдарованості вказує на один із двох варіантів:

- 1) тут яскраво представлені полярні групи – як виражені перфекціоністи, так і не схильні до пошуку ідеальних рішень учні;
- 2) у групі представлені діти з помірними, «обережними» вимогами до якості своєї роботи. Подібна раціональна установка захищає їх від негативних переживань у разі невдачі, а також сприяє послідовному підвищенню планки перфекціонізму в разі успіху.

Саморегуляція

Саморегуляцію розуміють як усвідомлене доцільне управління суб'єктом своєю зовнішньою та внутрішньою активністю (власною поведінкою, діяльністю, реакціями на подразники, психоемоційним станом) за допомогою використання певних психічних засобів (прийомів, операцій). Саморегуляція тісно пов'язана з ресурсами особистості та вмінням розпорядитися ними в кожній конкретній ситуації з максимальною користю. Це вказує на те, що високорозвинена здатність до саморегуляції робить важливий внесок як у досягнення особистістю запланованих цілей, так і у вирішення складних завдань, для успішності яких недостатньо лише здібностей. У зв'язку з цим, саморегуляцію і рівень її розвитку варто розглядати як неспецифічний когнітивно-особистісний фактор, що впливає на повноту реалізації інтелектуально-творчого ресурсу особистості.

Саморегуляція як психологічний феномен має складну структуру. Відповідно до концепції саморегуляції В. І. Моросанової [57], параметрами-складовими конструкта виступають шість когнітивних операцій, відображених в відповідних шкалах тесту «Стиль саморегуляції поведінки» [14].

Шкала «Планування» опитувальника характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяль-

ності. Плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно.

Шкала «Моделювання» дає змогу діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні та внутрішні значущі умови досягнення цілей і реалізації планів, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Особи з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності чи у відповідності отриманих результатів прийнятим цілям.

Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про чітку сформованість у людини потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, про деталізованість і розгорнутість програм, що розробляються. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятного для людини результату.

Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки людиною себе і результатів своєї діяльності та поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватності самооцінки, сформованість та стійкість суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт неузгодженості отриманих результатів меті діяльності, так і причини, що призвели до цього, гнучко адаптується до зміни умов.

Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, коригувати систему саморегуляції в разі зміни зовнішніх і внутрішніх умов. Особи з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. У разі виникнення непередбачених обставин вони легко перебудовують плани і програми дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. У разі виникнення невідповідності отриманих результатів прийнятій меті своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості та вносять відповідну корекцію.

Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати та оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності.

Шкала «Загальний рівень саморегуляції» оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини.

Таким чином, діти з високим показником загального рівня саморегуляції самостійні в активності (ініціативні), гнучко та адекватно реагують на зміну умов. Висування та формулювання мети в них значно чіткіше усвідомлено, ніж у дітей зі слабкою саморегуляцією. За високої мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, що дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, які перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує нові види активності (навички, алгоритми), швидше структурує конкретний досвід, на який згодом ефективно спирається. Особистість з високим загальним рівнем саморегуляції також впевненіше почувається в незнайомих ситуаціях, що підвищує її толерантність до невизначеності, а отже, і відкритість досвіду. Низький рівень саморегуляції вказує на неадаптивні стратегії та тактики суб'єкта, що проявляється в невмінні ставити реалістичні цілі, у хаотичності та ситуативності діяльності, надмірному відволіканні на далекі від цілей і завдань теми й питання, використанні переважно короткострокових, а не довгострокових стратегій, зокрема стратегій подолання перешкод, що вказує на не оптимальні витрати енергії та часу.

Зауважимо, здатність до ефективної саморегуляції тісно корелює з рефлексією як метакогнітивним інтегратором інтелекту, що розглянуто вище, але не тотожна їй.

Інститутом обдарованої дитини НАПН України було проведено емпіричне дослідження рівня та характеру саморегуляції довільної психічної активності у двох групах підлітків. Експериментальну групу представляли учасники фінального етапу конкурсу-захисту науково-дослідних

робіт учнів – членів МАН України (N = 373), а контрольну групу – підлітки, які ніколи не брали участі в такій діяльності (N = 262). Результати дослідження представлені в таблиці 7.

Таблиця 7

Результати порівняння середніх значень в експериментальній (МАН України) та контрольній групах на основі t-критерію Стьюдента

Показники критеріїв СР	Група	N	середнє	t-критерій	P-рівень
Планування	МАН України	373	26,1743	3,867*	0,000
	КГ	262	24,8397		
Моделювання	МАН України	373	25,2313	1,952	0,051
	КГ	262	24,6260		
Програмування	МАН України	373	27,2581	5,447*	0,000
	КГ	262	25,6298		
Оцінка результатів	МАН України	373	27,1105	6,957*	0,000
	КГ	262	25,0962		
Гнучкість	МАН України	373	28,0957	4,162*	0,000
	КГ	262	26,8855		
Самостійність	МАН України	375	23,4800	-1,157	0,248
	КГ	261	23,9119		
Загальний рівень саморегуляції	МАН України	363	136,2176	6,429*	0,000
	КГ	260	129,9000		

Примітка: * – коефіцієнт, що вказує на значущі відмінності.

Як видно з таблиці 7, діти з експериментальної групи (які демонструють досить високі зафіксовані досягнення в аналітичній, науково-дослідній та інтелектуально-творчій діяльності) мають достовірно більш високий рівень саморегуляції загалом і за більшістю її складових зокрема.

Однак безпосередньо з масштабом обдарованості саморегуляція не пов'язана – вона є одним із найважливіших механізмів її реалізації, виступаючи як предиктор ефективності ресурсної системи особистості.

Самооцінка (СО)

Позитивна, адекватно висока самооцінка є головною вихідною умовою, яка «запускає» процес експлікації обдарованості, її інтелектуально-творчих ресурсів. Водночас вірно й те, що за несприятливих соціальних обставин і впливів різні інверсії самооцінки (фіксовано занижена, неадекватно завищена, дисгармонійно суперечлива) стають початковими блокаторами експлікації обдарованості.

Важливо відмітити, що самооцінки самої по собі не існують, вона не формується поза оцінкою оточення. Дитина вибудовує своє уявлення про власну особистість («поточний», миттєвий «Я-образ», що еволюціонує в прототип більш жорсткої «Я-концепції»), про свої можливості та здібності, про власну цінність – *некритично орієнтуючись на оцінки своєї особистості дорослим оточенням*. У зв'язку з цим зростає роль педагогічного стилю з боку батьків і педагогів. Так, надмірно контролююча, емоційно холодна та авторитарно-репресивна поведінка дорослих із дитиною (з акцентом на вимогах, «доганах» і покараннях, за мінімальних проявів заохочення-похвали та любові загалом) спочатку (і досить часто – незворотно) *підриває її самооцінку*, впевненість у своїй самоцінності, незалежності від чогось значущості. Вона формує у дитини слухняність, старанність, дисциплінованість, готовність підкорятися, оскільки лише через таку поведінку дитина може отримувати необхідні їй позитивні оцінки, емоційно-психологічну підтримку та почуття безпеки. Усе це неминує відбуватися на шкоду інтелектуально-творчій ініціативі, яка зазвичай «не вітається» авторитарною педагогікою і навіть забороняється. Занижена самооцінка відбивається на рівні домагань, що проявляється в уникненні дитиною складних завдань у ситуації можливого вибору. Так, дитина віддає перевагу простим, знайомим і звичним завданням, оскільки в них вона не зазнає невдачі, а отже, не буде піддана критиці та покаранню.

Таким чином, за стабільно заниженої самооцінки:

– формується мотивація уникнення невдачі на протигагу мотивації досягнення, яка, хоч і не гарантує успіху обдарованій дитині, але є сприятливою умовою для неї;

- зникають умови для прояву нормального здорового перфекціонізму (причому формуються умови для появи соціально обумовленого перфекціонізму, що невротизує особистість, коли самоцінним стає не особисте прагнення до ідеального результату, а уникнення негативних оцінок з боку оточення);
- проявляється нерішучість та пасивність поведінки в складних незнайомих ситуаціях, що вимагають дій, пов'язаних із ризиком високої ймовірності невдачі тощо;
- зростає рівень ситуативної тривожності;
- актуалізується особистісно-конституційна тривожність;
- відбувається «негативна синергія» ситуативної та конституційної тривожності.

Варто зазначити, що *тривожність* як особистісна риса також проявляється в ролі жорсткого обмежувача обдарованості. У контексті сказаного варто розрізняти особистісно-конституційну (темпераментальну) та особистісно-ситуативну тривожність. Перша, яка певною мірою відбивається й у понятті «нейротизм», пов'язана з чутливістю і типом нервової системи, а отже, обумовлена генетично. Друга розвивається в результаті невеликого досвіду, який часто повторюється, у частих ситуаціях, що характеризуються високим ступенем невизначеності та переживання безпорадності в них. Зазвичай це спостерігається в разі тривалого включення дитини в несприятливі соціально-психологічні умови і в стресові ситуації, у яких фруструється її потреба в безпеці, а також потреба в прийнятті та повазі з боку сильнішого оточення, від якого вона залежить. Особистісно-конституційну тривожність неможливо «скасувати», але можна мінімізувати її вплив на прояв здібностей у разі правильно організованого психолого-педагогічного супроводу, зокрема спрямовуючи її в деякі стильові особливості творчої поведінки, особливо художньо-творчої та соціально-комунікативної обдарованості. Однак, у протилежному випадку, у разі постійного підключення ситуативної тривожності до тривожності особистісно-конституційної – формується негативний «симбіоз», що мінімізує ймовірність успішної творчої реалізації особистості.

Таким чином, одразу занижена в ранні роки і не компенсована пізніше (у рамках «сензитивного періоду» для її формування) самооцінка виступає потужним блокатором обдарованості.

Проте варто розуміти, що здорова, гармонійна, адекватно висока самооцінка, сформована за найбільш сприятливих для дитини соціально-педагогічних умов, ще не свідчить про високу обдарованість. *Здорова, гармонійна, адекватно висока самооцінка лише забезпечує сприятливі умови для реалізації наявних здібностей дитини.*

Локус контролю – рівень суб'єктивного контролю

Локус контролю (рівень суб'єктивного контролю, РСК) – установка (готовність) особистості приписувати свої успіхи чи невдачі переважно дії або:

- внутрішнім чинникам – свої зусилля, власні позитивні та негативні якості, наявність або відсутність необхідних знань, умінь і навичок тощо;
- зовнішнім факторам – несприятливі обставини, невдача, матеріально-фінансові труднощі, конкретні «погані люди» або людство загалом, держава, система-режим, історичний час тощо.

Перша установка отримала назву *інтернальність*, друга – *екстернальність*.

Як показують дослідження [67], обдарованим дітям, які підтверджують свою обдарованість реальними успіхами, характерна переважно інтернальність.

Інститутом обдарованої дитини НАПН України також проводилося дослідження локусу контролю (РСК) старшокласників, що брали участь в конкурсі – захисті наукових та творчих робіт учнів – членів МАН України. Зокрема, досліджувалися два аспекти інтернальності: локус контролю «Я» («Я – господар свого життя») та локус контролю «життя» («Я керую своїм життям»). Уточнимо, що високі бали за локусом контролю «Я» відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і завдань та уявлень про її зміст. Високі бали за локусом контролю «життя» вказують на переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

У дослідженні взяли участь 109 осіб, переможців третього етапу курсу-захисту науково-дослідницьких і творчих робіт учнів – членів МАН України. У контрольній групі було 224 учнів закладів загальної середньої освіти без досвіду науково-дослідної діяльності. Результати дослідження представлені в *таблиці 8*.

Таблиця 8

**Порівняння середніх значень в експериментальній (МАН)
та контрольній групах на основі t-критерію Стьюдента**

Локус контролю	Група	N	Середнє	t-критерій	P-рівень значущості
Локус контролю – Я	Призери МАН України	109	23,7890	5,713	0,000
	Контрольна група	189	20,8571		
Локус контролю – Життя	Призери МАН України	109	35,0550	6,145	0,000
	Контрольна група	189	30,3810		

У таблиці 8 зазначено, що між групами спостерігаються значні відмінності, а саме: призери МАН України значно більшою мірою сприймають себе як сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями та уявленнями про його сенс (локус контролю «Я»). Вони також переконані, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя (локус контролю «життя»).

Це, безумовно, підтверджує важливу роль інтернальності загалом як фактору-стимулу успішної експлікації обдарованості.

Разом із тим, більш глибокі дослідження локусу контролю у обдарованих дітей виявили й більш складнішу картину. Так, встановлено важливий факт під час вивчення атрибуції (поняття в соціальній психології, що означає переоцінку особистісних якостей суб'єкта та недооцінку обставин та особливостей ситуації, або, навпаки, при інтерпретації чогось) у обдарованих дітей щодо їх успіху-досягненню та невдачі-помилки, а саме:

- обдаровані діти, які успішно себе реалізують, схильні пояснювати невдачі зовнішніми причинами та факторами (екстернальні), а успіхи та досягнення – приписувати власним здібностям і зусиллям (інтернальні);
- неуспішні обдаровані діти демонструють атрибуцію в протилежному ключі, звинувачуючи себе в невдачі-неуспіху (негативна інтернальність), а досягнення пояснюючи щасливою випадковістю, везінням (негативна екстернальність).

Така атрибутивність не завжди відповідає реальному стану речей, тобто, з погляду об'єктивності може виявитися хибною, спотвореною. Однак саме перша тенденція сприяє підтримці високої самооцінки, виступаючи як фактор-стимул розвитку обдарованості; друга ж постає як фактор-блокатор, підбиваючи впевненість у собі та своїх здібностях у разі невдач і знецінюючи реальні досягнення. Друга тенденція особливо часто виявляється у дівчат, що за відсутності належного психолого-педагогічного супроводу призводить до відмови від реалізації потенціалу.

Метамотиваційний психотип

Британський психолог М. Аптер у своїй реверсивній теорії мотивації [21] виділяє низку дихотомічних, взаємовиключних мотиваційних стилів (станів), які описують у кожний момент будь-яку діяльність чи активність особистості:

- «цільовий» – ціль важливіша за процес (наприклад, написання контрольної роботи), та «метацільовий» – процес важливіший за мету-ціль (наприклад, гра);

- «уникнення активації» – установка на максимально економну витрату енергії (наприклад, втома) і «пошук активації» – прагнення до максимальної кількості вражень та інтенсивної витрати психоемоційної, інтелектуальної та фізичної енергії (наприклад, невимушений ризик);

- «негативізму» – миттєва установка на протистояння, протидію, протест, заперечення, відмова від дотримання правил і «конформізм» – миттєва готовність погоджуватися, підкорятися, приймати умови та правила і дотримуватися їх.

Для кожного індивіда характерне домінування (чи перевага) одного зі стилів (станів). Згідно з дослідженнями М. Аптера, схильні до творчості та обдаровані люди характеризуються домінантою метацільовою мотивації, пошуком активації та негативною установкою [21].

Інститутом обдарованої дитини НАПН України було проведено емпіричне дослідження з метою підтвердження або спростування теорії М. Аптера на вибірці українських обдарованих дітей. У дослідженні взяли участь 239 учнів – членів МАН України, учасників третього, фінального етапу конкурсу-захисту науково-дослідних і творчих робіт, та 224 учні контрольної групи без досвіду дослідницької діяльності. Результати представлені в таблиці 9.

Таблиця 9

**Порівняння середніх значень в експериментальній (МАН)
та контрольній групах на основі t-критерію Стьюдента**

Мотивація	Група	N	Середнє	t-критерій	P-рівень
ЦМ*	МАН України	239	40,4268	-2,905 *	0,005
	Контрольна група	224	37,58		
МЦМ	МАН України	239	30,2134	-3,026 *	0,003
	Контрольна група	224	28,2373		
УА	МАН України	239	17,5230	0,926	0,357
	Контрольна група	224	18,1186		
ПА	МАН України	239	24,2008	-3,770 *	0,000
	Контрольна група	224	22,9598		
Нег	МАН України	239	30,1004	3,916 *	0,000
	Контрольна група	224	27,4237		
Конф	МАН України	239	26,2469	-1,439	0,154
	Контрольна група	224	25,2542		

Примітка: * ЦМ – цільова мотивація, МЦМ – метацільова мотивація, УА – уникнення активності, ПА – пошук активності, Нег – негативізм, Конф – конформізм, * відмічено показники t-критерію, що вказують на значущі відмінності в групах

Отримані результати вказують, що, дійсно, призери конкурсу МАН України частіше, ніж учні контрольної групи (без досвіду дослідницької діяльності) демонструють «метацільовий» мотиваційний стиль (мається

на увазі орієнтація на процес діяльності, коли в роботі (чи під час заняття чим-небудь) високо цінується стан збудження, «захвату», самовідданої безкорисливої захопленості предметом уваги чи діяльності – при меншому цінуванні в цей момент результату); вони також більш схильні шукати стимуляції, додаткової напруги (такої, що не обумовлена ситуацією та необхідністю), що є звичайним для допитливих, відкритих досвіду людей. Нарешті, призери МАН України дійсно також схильні до певного негативізму, що проявляється в періодичних порушеннях (невиконанні, ігноруванні) тих чи інших правил, норм, алгоритмів; у запереченні соціальних (когнітивних) стереотипів, умовностей і приписань.

Оскільки всі ці особливості (надання суб'єктом переваги тому чи іншому мотиваційному стилю) мають більше вроджений, аніж набутий характер, можна стверджувати, що комбінація трьох стилів (а саме: орієнтація на процес, пошуку активації, негативізм) виступає в ролі фактору чи триггеру, що запускає та стимулює інтелектуальну й творчу активність, і, таким чином, сприяє реалізації потенціалу особистості.

Прокрастинація

Прокрастинація (від лат. *procrastinatio* – «відкладення», «зволікання»; сходить до *cras* – «завтра» або *crastinum* – «завтрашній» + *pro* – «для, заради») – це схильність до постійного відкладення «на потім» навіть важливих і термінових справ, що призводить до життєвих проблем і хворобливих психологічних ефектів. Прокрастинація виявляється в тому, що людина, усвідомлюючи необхідність виконання конкретних важливих справ (наприклад, своїх обов'язків як учня чи виконавця діяльності), нехтує цією необхідністю та відволікає свою увагу на побутові дрібниці чи розваги. Тією чи іншою мірою цей стан до певного рівня вважається нормальним. Так, феномен прокрастинації є природним для людини в стані надмірної втоми – у цьому випадку вона є захисною реакцією організму на ситуативну перевитрату життєвої енергії. Також прокрастинація, що регулярно виникає, характерна для особистості конституційно-психоастеничного складу – у разі, якщо вона (особистість) включена в неадекватну її психотипу високо інтенсивну діяльність з постійними «авралами». Те саме можна сказати у випадку, коли суб'єкт змушений займатися нецікавою для нього роботою (особливо якщо в нього домінує

метацільова мотивація) – у деяких випадках це вказує на його приналежність до категорії творчо обдарованих людей. Ці варіанти найменш психологічно патогенні для особистості, оскільки в перших двох випадках суб'єкту достатньо необхідного відпочинку, рекреації; у третьому – також достатньо переключення (або зміни) ситуативної (чи професійної) діяльності. Разом із тим, прокрастинація парадоксальним чином зрідка може виступати і як позитивний стимул: «дедлайн», що наближається, може сприяти різкому «пробудженню» суб'єкта, мобілізації та активізації його особистісних, когнітивних і творчих здібностей, унаслідок чого він здатний спонтанно проявитися яскравіше, ніж раніше.

Проте прокрастинація стає проблемою, коли перетворюється на постійний, звичайний «робочий» стан, у якому людина проводить більшу частину часу. Така людина відкладає все важливе «на потім», а коли виявляється, що всі терміни вже минули, або просто відмовляється від запланованого, або намагається зробити все відкладене «ривком», за неможливо короткий проміжок часу. Однак у результаті справи не виконуються або виконуються неякісно, із запізненням і не в повному обсязі, що призводить до відповідних негативних ефектів у вигляді всіляких неприємностей – втрачених можливостей, невдоволення оточуючих через невиконання зобов'язань (претензій, доган, критики, низьких оцінок) тощо. Наслідком цього може бути постійний субстрес, почуття дискомфорту, провини, тривоги, які демобілізують суб'єкта; також епізодична невиправдана безцільна метушливість. Комбінація цих почуттів і перевитрати сил (спочатку – на другорядні справи і боротьбу з наростаючою тривогою, а потім – на роботу в авральному темпі) може спровокувати подальшу прокрастинацію, створюючи своєрідну «нескінченність». Усе це свідчить про безумовно негативну роль прокрастинації в прояві та розвитку обдарованості, блокуванні її – спочатку, або після навіть яскравої експлікації.

Схильність до прокрастинації зазвичай супроводжує ряд особистісних якостей, установок, поведінкових особливостей: невпевненість у собі, у своїх силах (талантах) і песимістична оцінка своїх перспектив; страх перед помилками та невдачами, хвороблива реакція на критику та зауваження; схильність до безплідного самокопання та самозвинувачення; низька толерантність до ситуацій із високим відсотком невизначеності

розвитку подій і відтягування моменту ухвалення рішення; надмірна стриманість в емоційному прояві себе, «затисненість» у зв'язку з тим, що індивід «не подобається» собі; загальна пасивність і мала ефективність у реалізації планів і проєктів («чим більше фантазує і мріє, тим менше робить») тощо. Такий симптомокомплекс можна позначити як «творча дисфункціональність», оскільки сумарний ефект і характер його впливу на експлікацію інтелектуально-творчого потенціалу, безумовно, негативний.

Це підтверджується результатами дослідження, проведеного Інститутом обдарованої дитини НАПН України, у якому взяли участь 230 учнів – членів МАН України, учасників фінального, третього етапу конкурсу-захисту науково-дослідних та творчих робіт (із них 82 призери) та 198 учнів контрольної групи. У дослідженні використовувався тест-опитувальник «Особистісні фактори обдарованості» [1]. У роботі порівнювалися показники рівня творчої дисфункціональності у групах призерів конкурсу МАН України та контрольної групи, а також призерів конкурсу МАН України та учасників конкурсу МАН України, які не отримали призового місця (роботи яких не відзначені журі). Результати дослідження представлені в таблиці 10.

Таблиця 10

Дослідження творчої дисфункціональності

Результати порівняння середніх між призерами конкурсу та контрольною групами згідно з t-критерієм Стьюдента					
Тестовий показник	Вибірки	N	Середнє	t-критерій	Рівень значущості
Творча дисфункціональність	Призери МАН України	82	-7,87	t = 2,94	p = 0,004
	Контрольна група	198	-1,45		
Результати порівняння середніх між призерами конкурсу МАН України та його учасниками, які не отримали призового місця (не відзначені журі)					
Творча дисфункціональність	Призери	82	-7,87	t = 1,387	p = 0,167
	Не призери	148	-4,79		

Як видно з *таблиці 10*, порівняння середньогрупових показників між призерами конкурсу та контрольною вибіркою виявило достовірно меншу «творчу дисфункціональність» (і, отже, значно більшу результативність) у членів МАН України, які успішно захищають науково-дослідні та творчі проекти. Відмінності, що хоч не досягають необхідного рівня достовірності, спостерігаються також між призерами та тими учасниками конкурсу-захисту, чії роботи не були відзначені журі: не-успішні школярі мають вищий рівень творчої дисфункціональності. Таким чином, негативний вплив даного симптомокомплексу на ефективність реалізації обдарованості емпірично підтверджується.

Схильність до ризику

Про значення сміливості, що дозволяє суб'єкту ризикувати в ситуації, яка може виявитися для нього небезпечною, зазвичай говорять у контексті аналізу певних видів діяльності, що не пов'язана безпосередньо з обдарованістю. Чимало дослідників підкреслюють важливість цієї якості як фактору, що стимулює розвиток таланту. Так, Р. Мей у праці «Мужність творити» [56] зазначено, що: «мужність потрібна людині для того, щоб відбулося її буття та становлення. Щоб “я” стало реальністю, необхідні повага до себе та залучення до загального процесу. Цими якостями людина відрізняється від інших творінь природи. Жолудь стає дубом завдяки природним силам зростання – жодної його участі при цьому не потрібно. Так само кошеня стає котом – ним керує інстинкт. Для таких істот їхня природа та їхнє буття – одне й те саме. Але людська істота стає справді людиною лише завдяки свідомому вибору та своїй участі в ньому. Людина набуває значущості та гідності шляхом безлічі щоденно прийнятих рішень. Прийняття цих рішень потребує мужності. Ось чому П. Тілліх говорить про онтологічну мужність: вона є умовою нашого життя» [56].

Ризик – це дія, результат якої невизначений, тобто може призвести до втрат, зокрема незворотних, які погіршують становище людини. *Схильність до ризику* відображає особистісну толерантність до невизначеності та готовність до здійснення подібних дій, з розумінням імовірності їхнього невдалого результату та прийняття його без негативних наслідків для самооцінки та Я-концепції. Суб'єкт відчуває інтерес до активного непередбаченого життя (з усіма його прикрощами та невдачами

зокрема) і до такого ж майбутнього. Він не пов'язаний із традиційними консервативними світоглядними та професійними установками, не боїться невдач і поразок, зацікавлений у розгляді та реалізації (з власною участю та відповідальністю) новаторських і радикальних проєктів. На рівні особистісних якостей суб'єкта притаманні рішучість, сміливість, незалежність та самодостатність, наявність власної системи критеріїв оцінки, самостійності суджень, низька сугестивність, нонконформність (за винятком референтної групи); впевненість у можливості самостійного проєктування долі. Цей симптомокомплекс постає як винятково важливий фактор-стимул, що: підтримує в особистості відчуття своєї цінності, самоповаги; забезпечує високий рівень внутрішньої свободи, спонтанності, які активізують і запускають прагнення до особистісної та творчої самореалізації.

З метою вивчення схильності до ризику обдарованих здобувачів освіти Інститутом обдарованої дитини НАПН України було проведено дослідження, у якому взяли участь 114 учнів Технічного ліцею м. Київ. У дослідженні використовувалися методики: шкала «Схильність до ризику» тесту-опитувальника «Особистісні фактори обдарованості» [1], методика креативності Ф. Вільямса [43], методика дослідження комунікативних установок [1]. Результати представлені в *таблиці 11*.

Таблиця 11

**Результати кореляційного аналізу між схильністю до ризику,
креативністю, інтелектом і комунікативно-поведінковими
установками**

Тестовий показник	Невербальна креативність	Вербальний інтелект	Гармонійний тип комунікації	Формальний тип комунікації
Схильність до ризику	$R = 0,251^{**}$ $P = 0,008$ $N = 110$	$R = 0,179^{*}$ $P = 0,056$ $N = 114$	$R = 0,341^{**}$ $P = 0,000$ $N = 101$	$R = -0,272^{**}$ $P = 0,006$ $N = 101$

Примітка: ** – кореляція з високим рівнем значущості; * – кореляції на рівні статистичної тенденції.

Дані, що представлені в *таблиці 11*, свідчать, що учні з високою схильністю до ризику переважно характеризуються високою креатив-

ністю, достатньо високим рівнем вербального інтелекту (у рамках статистичної тенденції), внутрішньою розкутістю та спонтанністю, що підтверджує статус *особистісної схильності до ризику як фактору, який сприяє розвитку творчої та інтелектуальної обдарованості*.

Таким чином, ми розглянули низку неспецифічних і специфічних когнітивних, соціально-педагогічних, індивідуально-психологічних, внутрішньо особистісних якостей, частина з яких виступає в ролі факторів-стимулів, що сприяють прояву, розвитку та становленню дитячої обдарованості, частина – мають негативний статус факторів-блокаторів, які гальмують її становлення та реалізацію в конкретних результатах та досягненнях; частина – виступає у двох взаємовиключних ролях залежно від соціальної ситуації. Врахування впливу розглянутих факторів на розвиток обдарованості дитини в кожному конкретному випадку є необхідним у системі психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей – і не лише обдарованих.

ВИСНОВКИ

Сучасна ідентифікація обдарованості досить часто зосереджується на вимірюванні рівня інтелекту, рідше – інтелекту і креативності. Зважаємо, IQ був і залишається важливим індикатором, але він не може відображати всю палітру здібностей та обдарувань здобувачів освіти. Також важливо зазначити, що визначення обдарованості ще одним популярним способом – виключно через високі академічні досягнення – може залишити поза увагою значну кількість дітей, які демонструють обдарованість у таких інших сферах, як креативність, лідерські якості чи мотивація. Таким чином, важливим є впровадження в закладах освіти багатокритеріального підходу до ідентифікації обдарованих учнів, що враховує не лише інтелектуальні здібності та креативність, академічні успіхи, а й особистісні риси, мотиваційні аспекти, а також соціально-емоційні фактори. Цей підхід передбачає залучення широкого кола учасників освітнього процесу, включаючи батьків, педагогів і самих учнів, для створення повнішого і багатовимірного портрета обдарованої особистості.

Вивчення змісту і структури чинників розвитку обдарованої особистості дає змогу виділити різні групи факторів, що по-різному впливають на процеси становлення обдарованості. Насамперед *обдарованість* – це динамічна характеристика особистості, яка не є статичною, а змінюється під впливом як внутрішніх (когнітивних, особистісних), так і зовнішніх (соціально-педагогічних) факторів. Причому вирішальне значення має їхня взаємодія.

Роль когнітивних процесів у розвитку різних видів обдарованості є ключовою. Особливості пам'яті, уваги, мислення та інших когнітивних функцій безпосередньо впливають на формування інтелектуальної, академічної, творчої та сенсомоторної обдарованості. Водночас важливе значення має здатність до імпліцитного навчання, що може слугувати основою для успішної реалізації інтелектуального потенціалу навіть у випадках, коли дитина не проявляє високих результатів у традиційній системі навчання.

Такі особистісні риси, як рефлексивність, інтуїція, надситуативна активність, перфекціонізм і розвинена саморегуляція, постають важливими чинниками, що впливають на розвиток обдарованості. Особливе місце займає перфекціонізм, який може бути як стимулом, так і перешкодою для реалізації творчих здібностей, залежно від того, є він адаптивним чи дезадаптивним. Високий рівень саморегуляції також забезпечує ефективне використання інтелектуальних і творчих ресурсів.

Соціально-педагогічне середовище, зокрема педагогічні впливи і стиль сімейного виховання, чинить значний вплив на реалізацію потенційної обдарованості. Невідповідність умов навчання інтелектуальним і творчим потребам обдарованої дитини може стати блокуючим фактором, який обмежує розвиток її здібностей. Для обдарованих дітей особливо важливою є можливість виражати свої ідеї у відповідному творчому середовищі. Водночас сімейне середовище, яке підтримує креативність і сприяє формуванню здорової самооцінки, значно підвищує шанси на успішну реалізацію обдарованості.

Таким чином, розвиток обдарованої особистості відбувається під впливом багатьох факторів, які тісно взаємодіють між собою. Роль кожного з них може мати як стимулювальний, так і блокуючий вплив, залежно від індивідуальних особливостей дитини, її соціального оточення та педагогічної підтримки.

Описані в розділі скринінгові методики, які можуть стати першим кроком у процесі виявлення обдарованості, адже вони дають змогу з мінімальними витратами і зусиллями ідентифікувати потенційно обдарованих учнів для подальшої діагностики. Важливо, щоб ці методи були адаптовані до сучасних умов і враховували зміни в освітньому середовищі, зокрема спричинені війною та іншими суспільними викликами.

Здійснюючи діагностичну роботу в закладах освіти важливо дотримуватися етичних аспектів ідентифікації обдарованості. Так, помилки типу I і типу II (хибно позитивні та хибно негативні результати ідентифікації обдарованості) можуть мати серйозні наслідки для подальшого розвитку учнів. Задля уникнення означеного необхідно використовувати валідний і надійний діагностичний інструментарій та спиратися на сучасні нормативи задля мінімізації ризику таких помилок.

В Україні є поширеною практика ведення так званих банків обдарованих учнів (створення в закладі освіти реєстру обдарованих учнів). Досить тривалий час значна кількість закладів освіти провадять таку роботу. Водночас підставою для віднесення здобувачів освіти до категорії обдарованих найчастіше є академічна успішність учнів та участь в олімпіадах і конкурсах різного рівня. У такому разі як обдарованих ідентифікують високомотивовані діти з проявленою, найчастіше – академічною обдарованістю, і значно рідше – інтелектуальною та творчою.

Значно менш поширеним критерієм виявлення обдарованих дітей є високі результати психологічного та психолого-педагогічного обстеження дітей. Водночас результати такої роботи не просто дають змогу виявити здібних дітей. Вони насамперед озброюють дитину (і батьків, і педагогічних працівників) знаннями про особливості та ресурси розвитку обдарованості, на що можна спиратися, зокрема при виборі профілю навчання чи майбутньої професії. В означеному випадку доцільно залучити здобувачів освіти до діагностичних обстежень, що охоплюватиме дослідження особистісних і когнітивних особливостей задля побудови індивідуальних освітніх траєкторій та сприяння розвитку обдарованості. Доцільним є вивчення вербальних, математичних і просторових здібностей, вербальної та невербальної креативності тощо. Тобто насамперед це діагностика здібностей, сильних сторін особистості, обізнаність про які та врахування яких сприяє розвитку обдарованості особистості.

Процедури психологічного оцінювання мають також звертати увагу на особливості обдарованих учнів у пізнавальних здібностях, когнітивному функціонуванні та навчанні. Таким чином, здійснення діагностики обдарованості відбувається не заради констатації факту високого рівня розвитку здібностей, а задля озброєння учнів інформацією про власні

особливості, сильні сторони та потенційні можливості розвитку. Означене сприяє реалізації потенціалу, а також виконує терапевтичну функцію, озброюючи здобувачів освіти знаннями про себе.

ДЕФІНІЦІЮВАННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОБДАРОВАНОСТІ

Методично-довідковий матеріал для педагогів, соціальних педагогів, практичних психологів, аспірантів, студентів

Гіфтологія (від англ. *gift* – «дар») – наукова дисципліна, предметом якої є вивчення феномена обдарованості.

Гіфтологічна тенденція – вектор контексту взаємодії чинників і елементів, які зумовлюють утворення версії їх асоціації, що ідентифікується як обдарованість, інтегральний показник, який розвивається в результаті взаємодії чинників, динамічної і структурної їх асоціації та відображає стан розвитку і продуктивності обдарованості індивідів, соціальних груп і суспільства, прогресивну, регресивну чи змішану картину спрямованості процесу її розвитку. Зміст гіфтологічної тенденції становлять процеси розвитку вищих здібностей людини та їх застосування для розв’язання проблем існування виду, вдосконалення функціонування суспільства і створення умов для якомога більш ефективного і досконалого використання можливостей життя кожного людського індивіда. Гіфтологічна тенденція – інтегральний показник взаємодії всіх чинників розвитку обдарованості. Її ідентифікація відкриває можливість виявлення і оцінки індивідуального та соціального контексту актуального стану і особливостей процесу розвитку обдаро-

ваності. Це передбачає здійснення діагностичного аналізу і оцінки структурно-функціонального контексту з позиції критерію його сприятливості для розвитку обдарованості та досягнення оптимального ступеня її продуктивності. Виокремлюється і діагностується асоціативний і дисоціативний типи гіфтологічної тенденції.

Асоціативна структурно-функціональна психодіагностика – теоретичний і прикладний підхід до діагностичного дослідження та ідентифікації обдарованості. Ядром підходу є асоціативна концепція природи обдарованості. Виникнення обдарованості трактується як результат складної взаємодії елементів внутрішнього і зовнішнього контекстів функціонування людини, що спричиняється до утворення єдиного контексту, у межах простору якого відбувається розвиток асоціації в цілісний конструкт таких його структурно-функціональних елементів, конфігурація яких відзначається високим ступенем продуктивності у вирішенні того чи іншого класу і виду проблем і завдань. Головними елементами конструкта є здібності, властивості та налаштування індивіда, а також актуальні внутрішні і зовнішні чинники. Ключовою закономірністю структурно-функціональної його організації як системного утворення є асоціативний характер структурних і функціональних зв'язків специфічних здібностей як утворювальних компонентів обдарованості з когнітивними, афективними, особистісними, спонукальними та іншими ланками психічного функціонування людини, а також чисельними соціокультурними чинниками, що утворюють у процесі їх складної взаємодії значущий для виявлення, розвитку та втілення обдарованості внутрішній і зовнішній контекст. Асоціативна структурно-функціональна психодіагностика обдарованості складає альтернативу редукціоністському підходу в діагностиці обдарованості, ідеологія якого базується на тезі про можливість ідентифікації та діагностичного відображення обдарованості як цілісного конструкта на основі виявлення елементів та/або фрагментів його структурно-функціональних особливостей. Сутність редукціоністського підходу, що водночас часто виявляється спекулятивним, віддзеркалює концептуальна модель ідентифікації цілісного феномена за окремою ознакою чи елементом його будови (життєвська формула: «Достатньо побачити, як він/вона.., щоб зрозуміти, що він/вона наділений(-а), (не наділений(-а) даром божим»). Застосування моделі виявляється в таких діагностичних

діях і ефектах: уявлення про обдарованість як легко доступний для ідентифікації феномен; ототожнення результатів тестування чи опитування за однією чи кількома методиками з діагностичним висновком; формування змісту опитувальників і тестів, зокрема їх стимульного матеріалу, на основі поширених емпіричних умоглядних уявлень про обдарованість; налаштованість на отримання діагностичної інформації, яка містить вичерпні підстави для остаточної констатації наявності чи відсутності обдарованості тощо. Асоціативна структурно-функціональна психодіагностика обдарованості вирізняється орієнтацією на таку діагностичну рефлексію обдарованості індивіда і створення її діагностичної картографії, яка відкривається з позиції внутрішнього бачення її конструкції як цілісного утворення, що виникає внаслідок асоціативного поєднання його внутрішніх і зовнішніх функціональних чинників. Метою асоціативної структурно-функціональної ідентифікації та діагностики обдарованості є подолання редукціонізму і фрагментарності та досягнення цілісного бачення обдарованості дитини в сукупності всіх визначальних елементів, чинників, складнощів і суперечностей її природної організації та розвитку. Цілісне бачення обдарованої дитини – принципове основоположне завдання доказової ідентифікації та діагностики її обдарованості. Асоціативний структурно-функціональний підхід – інструмент розроблення на його платформі різноманітних пластичних методологій і їх гнучкого застосування як у дослідницьких цілях, так і з метою здійснення практичної діагностики та розвитку обдарованості дитини.

Чинники розвитку обдарованості – явища зовнішнього і внутрішнього середовища, які утворюють контекст сприятливих або несприятливих для виникнення, розгортання і втілення продуктивних асоціацій здібностей умов. Чинники розвитку обдарованості здійснюють чотири основні види впливу на обдарованість: генерують здібності та процес їх асоціації з іншими здібностями і властивостями індивіда, стимулюють процеси розвитку здібностей і їх асоціації в структуру обдарованості, гальмують процеси розвитку здібностей і їх асоціації в структуру обдарованості, здійснюють дисоціативний вплив на сукупність здібностей індивіда і блокують їх асоціацію в конструкт високого ступеня їх розвитку – обдарованість. Діагностика чинників розвитку обдарованості – один із перших визначальних у роботі з обдарованістю кроків.

Наукові принципи ідентифікації обдарованості – стратегії ідентифікації та діагностичної оцінки обдарованості, що відображають закономірності та базові характеристики її вияву, розвитку і продуктивної експресії.

Принцип специфічності – стратегічна позиція в здійсненні ідентифікації і діагностичної оцінки обдарованості як якості, що виконує в системі психічного функціонування людини функції, які окреслюють межі її структурно-функціонального контексту і призводять до утворення окремого специфічного феномена. Принцип націлює на врахування в процесі діагностики обдарованості її відмінностей від інших структурно-функціональних конструктів психіки та її меж як специфічного феномена. Стрижнем принципу є теза: достовірна ідентифікація і діагностична оцінка обдарованості – це специфічна ідентифікація та діагностична оцінка. Принцип застерігає від необґрунтованого розширення в процесі здійснення діагностичної роботи структурно-функціональних меж обдарованості та її трактування як феномена, релевантного феномену всієї системи психіки та/або людини. Дотримання вимог принципу специфічності в процесі ідентифікації і діагностики надає можливість уникнення діагностичної дисперсії образу обдарованості і виявлення її дійсних характеристик у специфічній їх асоціації як функціональної цілісності. Орієнтація на принцип є важливою не лише для уникнення розширеного трактування обдарованості та аморфізації її діагностичної картини, а й для розуміння її сутності як феномена. Принцип забезпечує бачення обдарованості як специфічної якості людини, тобто якості, що властива не всім людям, а специфічній категорії людей.

Принцип автентичності – спосіб ідентифікації ознак обдарованості, органічно притаманних їй як феномену. Необхідність застосування принципу зумовлена ненадійністю показників такого критерію оцінки результатів функціонування обдарованості, як оцінка продуктів діяльності індивіда. Принцип автентичності – основний інструмент ідентифікації обдарованості як феномена, який виникає в контексті складної взаємодії чинників внутрішнього і зовнішнього середовища, що призводить до утворення асоціації здібностей високого рівня продуктивності. Використання принципу відкриває можливість виявлення і врахування у виробленні діагностичної картини обдарованості індивіда не лише

прямих показників її вияву в предметних результатах (прагматичний підхід доказової діагностики обдарованості), а й супровідних ознак утворення її потенціалу, що має особливо важливе значення в галузі діагностики і розвитку обдарованості у дітей і осіб, які перебувають у стані невизначеності щодо ідентифікації та персоналізації ресурсів власних здібностей (гуманістичний підхід до доказової діагностики обдарованості). Принцип віддзеркалює закономірності виникнення феномена обдарованості як фундаментальної ланки надскладного наповненого нелінійними схемами змін і суперечностей руху розгортання і персоніфікації пропріоресурсів індивіда в процесі становлення його індивідуальності, яка в завершеній формі являє собою неповторну асоціацію елементів психологічної організації, що визначає самобутність його існування та конструктивної пізнавальної і креативної активності. Згідно з принципом у внутрішньому аспекті обдарованість є продуктивною і автентичною, коли у її структурі актуально присутні і вступають у функціональний резонанс між собою два компоненти: адекватного віддзеркалення сутнісних характеристик об'єкта, на який спрямовані пізнавальні і креативні дії обдарованого індивіда, і їх відображення у вимірі його рефлексивної оптики крізь призму його індивідуальної світоглядності та дійсності неповторного актуального самовідчуття. Резонанс, який виникає між сутнісними характеристиками об'єкта та ідентичністю суб'єкта – стрижень автентичності, що як механізм породжує рефлексивну і креативну відповідальність і чесність обдарованого індивіда, що набуває значення чинника, який значною мірою сприяє продукуванню вагомих і оригінальних результатів творчості, які мають цінність як для самого індивіда, так і для суспільства. Діагностичне виявлення і оцінка наявності чи відсутності такого асоціативного резонансу постає як ключовий механізм застосування принципу автентичності. Одним із вимірів автентичності обдарованого індивіда є розвиток ним неповторної рефлексивної активності, оригінальності свого загального і спеціального (пов'язаного з профільною діяльністю) мислення, а також здібностей генерування своїх власних оригінальних думок та ідей. Цей важливий інформативний індикатор автентичності в актах експресії обдарованості розглядається як значущий показник у процесі її ідентифікації та діагностичної оцінки. Автентичність обдарованості віддзеркалює гіфтологічний стиль

у когнітивному, художньому, науковому, екзистенційному, поведінковому та інших видах конструктивної активності індивіда. Існування закономірного органічного асоціативного зв'язку автентичності та обдарованості доводить практика розпізнавання за критерієм гіфтологічного стилю авторства продуктів творчості. Принцип автентичності застосовується як засаднича настанова гіфтологічної діагностики, що націлює на виявлення глибинних сутнісних характеристик обдарованості і подолання формальних схем її діагностичного відображення, а також як концептуальна основа розроблення теоретичної та технологічної моделей її доказової ідентифікації.

Принцип цінності ефекту обдарованості. Його застосування відкриває можливість на основі науково обґрунтованих індикаторів об'єктивно визначати масштаб ефекту обдарованості, ступінь того впливу, який він чинить на певну сферу суспільного життя, а отже, і рівні розвитку і продуктивності здібностей індивіда, для номінації яких у стихійній і науковій гіфтологічній практиці використовуються емпіричні поняття обдарованості, таланту, геніальності.

Принцип продуктивності – стратегічна настанова, що націлює на ідентифікацію обдарованості за результатами її вияву і формулювання на цій основі відповіді на перше фундаментальне питання діагностики обдарованості – про присутність чи відсутність обдарованості у конкретного індивіда. У ролі визначальних доказових критеріїв і показників наявності обдарованості застосовуються втілені в доступних для сприйняття предметні результати активності індивіда, матеріалізовані форми продуктів його діяльності, що мають соціальну і культурну цінність. Пріоритетними в структурі стратегії є показники високого ступеня якості, оригінальності та досконалості генерованих наративів. Недоліком принципу є ігнорування ним імпліцитних аспектів розвитку обдарованості, діагностичного прогнозу щодо потенційних можливостей обдарованості, артикульований або прихований скепсис щодо «матеріально» не доказаної продуктивності здібностей індивіда, що завдає особливої шкоди в ідентифікації та діагностичній оцінці стану і перспектив розвитку обдарованості дітей.

Принцип когнітивної складності – когнітивна модель орієнтації та технологічної поведінки дослідника і діагноста обдарованості, що застерігає

від здійснення дій спрощення в оцінці ступеня розвитку і характеристик здібностей індивіда, що зазвичай виявляється у використанні для цього одного або обмеженої кількості критеріїв і показників, а також застосуванні формальних показників, які не віддзеркалюють сутнісних характеристик обдарованості. Принцип орієнтує на бачення обдарованості як складного багатовимірного феномена і застосування для його діагностики достатньої кількості відповідних такій його природі діагностичних інструментів.

Принцип асоціації – діагностична стратегія, яка орієнтує на методологічне трактування обдарованості як асоціативного за своєю природою феномена. Згідно з методологією, фундаментальною закономірністю структурно-функціональної організації обдарованості як системного утворення є асоціативний характер структурних і функціональних зв'язків специфічних здібностей, що визначають предметну спрямованість обдарованості, із когнітивними, афективними, особистісними, спонукальними та іншими ланками психічного функціонування людини, а також чисельними соціокультурними чинниками, які утворюють у процесі їх складної взаємодії значущий для виявлення, розвитку та втілення обдарованості внутрішній і зовнішній контексти, неповторна конфігурація асоціації елементів яких утворює її єдиний структурно-функціональний контекст. У просторі єдиного структурно-функціонального контексту обдарованість набуває якостей системного утворення, стає активною і продуктивною. Здійснити достовірну ідентифікацію і діагностичну оцінку обдарованості за методологією і алгоритмами принципу асоціації – означає виявити значущі характеристики обдарованості в контексті неповторної конфігурації асоціативних зв'язків її структурно-функціональних компонентів.

Принцип ступеня вираженості обдарованості – діагностична стратегія, мета застосування якої є полягає в отриманні інформації про ступінь обдарованості індивіда. Отримання такої інформації складає зміст другого фундаментального питання діагностики обдарованості, що набуває актуальності після отримання позитивної відповіді на перше фундаментальне її питання – про присутність чи відсутність у даного індивіда обдарованості. До когнітивних конструктів, які зазвичай використовуються в емпіричній стихійній і науковій практиці і які відображають

зміст другого фундаментального питання діагностики обдарованості, належать такі формулювання: «Який ступінь її/його обдарованості?», «Якої величини є її/його обдарованість?», «З яким масштабом обдарованості ми маємо справу?», «Як визначити рівень її/його обдарованості?», «Які існують ступені обдарованості і з яким із них ідентифікувати її/його обдарованість?», «Яка різниця між обдарованістю, талантом і геніальністю і чи є підстави для того, щоб назвати його геніальним / її геніальною?». Концептуальною основою принципу є ідея взаємозв'язку ступеня вираженості обдарованості та рівня її розвитку і продуктивності: чим вищий ступінь вираженості обдарованості, тим вищим є її рівень розвитку і продуктивності. Структуру ідеології принципу становлять такі базові концепти: 1) відповідно до своєї природи обдарованість закономірно тяжіє до експресії: вона не може не бути вираженою; 2) обдарованість завжди відзначається ступенем вираженості; 3) ступені вираженості обдарованості є змінною величиною: під впливом тих чи інших чинників вони можуть зростати або знижуватися. Сутність принципу ступеня вираженості обдарованості полягає в диференційній ідентифікації і діагностичній оцінці, пошуку і описі науково обґрунтованих критеріїв і показників ступенів розвитку та продуктивності обдарованості індивіда і вдосконалення на основі їх використання практики диференційної діагностики ступенів розвитку і продуктивності обдарованості. Для опису ступенів вираженості обдарованості в сучасній науковій емпіричній практиці використовуються метафоричні категорії схильності, обдарованості, таланту і геніальності. Проблема розроблення науково обґрунтованої класифікації ступенів вираженості обдарованості належить у гіфтології до категорії актуальних.

Принцип динаміки – стратегія ідентифікації та діагностичної оцінки обдарованості, яка призначена для подолання уявлення про обдарованість як утворення, що виникло в певний момент і залишається незмінним протягом значних відрізків онтогенезу чи впродовж усього життя. Підтекст цього уявлення складає образ обдарованості як природного дару, який у своїй належності комусь залишається його незмінним і невід'ємним атрибутом, що є подарунком долі: він або є або його немає. Таке сприйняття і розуміння обдарованості віддзеркалює формула стихійної гіфтології «Якщо мама не дала, то вже ніхто не дасть». Серед

наукових уявлень, що відповідають за своєю сутністю наведеному уявленню стихійного походження, вирізняється уявлення про розвиток і застосування ресурсів обдарованості як про лінійний безперервний і незмінний процес. Сучасним науковим уявленням про обдарованість відповідає концепція обдарованості як динамічного феномена, тобто феномена, що перебуває в стані постійного процесу, який являє собою систему змін, головними різновидами яких є зміни еволюційного та стрибкоподібного характеру, зміни прискорення чи уповільнення, зміни прогресивного поступу або регресії тощо. Принцип динаміки віддзеркалює сутність феномена розвитку обдарованості як процесу. Він є одним із засадничих принципів в ідентифікації і діагностичній оцінці обдарованості. Проте його використання є важливим не лише в практиці діагностики обдарованості, а й у практиці її керованого розвитку.

Принцип гнучкості – діагностична позиція, яка передбачає розуміння і врахування в ідентифікації та діагностичній оцінці обдарованості тієї фундаментальної її особливості, що її розвиток і набуття нею оптимального ступеня продуктивності, постає як складний нелінійний і неоднорідний процес. Феноменологію цього процесу становлять такі явища і чинники, як: закономірне чергування стадій прискорення та сповільнення динаміки розвитку і продуктивного вияву обдарованості, підвищення і зниження ступеня її продуктивності; досягнення в експресії обдарованості пікових значень і її зниження до кризових показників; поєднання в розвитку і експресії обдарованості спонтанних сплесків і тяжкої виснажливої рутинної роботи; неоднорідність вияву обдарованості на різних вікових етапах, присутність у цілісному життєвому процесі обдарованого індивіда досвіду поєднання проявів обдарованості та бездарності як результату природної спеціалізації обдарованості на одному або кількох видах діяльності; поєднання латентних і експресивних стадій розвитку обдарованості; значний ступінь природної імпліцитності та непередбачуваності розвитку потенціалу обдарованості; присутність впливу на розвиток обдарованість різноманітних конструктивних і деструктивних чинників; присутність впливу на розвиток обдарованості чинників помилок соціальної перцепції обдарованих індивідів як у позитивному, так і в негативному значенні; використання у стихійній народній і науковій ідентифікації та діагностичному оцінюванні обдаро-

ваності стереотипних схем, ригідних налаштувань і упередженості. Стрижнем принципу є позиція максимальної толерантності до невизначеності щодо діагностичної оцінки здібностей індивіда і утверджує погляд на кожну людину як на обдаровану, якщо немає доказової інформації про неї як про позбавлену здатності ефективної активності хоча б в одній сфері суспільного буття. У цьому значенні принцип гнучкості передбачає проведення стихійної емпіричної чи наукової розвідки того, у яких формах активності та діяльності індивід є ефективним і неефективним.

Принцип презумпції бездарності – стратегічна світоглядно-дослідницька позиція, яка застерігає від поверхневих, передчасних і недостатньо обґрунтованих висновків про низький ступінь розвитку здібностей індивіда, що ідентифікується з допомогою використання метафори бездарності. Застосування метафори бездарності щодо оцінки здібностей індивіда на підставі інформації про його ефективність в одному виді діяльності, на окремому віковому етапі його життя, в одному чи кількох епізодах виконання завдання чи розв'язання проблеми, аналізу одного або кількох продуктів його діяльності кваліфікується з позиції принципу презумпції бездарності як необґрунтоване, емоційно зумовлене й упереджене. Принцип презумпції бездарності орієнтує на всебічне систематичне вивчення здібностей індивіда, їх прояву в різних ситуаціях, видах діяльності та формах активності. Застосування принципу передбачає подолання гіфтологічного ситуатизму, ейджизму, сексизму та інших форм редуccionізму, спрощення і упередженості в оцінці стану розвитку і продуктивності здібностей індивіда. Ключовим алгоритмом у формуванні висновку про стан здібностей є виявлення конспецифічності – встановлення відповідності між специфічними здібностями структури обдарованості індивіда і чинниками специфічних вимог до них того виду діяльності, виконання якої він здійснює. Алгоритм націлює на дотримання стратегії неупередженості в оцінці стану здібностей індивіда, орієнтує суб'єкта діагностичної оцінки на те, щоб утримуватися від висновку про його бездарність до моменту отримання шляхом проведення емпіричної розвідки достовірної об'єктивної інформації про систематичний низький або посередній рівень ефективності його активності в усіх її сферах і різновидах.

Гіфтологічний тип сімейного впливу – модель відповідальності сім'ї перед дитиною, основу якої складає ставлення до її здібностей і проблеми їх розвитку як частини батьківського обов'язку. Відображає особливості впливу батьків і інших членів родини на здібності дитини, місце проблеми здібностей і їх розвитку в їхній свідомості та структурі практичної взаємодії з дитиною. Вибір способу реагування і впливу з боку дорослих на вияв імпульсів здібностей і обдарованості дитини, як свідчать спостереження і аналіз практики сімейного виховання, визначається значною мірою загальним ідеолого-педагогічним рольовим налаштуванням суб'єктів виховного реагування і впливу, що зазвичай має значущий кореляційний зв'язок із соціально-психологічним їх статусом та домінуючим та/або популярним у суспільстві способом його організації і управління. Особливості реагування на поведінкові та здібнісні імпульси дітей із боку батьків і опікунів дають підстави для виокремлення таких головних гіфтологічних типів сімейного впливу, як гіфтогенний, репресивний, експлуататорський та індиферентний типи.

Гіфтофобія – страх і ненависть до своєї обдарованості, що з'являються під впливом специфічних зовнішніх та/або внутрішніх чинників. Серед поширених зовнішніх таких чинників виокремлюється чинник експлуатації обдарованості. Цей чинник зокрема характерний для експлуататорського гіфтологічного типу сімейного впливу. У сукупності внутрішніх чинників виникнення гіфтофобії особливе місце належить чиннику деперсоналізації, що в контексті розвитку такої гіфтологічної тенденції набуває характеру відчуженості від своєї обдарованості.

Психодіагностика – наука та практика встановлення психологічного «діагнозу»; галузь психологічної науки і водночас важлива форма психологічної практики, яка пов'язана з розробкою та використанням різноманітних методів розпізнавання індивідуальні психологічні особливості людини. Від інших видів діагностики (технічної, медичної, педагогічної, професійної) психодіагностика відрізняється об'єктом, предметом і використовуваними методами; галузь психологічної науки, що розробляє теорію, принципи та інструменти оцінки та вимірювання індивідуальних особливостей особистості.

Психологічний діагноз – опис індивідуальних особливостей психіки конкретної людини (або соціально-психологічних особливостей конкретної соціальної групи); результат діяльності психолога з визначення

сутності індивідуально-психологічних особливостей особистості, оцінці їх актуального стану та прогнозу подальшого розвитку; фіксація відхилень у функціонуванні психічних процесів і наявність дезадаптивних особистісних якостей (особливостей) та причин виникнення певних симптомів (поведінки, реакцій), на основі яких формуються практичні висновки і рекомендації.

Психологічний прогноз – оцінка ймовірного розвитку індивідуальних психологічних особливостей або поведінкових проявів людини на основі психологічного діагнозу.

Предмет психодіагностики – визначення конкретного психічного явища, яке перебуває в динамічному стані, з локалізацією його за якістю і часом; використання різноманітних психодіагностичних методів.

Психодіагностична технологія – система знань про способи і засоби отримання психологічного діагнозу, а також процес його постановки; алгоритм визначення психологічного діагнозу; процедура створення психологічного інструментарію.

Психологічна оцінка – збір та аналіз даних, які можуть бути одержані різними шляхами, наприклад, за допомогою інтерв'ю, спостереження, психологічних тестів, психофізіологічних вимірів тощо. У цьому контексті термін «психологічна оцінка» є тотожним «психологічній діагностиці» (важливо розуміти, що ці терміни не є повністю синонімічними, але можуть використовуватися в різних контекстах).

Завдання психодіагностики – вимірювання відмінностей між індивідами або реакціями одного індивіда в різних умовах; оцінка змін психічних процесів під впливом життєвих ситуацій; аналіз індивідуальних особистісних особливостей і прогнозування розвитку особистості; тестування інтелектуального розвитку людей або окремих здібностей, психічних процесів і станів.

Етичні норми психодіагностики – універсальні етичні принципи (професійна кваліфікація, гуманізм, дотримання прав людини тощо); комплекс норм і принципів, які регламентують діяльність психолога-діагноста з метою забезпечення інтересів піддослідного; вимоги щодо конфіденційного та компетентного проведення психодіагностичного обстеження. Етичні норми охоплюють також вимоги щодо інформованої згоди досліджуваного на участь в дослідженні.

Вимоги до психодіагноста – принципи, правила і норми, яких має дотримуватися фахівець із психодіагностики, а саме: відверто і повно представити всю отриману інформацію, власні висновки, обґрунтувати клієнту свої висновки; констатувати інформацію, не оцінюючи її, орієнтуючись на зворотний зв'язок із клієнтом; простими і зрозумілими словами пояснити клієнту зміст його проблеми та пояснити методи, які були використані для отримання інформації.

Психометрія – розділ психодіагностики, що займається розробкою та застосуванням формалізованих методик, спрямованих на дослідження змінюваних факторів, шляхом вимірювання в кількісних цифрових значеннях досліджуваних психологічних характеристик (часу реакції, сила прояву реакцій, балові показники формалізованих методик, відсоткові значення).

Об'єктивний підхід у психодіагностиці – базується на основі аналізу успішності (результативності) та/або способу (особливостей) виконання діяльності (методики діагностики особистісних (характерологічних) особливостей; тести інтелекту (здібностей)).

Суб'єктивний підхід у психодіагностиці – базується на самоописах випробуваного про себе, самоопису особливостей особистості, стану та поведінки (особистісні опитувальники; опитувальники станів та настрою; опитувальники ставлення (анкети)).

Проективний підхід у психодіагностиці – здійснюється на основі аналізу взаємодії з невизначеним стимулом, що стає завдяки своїй невизначеності об'єктом проєкції (моторно-експресивні, перцептивно-структурні, аперцептивно-динамічні). Проективні методи дозволяють виявити глибинні аспекти особистості, що можуть не проявлятися в інших типах діагностики.

Стандартизація процедури психодіагностики – уніфікація інструкцій, бланків, способів реєстрації результатів, умов проведення обстеження, зокрема: однаковість та зрозумілість повідомлення інструкції; однакове ставлення до всіх випробуваних; відсутність додаткових пояснень окремим особам; подібність умов та часових обмежень дослідження для різних груп; єдність алгоритмів обробки й інтерпретації результатів; дотримання стандартів якості психодіагностичних процедур.

Методи психодіагностики – це інструменти та техніки, що використовуються для збору, аналізу та інтерпретації психологічних даних. Основні методи включають: спостереження, аналіз і експертну оцінку продуктів діяльності, контент-аналіз, опитування, тести-опитувальники (самооцінки), тести досягнень, проєктивні техніки, психофізіологічні (апаратурні) методики та експеримент.

Метод спостереження – це цілеспрямоване, організоване і фіксоване сприйняття досліджуваного об'єкта. Спостереження може бути контрольованим (стандартизованим, де реєстрація поведінки здійснюється за детально розробленою процедурою) та неконтрольованим (нестандартизованим). Основні *вимоги для використання методу спостереження* включають: чітке формулювання мети, розробку відповідної схеми та способів фіксації, а також способів обробки й інтерпретації результатів.

Спостереження може бути:

Включене спостереження: психолог перебуває у взаємодії з дитиною.

Невключене спостереження: психолог не пов'язаний з дитиною формальними чи неформальними відносинами.

Відкрите спостереження: об'єкт може бути обізнаний про спостереження.

Приховане спостереження: спостереження проводиться нишком, неочевидно для досліджуваного, або за допомогою технічних засобів.

Польове спостереження: проводиться в природних умовах, таких як школа або дитячий садок.

Для підвищення надійності результатів спостереження можна застосовувати метод експертних оцінок, де спостереження проводиться спільно з педагогом. Результати фіксуються в протоколах та індивідуальних картках психолого-педагогічного діагностування. Якщо проводиться групове стандартизоване спостереження за певними критеріями, воно оформляється аналітичною довідкою.

Метод опитування (розмова, інтерв'ю, анкета) – це метод збору первинної інформації, що ґрунтується на безпосередній (розмова, інтерв'ю) або опосередкованій (анкета) взаємодії психолога з опитуваним.

Інтерв'ю – це метод отримання інформації шляхом цілеспрямованої розмови, де опитувач ставить запитання, а респондент відповідає. *Стандартизоване інтерв'ю* передбачає план із варіантами розмови та

детальною стратегією. Нестандартизоване інтерв'ю має вільну форму без суворої деталізації питань. Частково стандартизоване інтерв'ю поєднує стандартизовані та вільні елементи.

Бесіда – це порівняно вільний діалог між дослідником і досліджуваним на певну тему. Бесіда вимагає гнучкості, чутливості до емоційних станів співрозмовника та здатності вести діалог відповідно до заданого плану. Головною умовою успішного проведення бесіди є створення довірчої атмосфери, де дитина відчуває підтримку та розуміння з боку психолога.

Анкета – це структурно організований опитувальник, відповіді на який даються в письмовій формі. Для отримання якісної інформації важливо дотримуватися правил складання анкет. Результати анкетування фіксуються в довідці. Соціологічні та соціально-психологічні дослідження, результати яких будуть поширюватися на навчальні заклади, мають бути погоджені з методистом.

Інтерпретація результатів інтерв'ю та бесіди не має базуватися виключно на суб'єктивних враженнях; її варто поєднувати з іншими діагностичними методиками для досягнення більшої об'єктивності. Під час проведення будь-яких опитувань і бесід важливо створювати атмосферу довіри та безпеки, щоб отримати достовірну інформацію.

Метод тестів – стандартизовані, стислі, найчастіше обмежені в часі випробування, що призначені для визначення кількісних та якісних індивідуальних психологічних відмінностей.

Метод тестів за формою. Тести, як і проєктивні техніки та психофізіологічні методики, належать до формалізованих методик. Для них характерна жорстка регламентація процедури обстеження (точне дотримання інструкцій), стандартизація (наявність норм чи інших критеріїв оцінки результатів), надійність і валідність. Ці методики дають змогу зібрати діагностичну інформацію у досить короткі строки. За формою тести можуть бути: індивідуальні та групові; усні та письмові; бланкові, предметні, апаратурні та комп'ютерні; вербальні та невербальні.

Індивідуальне тестування має переваги: нагоду спостерігати за досліджуваним (за його мімікою, іншими мимовільними реакціями), чути і фіксувати непередбачені інструкцією висловлювання, що дає змогу оцінити стан дитини, її ставлення до тестування тощо. Тому індивідуальна діагностика необхідна в роботі з дітьми. Для індивідуального тестування

зазвичай потрібно чимало часу. Приклади методик, які бажано проводити індивідуально: тести інтелекту Д. Векслера, Р. Амтхауера, колірний тест М. Люшера, Т. Лірі тощо. Результати індивідуального тестування фіксуються в протоколі, картках.

Групове тестування дає змогу одночасно проводити випробування з великою групою людей. Його переваги в масовості, простоті процедури проведення та обробки даних (особливо з використанням комп'ютерів). Водночас під час використання таких методик у експериментатора менше можливостей порозумітися з досліджуваним. Також можуть негативно позначитися будь-які випадкові стану респондента, зокрема хвороба, стомлення, тривожність, які вплинуть на результати тестування. Під час групового тестування такі явища виявити важко. Для групового обстеження використовуються такі методики, як: 16-факторний опитувальник Р. Кеттелла, тест великої п'ятірки, тест акцентуацій характеру Леонгарда тощо. Результати групових тестувань оформлюються довідкою (або формалізованим звітом при комп'ютеризованому обстеженні).

За формою відповіді тести бувають усні та письмові.

Усні тести – це переважно індивідуальні проєктивні тести, наприклад, методики ТАТ, Роршаха, Розенцвейга, «Незакінчені речення» тощо. Використовуючи їх, психолог сам складає протокол тестування.

У *письмових тестах* відповіді даються на спеціальних бланках.

За матеріалом оперування розрізняють тести: бланкові (представлені як брошури, які містять інструкцію щодо застосування, самі завдання, графі для відповідей); *формалізовані предметні* (матеріал тестових завдань подано у вигляді реальних предметів: кубиків, карток, деталей геометричних фігур. Найбільш відомі – кубики Косса); *апаратурні* (вимагають застосування спеціальних технічних засобів чи спеціального устаткування); *комп'ютерні* (тестові завдання пред'являються на екрані дисплея, а відповіді досліджуваній виводить з клавіатури). Стандартні статистичні пакети дозволяють дуже швидко проводити математико-статистичну обробку отриманих результатів. Значною перевагою таких тестів є контроль над часом виконання завдань, що особливо важливо в тестах інтелекту.

Заповнені бланки або протоколи зберігаються у практичного психолога.

Метод експерименту – один із головних методів наукового пізнання загалом і психологічного дослідження – зокрема. Експерименти діляться на лабораторні та природні. *Лабораторний експеримент* забезпечує чистоту і точність результатів, проте штучність експериментальної обстановки ускладнюють їх практичне використання. *Природний експеримент* проводиться в звичних природних умовах життя і діяльності людини. У закладах освіти психолог використовує певні експериментальні методики (наприклад, таблиці Шульте). Їх результати фіксуються в протоколі, картках.

Метод контент-аналізу – якісно-кількісний метод вивчення документів, який характеризується об'єктивністю висновків і строгістю процедури та полягає у квантифікаційній обробці тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Предметом контент-аналізу можуть бути як проблеми соціальної дійсності, які висловлюються чи навпаки приховуються в документах, так і внутрішні закономірності самого об'єкта дослідження. Популярність контент-аналізу ґрунтується на тому, що цей метод дозволяє виміряти людську поведінку (якщо вважати, що вербальна поведінка є її формою). На відміну від опитувань, контент-аналіз вимірює не те, що люди говорять про те, що зробили чи зроблять, а те, що вони дійсно зробили. Може використовуватися як головний метод дослідження (наприклад, контент-аналіз тексту при дослідженні політичної спрямованості газети), у поєднанні з іншими методами (наприклад, у дослідженні ефективності функціонування засобів масової інформації), допоміжний або контрольний (наприклад, під час класифікації відповідей на відкриті запитання анкет). Виділяють два головні типи контент-аналізу: кількісний і якісний. Якщо *кількісний аналіз* націлений на виявлення частоти окремих тем, слів або символів, що містяться в тексті, то *якісний аналіз* пов'язаний із фіксуванням нетривіальних висловлювань, мовних інтонацій з розумінням цінності змісту повідомлення.

Тестові шкали (діагностичні шкали) – континуум кількісних значень, що позначають певний ступінь виразності психологічної властивості, що вимірюється або діагностується.

Шкала номінальна (шкала найменувань) – найпростіша зі шкал виміру. Числа (як літери, слова або будь-які символи) використовуються для розрізнення об'єктів. Шкала відображає ті відносини, за допомогою яких об'єкти групуються в окремі класи, що не перетинаються. Номер

(літера, назва) класу не відображає його кількісного змісту. Прикладом такого роду шкали може бути нумерація гравців спортивних команд, номери телефонів, паспортів, штрихкоди товарів. Усі ці змінні не відбивають відносин більше/менше, а отже, є шкалою найменувань. Особливим підвидом шкали найменувань є дихотомічна шкала, яка кодується двома взаємовиключними значеннями (1/0), наприклад, стать.

Шкала порядкова (рангова) – відображення відносин порядку. Єдино можливі відносини між об'єктами вимірювання в цій шкалі – це більше/менше, краще/гірше. Найпростішим прикладом є оцінки знань учнів. Так, у середній школі застосовуються бали від 1 до 12 тощо, той самий сенс може бути виражений словесно – незадовільно, задовільно, добре, відмінно. Іншим прикладом цієї шкали є місце, зайняте учасником змагання чи конкурсу. Відомо, що учасник, який зайняв вищу позицію, має кращі результати, аніж учасник, який посів менш високе місце. Окрім місця, порядкова шкала дає змогу дізнатися і конкретні результати учасника змагань чи конкурсу.

Інтервальна шкала (шкала різниць) – відображає відношення відстані (різниці) між об'єктами. У цій шкалі використовується кількісна інформація. Зазвичай передбачається, що шкала має рівномірний характер, тобто різницю між сусідніми точками (градаціями шкали) рівні. Таким чином, інтервальна шкала може показати, на скільки одиниць один об'єкт більше або менше іншого.

Абсолютна шкала – шкала, яка має природний нульовий відлік і дозволяє безпосередньо вимірювати кількість одиниць певної властивості. На відміну від інших шкал, абсолютна шкала відображає реальні відстані між значеннями. Вона використовується, наприклад, у таких фізичних вимірюваннях, як довжина, вага, час та в психології, під час дослідження частоти поведінкових проявів (кількість дій, частота реакцій), часу реакції тощо.

Стандартизація – це процес розробки та встановлення єдиних нормативів, процедур і умов для проведення психологічного тестування або інших досліджень. Стандартизація забезпечує однаковість проведення тесту для всіх досліджуваних, що дає змогу отримувати надійні та валідні результати, а також робити коректні порівняння між різними групами або особами.

Статистичні тестові норми (стандартизовані шкали) – середні показники, отримані на основі великої репрезентативної вибірки, які використовуються для порівняння індивідуальних результатів. Нормою тут вважається близькість отриманого конкретною особою значення до того рівня, який характеризує статистично середнього індивіда. У складі тестових норм виділяють: середні оцінки продуктивності або вираженості ознаки (М) з урахуванням міри різноманітності індивідуальних оцінок відносно цього середнього (σ – розмах, дисперсія, середньоквадратичне відхилення). Нормою вважається діапазон значень = $M \pm \sigma$.

Види тестових стандартизованих шкал

Т-бальна – 200: $M = 100 \pm 15$. Норма = 85 - 115

Т-бальна – 100: $M = 50 \pm 10$. Норма = 40 - 60

Стени (стандартні десятки): $M = 5,5 \pm 2$. Норма = 3,5 - 7,5

Стенайни: $M = 5 \pm 2$. Норма = 3 - 7

Види тестових норм

Професійні норми – встановлюються на основі тестових батарей для різних професійних груп (наприклад, інженерів різного профілю, пілотів, пожежників, перекладачів тощо).

Шкільні норми – розробляються на основі тестів шкільних досягнень або тестів шкільних (академічних) здібностей. Вони встановлюються для кожного шкільного віку і діють на всій території країни. Наприклад, нормативи тесту вивчення IQ (тести інтелекту Векслера, Атмхауера, Равена тощо) розрізняються саме за цим критерієм.

Групові норми – розробляють для широких категорій людей, що відрізняються наявністю якої-небудь ознаки (вік, стать, географічний район, соціоекономічний статус тощо).

Локальні норми – встановлюють і застосовуються для вузьких категорій людей (наприклад, норми допуску до іспиту в певному освітньому закладі).

Середньоквадратичне відхилення (σ) – це статистичний показник, що відображає розсіювання значень навколо середнього арифметичного, вимірюється як квадратний корінь із дисперсії. Чим більше середньоквадратичне відхилення, тим більший розкид значень навколо середнього значення, що свідчить про більшу варіативність даних.

Дисперсія – це показник, що характеризує розкид значень випадкової величини навколо її середнього арифметичного, обчислюється як середнє арифметичне квадратів відхилень значень від середнього. Чим більше дисперсія, тим більший розкид значень і, відповідно, варіативність досліджуваних показників.

Валідність тестів – комплексна характеристика тесту, яка охоплює, з одного боку, відомості про те, чи придатна методика для вимірювання того, для чого вона була створена, а з іншого – яка її ефективність (точність психологічної оцінки чи діагнозу). Види валідності наведено нижче.

Змістовна валідність (логічна валідність) – визначає те, наскільки повно тест охоплює досліджувані якості та наскільки завдання тесту відповідають критеріям, що повинні бути оцінені.

Валідність «за одночасністю» (поточна валідність) визначається за допомогою зовнішнього критерію, за яким інформація збирається одночасно з експериментами щодо перевірки методики. Наприклад, дублювання дослідження ідентичними, але вже валідізованими надійними методами.

Прогностична валідність визначається на основі передбачення, яке тест робить щодо майбутньої поведінки або характеристик досліджуваного, і порівнюється з фактичними результатами, які збираються через певний час після тестування.

Ретроспективна валідність визначається на основі критерію, що відображає стан якості в минулому. Вона може бути використана для швидкого одержання відомостей про прогностичні властивості методики. Так, для перевірки результативності тесту здібностей, можна зіставити минулі оцінки успішності та експертні висновки в осіб із високими та низькими показниками успішності.

Конструктивна валідність визначає відповідність конструкції складових компонентів тесту концептуальним уявленням про ракурси досліджуваної якості (наприклад, тест структури інтелекту Амтхауера вимірює відповідні структурні компоненти інтелекту).

Критеріальна валідність використовується переважно в тестах досягнень, коли проводиться зіставлення успішності за тестом з експертними оцінками фахівців або педагогів із цього питання.

Надійність тестів – відносна постійність, сталість і узгодженість результатів тесту під час первісного та повторного його застосування для

одних і тих же досліджуваних. Не можна довіряти тесту, якщо на початку тижня показник 10, а наприкінці – 80. Повторне застосування надійних методик дає подібні оцінки, тому це показник довіри до отриманих результатів. Види надійності наведено нижче.

Ретестова надійність – підтвердження отриманих результатів аналогічними через певний час за цією ж методикою.

Внутрішня надійність – узгодженість завдань (питань) шкали або методики, спрямованої на вимірювання певної якості.

Надійність кодування – відповідність форм кодування результатів обстеження, що перевіряється кореляцією з аналогічними вже підтвердженими кодами (балами, стенами тощо), або внутрішньою кореляцією самих шкал.

Конструкт – теоретична концепція або модель, що лежить в основі тесту і яку він вимірює.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бельська, Н. А., & Мельник, М. Ю. (2023). Психологічна діагностика обдарованості учнів: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 246 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740921/1/Psihologichna%20diagnostyka_2023.pdf.
2. Бельська, Н. А., & Мельник, М. Ю. (2023). Рейтингові шкали оцінки проявів обдарованості: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 84 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740920/1/Мельник_Рейтингові%20шкали_2023.pdf.
3. Бельська, Н. А., Мельник, М. Ю., & Новгородська, М. М. (2020). Діагностика самовизначення щодо майбутньої професії обдарованих учнів ліцею: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 36 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723037/1/Metod%20rekomend%20Melnik_v%20pechat.pdf.
4. Бельська, Н. А., Мельник, М. Ю., & Новгородська, М. М. (2021). Діагностика креативності у профорієнтаційній роботі: методичні рекомендації. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 72 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-7734-31-3-2021-72>.
5. Бельська, Н. А., Мельник, М. Ю., Поліхун, Н. І., & Постова, К. Г. (2018). Психологічна діагностика інтелектуально обдарованих старшокласників: методичний посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 142 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712407/1/Мельник_та_ін_17-10-2018.pdf.

6. Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., Горох, В., & Клименко, І. (2023). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Київ: *Український центр оцінювання якості освіти*. 397 с. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/907/90711/PISA-2022_Nacionalnij_zvit_povnij.pdf.
7. Про освіту: Закон України від 05 верес. 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Зімовін, О. І., & Заїка, Є. В. (2014). Рефлексивність та рефлексія: співвідношення понять. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. (47), 65–71. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psychol_2014_47_10.
9. Інститут обдарованої дитини НАПН України. *Тестотека*. URL: <https://iod.gov.ua/ua/testoteka>.
10. Про затвердження Положення про науковий ліцей: Постанова Кабінету Міністрів України від 22 трав. 2019 р. № 438. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/438-2019-п#Text>.
11. Ковальчук, Ю. М. (2023). Обдарованість: від стихії до принципів ідентифікації. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2(89), 5–16. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2\(89\)-5-15](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2023-2(89)-5-15).
12. Мельник, М. Ю. (2021). Дослідження обізнаності та ставлення педагогічної спільноти, здобувачів освіти та батьків до діагностики й супроводу розвитку обдарованої особистості. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. 52 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/iodnapn-zvit-2021-52>.
13. Візія майбутнього освіти і науки України (2023). *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny/12.07.2023/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny-12.07.2023-2.1.pdf>.
14. Моросанова, В. І. (2018). Стиль саморегуляції поведінки: Опитувальник. URL: <https://psy.kpi.ua/wp-content/uploads/2018/09/Методика-2.-Саморегуляція-поведінки.pdf>.
15. Смульсон, М. Л. (2003). Психологія розвитку інтелекту: монографія. Київ: Нора-друк. 298 с.
16. Струк, О. (2022). PISA-2022. Найнижчі результати українські учні показали в читанні, найвищі – в природничо-наукових дисциплінах. *LB.ua*. URL: https://lb.ua/society/2023/12/05/587551_pisa2022_naynizhchi_rezultati.html.

17. Яблонська, Т. М. (2011). Інтуїція. *Енциклопедія Сучасної України*. URL: <https://esu.com.ua/article-12435>.
18. Almeida, L. S., Araújo, A. M., Sainz-Gómez, M., & Prieto, M.-D. (2016). Retos en la identificación de los alumnos superdotados: cuestiones relacionadas con la evaluación psicológica. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*. 32(3), 621–627. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259311>.
19. Al-Shabatat, A. M., Abbas, M., & Ismail, H. N. (2009). The direct and indirect effects of environmental factors on nurturing intellectual giftedness. *International Journal of Special Education*. 24(3), 121–131. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877944.pdf>.
20. Amabile, T. M. (1996). Creativity in context. New York: Routledge. 336 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429501234>.
21. Apter, M. J. (1982). The experience of motivation: The theory of psychological reversals. London and New York: Academic Press. 378 p.
22. Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*. 44, 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>.
23. Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted learning disabled students. *The Journal of Secondary Gifted Education*. 5(1), 6–16.
24. Beckley, D. (1998). Gifted and learning disabled: Twice exceptional students. *The ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*. ERIC ES Digest.
25. Bennett-Rappell, H., & Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*. 26, 407–430.
26. Brody, L. S., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*. 30 (3), 282–296.
27. Choi, D., & Kaufman, J. C.; in R. J. Sternberg & D. Ambrose (Eds.) (2021). Where does creativity come from? What is creativity? Where is creativity going in giftedness? *Conceptions of giftedness and talent*. P. 65–81. Palgrave Macmillan/Springer Nature. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6_5.
28. Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.). (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. *University of Iowa*. URL: https://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v2.pdf.

29. Dai, D. Y. (2010). The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education. *Teachers College Press*.
30. Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). Education of the gifted and talented. *Pearson*.
31. Ellis, J. L. (1990). Leadership Strengths Indicator: A self-report leadership analysis instrument for adolescents. *Royal Fireworks Press*.
32. Freeman, J.; in R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) (2005). Permission to be gifted. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. 2nd ed. P. 80–97. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>.
33. Gardner, H. (1996). *Leading Minds: An Anatomy of Leadership*. HarperCollins. 400 p.
34. Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. *Basic Books*. URL: http://dspace.sxcjpr.edu.in:8080/jspui/bitstream/123456789/720/1/Howard%20Gardner%20-%20Frames%20of%20Mind_%20The%20Theory%20of%20Multiple%20Intelligences-Basic%20Books%20%282011%29%20%281%29.pdf.
35. Gardner, H. (2013). Frequently asked questions – Multiple intelligences and related educational topics. URL: https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/faq_march2013.pdf.
36. Gross, M. U. M.; in M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.) (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. *What do we know? Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students*. P. 19–29.
37. Gross, M., Merric, C., Targett, R., Chaffey, G., & Bailey, S. (2004). Gifted and talented professional package for teachers. *Department of Education Science and Training & Gifted Education Research, Resource and Information Centre (GERRIC)*. University of New South Wales. URL: https://www.arts.unsw.edu.au/sites/default/files/documents/ExtModule1_PACKAGE.pdf.
38. Guilford, J. P. (1972). Intellect and the Gifted. *Gifted Child Quarterly*. 16(3), 175–184. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698627201600301>.
39. Hébert, T. P., Cramond, B., Spiers Neumeister, K. L., Millar, G., & Silvian, A. F. (2022). What do educators need to know about the Torrance Tests of Creative Thinking? *NCBI*. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9644186/>.

40. Heller, K. A. (2004). Identification of gifted and talented students. *Psychology Science*. 46(3), 302–323.
41. Holton, G. J. (2000). Einstein, history, and other passions: The rebellion against science at the end of the twentieth century. Harvard University Press. URL: <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:23975375>.
42. Jung, C. G.; Newcomb, T. (trans.) (2023). On the Conflicts of the Child's Soul. Minerva. 101 p.
43. Karwowski, M., Dul, J., Gralewski, J., Jauk, E., Jankowska, D. M., Gajda, A., Benedek, M. (2016). Is creativity without intelligence possible? A necessary condition analysis. *Intelligence*. 57, 105–117.
44. Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*. 13(1), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0013688>.
45. Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P.; in J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.) (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? *Cambridge handbook of creativity*. 2nd ed. P. 27–43.
46. Kaufmann, G. (2004). Two kinds of creativity – But which ones? *Creativity and Innovation Management*. 13, 154–165.
47. Kholodnaya, M. A., & Volkova, E. V. (2016). Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: The ontological approach. *Future Academy Multidisciplinary Conference ICEEPSY & CPSYC & ICPSIRS & BE-CI*. 217, 914–922. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.040>
48. Kholodnaya, M. A., Trifonova, A. V., Volkova, N. E., & Sipovskaya, Y. I. (2019). Methods of diagnosing conceptual abilities. *Eksperimentalnaya Psikhologiya*. 12(3), 105–118. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2019120308>.
49. Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *Prufrock Journal*. 16(2–3), 57–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.4219/jsge-2005-473>.
50. Kragh, H. (2016). Simply Dirac. Simply Charly. URL: <https://pressbooks.pub/simplydirac/chapter/mathematical-beauty/>.
51. Kuncel, N. R., & Hezlett, S. A. (2010). Fact and fiction in cognitive ability testing for admissions and hiring decisions. *Current Directions in Psychological Science*. 19(6), 339–345. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963721410389459>.

52. Leites, N. S. (1985–1986). The relationship between the developmental and the individual in a schoolchild's aptitudes. *Soviet Psychology*, 24(2), 28–45.
53. Liljedahl, P., & Sriraman, B. (2006). Musings on mathematical creativity. *For the Learning of Mathematics*. 26(1), 20–23.
54. Livne, N. L., & Milgram, R. M. (2006). Academic versus creative giftedness in mathematics: Two components of the same construct? *Creativity Research Journal*. 18(2), 199–212.
55. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers. 388 p.
56. May, R. (1975). *The courage to create*. New York and London: W. W. Norton. 111 p.
57. Morosanova, V., Ovanesbekova, M., Bondarenko, I., & Fomina, T. (2018). Self-regulation of learning activity in students with differing dynamics of psychological well-being. *Psychology and Education – ICPE 2018*. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.11.02.52>.
58. Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2007). Contrasting intellectual patterns predict creativity in the arts and sciences: Tracking intellectually precocious youth over 25 years. *Psychological Science*. 18(11), 948–952. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.02007.x>.
59. Parker, J. P., & Begnaud, L. G. (2003). *Developing creative leadership*. Teacher Idea Press.
60. Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high ability students. *Gifted Education International*. 29, 86–97.
61. Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*. 135(2), 322–338. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0014996>.
62. Radice, W. (1998). Particles and sparks: Tagore, Einstein and the poetry of science. *India International Centre Quarterly*. 25(2/3), 131–150. URL: <http://www.jstor.org/stable/23005686>.
63. Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford University Press.
64. Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Creative Learning Press.

65. Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. P. 246–279.
66. Renzulli, J. S., & Gaesser, A. H. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*. 368, 96–131.
67. Rinn, A. N., & Boazman, J. (2014). Locus of control, academic self-concept, and academic dishonesty among high ability college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 14(4), 88–114. DOI: <https://doi.org/10.14434/josotl.v14i4.12770>.
68. Roach, A. A., Wyman, L. T., Brookes, H., Chavez, C., Heath, S. B., & Valdes, G. (1999). Leadership giftedness: Models revisited. *Gifted Child Quarterly*. 43, 13–24.
69. Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J. J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*. 55(12), 1413–1424. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.12.1413>.
70. Ronksley-Pavia, M., & Neumann, M. M. (2020). Conceptualising gifted student (dis) engagement through the lens of learner (re) engagement. *Education Sciences*. 10(10), 274. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10100274>.
71. Seger, C. A. (1994). Implicit learning. *Psychological Bulletin*. 115 (2), 163–196.
72. Shuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescent. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.). *What do we know? Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students*. P. 71–79. Prufrock Press.
73. Siegle, D., & McCoach, D. B. (2019). Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*. 10, Article 2533. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>.
74. Silverman, L. K. (1997). Perfectionism. In *Proceedings of the 11th World Conference of Gifted and Talented Children*. Hong Kong. P. 417–423.
75. Silverman, L. K. (2003). Characteristics of Giftedness Scale: Research and review of the literature. Gifted Development Center. URL: <http://www.gifteddevelopment.com>.

76. Silvia, P. (2015). Intelligence and creativity are pretty similar after all. *Educational Psychology Review*. 27, 599–606.
77. Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*. 55(1), 151–158. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>.
78. Simonton, D. K.; in L. V. Shavinina (Ed.) (2009). Gifts, talents, and their societal repercussions. *International handbook on giftedness*. Springer. P. 905–912.
79. Sisk, D. (2002). Spiritual intelligence: The tenth intelligence that integrates all other intelligences. *Gifted Education International*. 16(3), 208–213. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940201600304>.
80. Sisk, D. A., & Roselli, H. C. (1987). Leadership: A special kind of giftedness. NY: Royal Fireworks Press.
81. Sriraman, B. (2005). Are mathematical giftedness and mathematical creativity synonyms? A theoretical analysis of constructs. *Journal of Secondary Gifted Education*. 17, 20–36.
82. Sternberg, R. J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*. 44, 231–235.
83. Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*. 28, 37–44.
84. Sternberg, R. J. (2020). Transformational giftedness: Rethinking our paradigm for gifted education. *Roeper Review*. 42(4), 230–240. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1815266>.
85. Sternberg, R. J. (2021). Identification for utilization, not merely possession, of gifts: What matters is not gifts but rather deployment of gifts. *Gifted Education International*. DOI: <https://doi.org/10.1177/02614294211013345>.
86. Sternberg, R. J. (2023). Toxic giftedness. *Roeper Review*, 45(1), 61–73. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2148311>.
87. Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*. 46, 265–277.
88. Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Free Press. 326 p.
89. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward

based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*. 12(1), 3–54. DOI: <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>.

90. Torrance, E. P. (1977). Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different. Council for Exceptional Children. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED145621.pdf>.

91. Usiskin, Z. (2000). The development into the mathematically talented. *Journal of Secondary Gifted Education*. 11(3), 152–162.

92. VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). APA dictionary of psychology. Washington: American Psychological Association. 1221 p. URL: https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/06/APA-Dictionary-of-Psychology-by-American-Psychological-Association-z-lib.org_-2.pdf

93. Vo, A. T., Schreiber, J. S., & Martin, A. (2018). Toward a conceptual understanding of evaluative thinking. In A. T. Vo & T. Archibald (Eds.), *Evaluative thinking. New directions for evaluation*. Issue 158. P. 29–47. DOI: <https://doi.org/10.1002/ev.20324>.

94. Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. Basic Books. URL: https://gifted.gr/documents/useful-documents/Gifted_children.pdf.

95. Ziegler, A.; in R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). (2005). The actiotope model of giftedness. *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. P. 411–436.

Виробничо-практичне видання

БЄЛЬСЬКА Наталія Анатоліївна (п. 2.3),
КОВАЛЬЧУК Юрій Мефодійович (п. 1.1–1.7),
МЕЛЬНИК Марина Юріївна (п. 2.1, 2.2)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Методичний посібник

Редагування: Ласкова-Ярмоленко Анастасія
Комп'ютерний дизайн і верстка: Нікіфоров Сергій
Укладач: Мельник Марина

Електронне видання.
Формат 60×84 1/16. Умов.-друк. арк. 11,86.

Інститут обдарованої дитини НАПН України
04053, вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, Україна
тел./факс: (044) 481-27-02
E-mail: iod.napn@ukr.net, iod@iod.gov.ua
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 6081 від 14.03.2018 р.