

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ НАПН УКРАЇНИ

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ  
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ  
ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК

Київ 2015

УДК 37.013.77:159.928  
ББК 88.8  
Б16

*Рекомендовано*  
*Міністерством освіти і науки України*  
*як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*  
*Лист № 1/11-6266 від 30.04.2015 року*

*Рекомендовано*  
*до друку Вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України*  
*(протокол № 10 від 27.11.2013 р.)*

**Рецензенти:**

**Камишин Володимир Вікторович**, доктор педагогічних наук, директор Інституту обдарованої дитини НАПН України;

**Мєдведєв Володимир Степанович**, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ.

**Бажанюк В. С.**

**Б16** Психологічні особливості підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми : навчальний посібник / В. С. Бажанюк – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 166 с.

ISBN 978-966-2633-69-6

У навчальному посібнику представлений практичний матеріал для підготовки педагогів різних спеціальностей до роботи з обдарованими дітьми. Описуються психологічні особливості наукової, літературної, лідерської, спортивної, мотиваційної обдарованості молоді. Подаються конкретні психолого-дидактичні засоби, які дають можливість розвивати спеціальну обдарованість в учнівської молоді.

Представлений матеріал може бути успішно використаний у сфері підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

**УДК 37.013.77:159.928**  
**ББК 88.8**

ISBN 978-966-2633-69-6

© Інститут обдарованої дитини НАПНУ  
© Бажанюк В. С.

## ЗМІСТ

ВСТУП		4
РОЗДІЛ 1.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ.	5
1.1	Обдарованість як психологічний феномен	5
1.2	Методологічні підходи до вивчення обдарованості	12
РОЗДІЛ 2.	ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ	18
2.1	Особливості підготовки керівників закладів освіти до роботи з обдарованими учнями	18
2.2	Психологічні особливості використання форм і методів навчання обдарованої учнівської та студентської молоді	24
РОЗДІЛ 3.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З НАУКОВО ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ПРИРОДНИЧІЙ СФЕРІ	30
3.1	Наукові та дослідницькі здібності в когнітивній структурі обдарованої особистості	30
3.2	Діагностика розвитку наукових та дослідницьких здібностей	35
3.3	Методи розвитку наукової обдарованості	37
РОЗДІЛ 4.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ОБДАРОВАНOSTІ	56
4.1	Феномен лідерської обдарованості	56
4.2	Діагностика лідерської обдарованості	61
4.3	Методи формування лідерської обдарованості	70
РОЗДІЛ 5.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ	90
5.1	Літературна обдарованість	90
5.2	Дослідження творчої обдарованості в сфері української мови та літератури	97
5.3	Методи розвитку літературної обдарованості	106
РОЗДІЛ 6.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З СПОРТИВНО ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ	113
6.1	Загальна характеристика спортивної обдарованості	113
6.2	Діагностика спортивно обдарованої молоді	128
6.3	Методи розвитку спортивної обдарованості	131
РОЗДІЛ 7.	ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІОНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ	138
7.1	Загальна характеристика мотивації навчальної діяльності обдарованої молоді	138
7.2	Діагностика мотивації навчальної діяльності обдарованої молоді	147
7.3	Тренінг формування мотивації учбової діяльності обдарованої молоді	152
ЗАКЛЮЧЕННЯ		160
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ		161

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Стрімкий розвиток українського суспільства, реформаційні процеси в усіх сферах його життєдіяльності та розширення інформаційного простору вимагають від підростаючого покоління творчої орієнтації у сучасному житті. Саме тому пріоритетним завданням освітнього соціуму повинно бути створення різнопланових умов для максимальної реалізації потенціалу обдарованої учнівської молоді.

Розвиток досліджень та практики навчання обдарованих дітей охоплюють усю систему проблем і завдань діагностики феномену обдарованості, вивчення її структури та детермінант розвитку; аналіз принципів, методів та засобів діяльності практичного психолога у цій сфері. Водночас зростає інтерес дослідників до психологічних характеристик обдарованих школярів юнацького віку, адже в цей період відбувається професійне становлення особистості, нового рівня розвитку досягають пізнавальні психічні процеси, загострюється потреба у самореалізації.

На науково-теоретичному та експериментальному рівнях проблема обдарованості досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Кульчицька, Я. Пономарьов, Р. Семенова, Дж. Рензуллі, Е. Торренс та ін.), вивчались інтелектуальні можливості особистості (В. Дружинін, Л. Засекіна, О. Матюшкін, В. Моляко, М. Смульсон, Р. Стернберг, Д. Халперн та ін.), особливості розвитку креативності (В. Бажанюк, Едвард де Боно, В. Клименко, А. Лук, С. Меднік, Л. Міщиха В. Моляко, Е. Торренс та ін.), мотиваційно-емоційні характеристики (Дж. Аткинсон, Е. Десі, С. Занюк, М. Магомет-Емінов, Д. Макклелланд, С. Максименко, Л. Малімон, А. Маркова, Р. Рейан, Роберт де Чармс, Б. Шаповалов та ін.). Зарубіжні дослідники (Дж. Фрімен, Дж. Рензуллі, К. Хеллер, Ф. Гагне та ін.) солідарні у тому, що потенційно обдарованим дітям (кількість яких становить 15–30 % від загальної вікової вибірки) найважче реалізувати свої можливості з причин життєвих та економічних труднощів. Особливо гостро ця проблема постає перед педагогами, які працюють з обдарованими дітьми

Однак системні дослідження проблем обдарованості та психічного розвитку дітей відкритими питання особливостей розвитку дітей з потенційною обдарованістю, визначення рівнів та форм її прояву, з'ясування залежності розвитку обдарованості від перебування дитини в різних соціальних умовах. Водночас врахування цих особливостей та знання психолого-педагогічних технологій дасть можливість педагогам та практичним психологам розробити систему роботи та психологічного супроводу актуалізації потенційної обдарованої молоді.

# РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

## 1.1. Обдарованість особистості як феномен

Аналізуючи поняття обдарованості, дослідники розглядають різні аспекти та зв'язки. Так, наприклад, дуже часто ставляться питання про зв'язок обдарованості й інтелекту, про роль середовища й спадковості в розвитку обдарованості, про механізми функціонування творчої обдарованості й інші. Д. Перкінсон виділяє три основні напрямки у зв'язку з дослідженням інтелекту: 1) розвиток загального інтелекту; 2) дослідження ефективних стратегій вирішення проблем; 3) специфічність прояву інтелекту в різних видах діяльності. Загальний інтелект зв'язується, згідно з розробками П. Спірмена, А. Дженсена з фактором, що відображає швидкість переробки інформації, а відповідно до досліджень Г. Гарднера можна підрозділяти інтелект відповідно до різних підсистем нервової системи – по спеціалізації й переробці інформації (вербальної, просторової та ін.). Цікавою є запропонована Д. Перкінсоном модель творчої обдарованості, яка включає шість якостей, а саме:

- орієнтацію на естетичні цінності (вихід за межі “чистого” раціоналізму);
- уміння виділити далеку перспективу (відхід від складених уявлень, штамтів);
- рухливість і гнучкість мислення (розгляд альтернатив, різних граней проблеми та ін.);
- робота на межі, здатність ризикувати, не боятися невдач;
- сполучення об'єктивності й суб'єктивності в підході до проблеми (всебічно бачити проблеми й довіряти своїй власній думці);
- залежність творчості від внутрішньої мотивації [23,41].

Говорячи про обдарованих й талановитих дітей, Ф. Гортвиц і М. Обрайен також розглядають подібні питання, у тому числі й інтелектуальну обдарованість. Традиційний підхід, як вони нагадують, зв'язує обдарованість із високими показниками “коефіцієнта інтелектуальності” (130 балів і вище), але останні дослідження далеко не завжди встановлюють кореляцію тим часом і іншим. Тому, як про це говорить і Р. Гріндер, цілий ряд дослідників у цьому випадку використовують показники по особливостях переробки інформації, як, скажемо, Р. Стернберг. Останній виділяє три типи здібностей, що характеризують інтелект, зокрема, швидке залучення інформації на високому рівні. Відповідно до цього показника обдарованості буде визначатися ефективність взаємодії між виявленням проблеми, розробкою стратегії розв'язку й вибором релевантної інформації. Як згадувалося раніше, Г. Гарднер відстоює точку зору, згідно з якою інтелект проявляється в окремих областях і відповідно можна говорити про типи інтелекту: вербальний, музичний, логіко-математичний, зорово-просторовий, тілесно-руховий й особистісний [23].

Особливо ставиться питання про вплив середовища (родини, зокрема),

соціальних умов у цілому на особливості прояву й формування інтелекту. Тут же спеціально розглядаються особливості навчання обдарованих дітей, зокрема, вибір програм, серед яких можна виділити програму збагачення Дж. Рензуллі й програму прискореного розвитку Дж. Гопкінса.

Ф. Гортвіц і М. Обрайен вважають, що у вивченні творчої обдарованості потрібно вивчати за трьома основним напрямкам:

- вивчати механізми інтелектуальної діяльності (засвоєння знань, їх зберігання, постановка проблеми, розв'язок);
- визначати спеціальні й особистісні характеристики обдарованих індивідів;
- проводити порівняльну оцінку різних стратегій навчання.

А. Танненбаум, реалізуючи психосоціальний підхід до вивчення обдарованості, вважає, що обдарованість визначається комбінацією п'яти факторів: 1) високим рівнем загального інтелекту; 2) наявністю спеціальних здібностей; 3) певними особистісними особливостями; 4) впливом середовища; 5) щасливим випадком і вдачею. Характерно, що автор відзначає: успіх залежить від наявності всіх цих п'яти факторів, тоді як відсутність тільки одного з них може привести до невдачі. Для того, щоб творча обдарованість могла проявлятися й розвиватися, необхідні сприятливий культурний клімат, турбота навколишніх, заохочення, а іноді й тиск ззовні. Зрозуміло, що особливу роль при цьому відіграє домашнє середовище, батьки, їх поведінка [23].

Багато зарубіжних дослідників спеціально зупиняються на ролі власної активності у творчих досягненнях (Г. Грубер, Р. Альберт, М. Рунко, Дж. Уолтерс, Г. Гарднер, А. Танненбаум і багато інші), а також ролі особливих умов, особливостей, переживань (те, що деякі автори називають “зустріч із дивом”, “поворотний” момент у житті й т.п.) – саме, по термінології Дж. Уолтерса й Г. Гарднера, “переживань, що кристалізують”, пов'язаних з теорією множинності інтелектів Г. Гарднера – вербального, музичного, логіко-математичного, моторного, просторового, внутрішньо особистісного й міжособистісного (див. про це вище); ця теорія припускає свого роду схильність – ще на біологічному рівні до переробки інформації певного типу [23, 41].

Розробка концепції обдарованості неминуче ставить нас і перед необхідністю здійснити її аналіз, маючи у виді як загальну обдарованість, так і її різні переваги й спрямованості; у цьому змісті впливає в першу чергу говорити про такі види обдарованості як наукова, технічна, художня і т.д. До найбільше часто виділених сфер творчості й, отже, творчої обдарованості можна додати цілий спектр інших сфер, у тому числі й таких “малотворчих”, які пов'язані, скажемо, з побутовою, ситуативною творчістю та ін. Обмежимося, однак, поки лише технічною обдарованістю. Тому є ряд причин, серед яких головними є ті, які визначають самі можливості аналізу: до самого останнього часу на Україні проведена зовсім невелика кількість досліджень по обдарованості й лише деякі з них мають безпосереднє відношення до різних її видів, насамперед обдарованості технічної.

З іншого боку, не слід забувати про роль техніки в нашому житті – вона

вже зараз є досить важлива, а в майбутньому чи навряд можна очікувати її зменшення, скоріше навпаки. При цьому впливає, говорячи про технічну обдарованість, розділити дві її різновиди: перша пов'язана зі створенням нових технічних пристроїв (конструювання, проектування, винахідництво), друга – з використанням техніки, її обслуговуванням, ремонтом і т.п. (операторська діяльність у всіляких формах, робота із приладами й багато чого іншого).

Говорячи про систему творчого потенціалу в цілому, доцільно розглянути більш докладно ті складові, якими його “наповнюють” фахівці. Найчастіше при цьому вживаються складові, названі “творчими здібностями”.

Так, в одному з досліджень виділені такі основні здібності: неабияка енергія, математичні здібності, спритність, винахідливість, пізнавальні здібності, чесність, прямота, безпосередність, прагнення до володіння фактами, прагнення до володіння принципами (закономірностями), прагнення до відкриттів, інформаційні здібності, легкість, здатність легко пристосовуватися до нових фактів і обставин, завзятість, наполегливість, незалежність, здатність визначати цінність явищ і висновків, здатність до співробітництва, інтуїція, творчі здібності.

Складові творчого потенціалу: прагнення до розвитку, духовного росту; здатність дивуватися, приходити в здивування при зіткненні з новим, незвичайним; здатність повністю орієнтуватися в проблемі, усвідомлювати її стан; спонтанність, безпосередність; спонтанна гнучкість, адаптивна гнучкість; оригінальність; дивергентність мислення; здатність до швидкого набуття нових знань; сприйнятливості (відкритість) стосовно нового досвіду; здатність легко долати розумові межі й перепони; уступати, відмовлятися від своїх теорій; “народжуватися щораз по новому”; відкидати несуттєве й другорядне; схильність до важкої завзятої праці; до складання складних структур з елементів, до синтезу; здатність до розкладання, аналізу, до комбінування, до диференціації явищ; ентузіазм; здатність до самовираження; внутрішня зрілість; скептицизм; сміливість; мужність; “смак” до тимчасового безладдя, хаосу; прагнення залишатися подовгу на самоті; підкреслення свого “Я”; упевненість в умовах невизначеності; терпимість до неясності, двозначності, невизначеності.

Представлені списки якостей досить точно відображають сутність як творчого потенціалу, так і ряду складових, важливих для досягнення успішного ефекту в діяльності творчої особистості. Нам потрібно ще провести певні аналогії й зробити спробу певної класифікації й об'єднання деяких з них у певні блоки.

Не зайво буде зіставити такого роду реєстри з інтегральними структурами. Так, наприклад, О.М. Матюшкін, опираючись на роботи великих дослідників (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, В.А. Крутецький, Е.І. Игнатьев, Є.А. Голубева, В.М. Русалов, І.В. Равич-Щербо, А.В. Запорожець, Н.Н. Поддьяков, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, Дж. Берлайн, Я.А. Пономарьов та ін.), намагається обґрунтувати наступну синтетичну структуру творчої обдарованості, включаючи в неї:

- 1) домінуючу роль пізнавальної мотивації;

- 2) дослідницьку творчу активність, що виражається у виявленні нового, у постановці й вирішенні проблем;
- 3) можливості досягнення оригінальних розв'язків;
- 4) можливості прогнозування й передбачення;
- 5) здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки [43].

При цьому О. М. Матюшкін вважає принципово важливим відзначити, що обдарованість, талановитість необхідно зв'язувати з особливостями властиво творчої діяльності, прояву творчості, функціонування “творчої людини”. У цьому з ним можна повністю погодитися, тим більше, що наші власні дослідження вже протягом досить тривалого часу були орієнтовані саме в цьому напрямку [37, 38].

Дослідження цілого ряду авторів дозволяють виділити в системі творчого потенціалу наступні основні складові:

- задатки, схильності, що проявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до розв'язку й пошуку проблем;
- швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;
- схильність до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного відбору;
- прояв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів розв'язку, адекватність дій;
- емоційна забарвленість окремих процесів, емоційне відношення, вплив почуття на суб'єктивне оцінювання, перевагу і т.д.;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття розв'язків;
- творчіскість – уміння комбінувати, аналізувати, реконструювати, схильність до зміни варіантів, економічність у розв'язках, використанні засобів, часу і т.д.;
- інтуїтивізм – здатність до понадшвидкого розв'язку, оцінок, прогнозів;
- порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;
- здатності до вироблення особистісних стратегій і тактик при розв'язку загальних і спеціальних проблем, завдань, пошуках виходу в складних, нестандартних, екстремальних ситуаціях і т.п. [37, 38].

У цей час у психології – зарубіжній та вітчизняній – велика увага приділяється вивченню фундаментальної здібності людини – творчості як здібності неординарно й оригінально вирішувати проблемні ситуації. У зарубіжній психології цю здатність називають креативністю.

Причиною для виділення такого типу інтелектуальних здібностей



послужили дані про відсутність зв'язку між рівнем інтелекту індивіда й успішністю розв'язку проблемних (творчих) ситуацій. Довгий час вважалося, що креативність автоматично пов'язана з рівнем розвитку розумових здібностей, виражених у коефіцієнті інтелекту. І тому, чим вище рівень розвитку інтелектуальних здібностей, тим вище творчий потенціал людини. Однак у роботах ряду дослідників експериментально доведено, що таке трактування креативності неспроможне. Виявилось, що творчі можливості людини не можна вимірювати за допомогою коефіцієнта інтелекту, і тому для виміру творчості необхідний новий коефіцієнт – “коефіцієнт креативності”. Безліч досліджень присвячено з'ясуванню того, різні або однакові здібності представляють інтелект і креативність. Результати цих досліджень суперечливі. Проаналізувавши велику кількість робіт, що становлять інтелект і креативність, деякі дослідники знайшли, що здібність до творчості й рівень інтелекту не завжди збігаються [30, 43].

Роботи американського Інституту оцінок досліджень, у яких використовувався інший спосіб виміру креативності – не по тестах, а за рівнем творчих досягнень у тому виді діяльності, яким займалися випробувані, дали матеріал на користь дихотомії креативності й інтелекту.

Ці дослідження дають підставу для виділення креативності як поняття того ж рівня абстракції, що й інтелект, але більш смутно й невиразно вимірюваного. Проте, для його виміру використовують набори різних тестових методик.

Класифікуючи методики креативності, можна виділити наступні три групи:

- 1) тести, що жорстко регламентують діяльність випробуваного;
- 2) тести, що слабо регламентують діяльність;
- 3) тести, що не регламентують діяльність [[1, 9,10].

До першої групи ставляться, наприклад, класичні тести інтелекту Г. Айзенка. Вони передбачають обмеженість у часі виконання завдання, чітку фіксованість відповідей, єдино можлива вірна відповідь. Подібні тести, як правило, пред'являються групі випробуваних, що створює атмосферу змагання, яка не завжди стимулює прояв креативності. Сам факт, що випробуваний повинен у короткий час і в присутності групи виконати певне завдання, що можливо не цікаве, значно обмежує прояв творчих здібностей.

Особливо важливе значення в психології надається питанням діагностики розвитку креативності в дітей. Ряд даних свідчить про те, що рівень креативності дитини визначається середовищем: чим інформативніше середовище, тем вище креативність. Тому діти із привілейованих класів одержують більш високі оцінки за тестами креативності, ніж діти із середнього й нижчого класів (відмінності на рівні значимості). Не менш значимим є спосіб навчання дітей у школі: оцінки креативності дітей набагато вище в класах з неформальною атмосферою й організацією навчання (дослідження Л. Мишела, 1968) [23].

У зв'язку з демократичними перетвореннями в Україні постає питання підготовки висококваліфікованих інженерів науковців, економістів, лікарів,

педагогів. Саме тому особливо гостро стоїть проблема пошуку обдарованої молоді, яка зуміє успішно виконувати такі складні завдання. Здійснення ідентифікації обдарованої молоді слід починати ще з шкільного віку. Для розгортання такої діяльності психологи повинні організувати серйозну просвітницьку роботу серед вчителів і працівників народної освіти, а також батьків для формування у них науково адекватних і сучасних уявлень про природу, методи виявлення і шляхи розвитку обдарованості. Складність вирішення цих завдань визначається наявністю широкого спектру що часом суперечать один одному підходів до вказаної проблеми, в яких важко розібратися практичним працівникам і батькам. Тому стає актуальною розробка методологічних підходів до наукової обдарованості, яка виступала б як теоретична і методична підстава для практичної роботи.

В «Робочій концепції обдарованості» (Д. Богоявленська, В. Шадріков, А. Брушлинський, В. Дружинін, І. Ільєсов, І. Калиш, Н. Лейтес, О. Матюшкін, А. Мелік-Пашаєв, В. Панов, В. Ушаков, Н. Шумакова, В. Юркевич), де відображено загальну позицію провідних спеціалістів в сфері психології обдарованості представлено єдину теоретичну базу для розв'язання ключових проблем обдарованості: визначення обдарованості, її види, шлях ідентифікації [38, 44].

На їх думку систематизація видів обдарованості визначається критерієм, покладеним в основу класифікації. У обдарованості можна виділити як якісний, так і кількісний аспекти.

Якісні характеристики обдарованості виражають специфіку психічних можливостей людини і особливості їх прояву в тих або інших видах діяльності. Кількісні характеристики обдарованості дозволяють описати ступінь їх вираженості.

Серед критеріїв виділення видів обдарованості можна назвати наступні:

1. Вид діяльності і сфери психіки, що забезпечують її.
2. Ступінь сформованості.
3. Форма проявів.
4. Широта проявів в різних видах діяльності.
5. Особливості вікового розвитку.

Обдарованість з точки зору Рензуллі, Райса, Сміта (1981) можна розпізнати за допомогою наступних факторів:

- високого рівня здібностей ( може проявлятися у відмінному навчанні або високо оціненим інтелектом);
- високими творчими здібностями ( іноді проявляються у висуненні нових ідей або в здібності розв'язувати нові проблеми);
- висока цілеспрямованість( проявляє себе у високому рівні наполегливості при завершенні завдань) [51, 52].

Інші відомі вчені (А. Брушлинський, Т. Кудрявцев, Дж. Берлайн, Я. Пономарьов) висунули наступну синтетичну структуру творчої обдарованості, включивши в неї:

- домінуючу роль пізнавальної мотивації;
- дослідницьку творчу активність, що виражається у виявленні нового, у

постановці і вирішенні проблеми;

- можливості досягнення оригінальних рішень;
- можливості прогнозування і передбачення;
- здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі етичні, моральні, інтелектуальні оцінки.

При цьому О. Матюшкін вважає принципово важливим відзначити, що обдарованість, талановитість необхідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявом творчості, функціонуванням "творчої людини". З цим цілком погоджується В. Моляко [37,38, 41,42]. Його дослідження також дозволили йому виокремити в системі творчого потенціалу такі складові:

- задатки, схильності, що виявляються в підвищеній чутливості, визначеній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;
- інтереси, їхню спрямованість, частоту і систематичність їхнього прояву, домінування пізнавальних інтересів;
- допитливість, прагнення до створення нового, схильність до рішення і пошуку проблем;
- швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів;
- схильність до постійних порівнянь, зіставленням, виробленню еталонів для наступного відбору:
- прояв загального інтелекту – схоплювання, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляху рішення, адекватність дій;
- емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, перевагу тощо;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень:
- творчіскість – уміння комбінувати, знаходити аналоги, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу тощо;
- інтуїтивізм – схильність до найшвидкіших оцінок, рішень, прогнозам;
- порівняно більш швидке оволодіння уміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю;
- здатність до вироблення особистісних стратегій і тактик при рішенні загальних і спеціальних нових проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій тощо.

Дещо інакше, більш інтегрально можна представити прояв обдарованості, а, саме через: домінування інтересів і мотивів; емоційну заглибленість у діяльність; волю до рішення до успіху; загальну і естетичну задоволеність від процесу і продуктів діяльності; розуміння сутності проблеми, завдання, ситуації; несвідоме, інтуїтивне рішення проблеми ("нелогічне"); стратегічність у інтелектуальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); багатоваріантність рішень; швидкість рішень, оцінок, прогнозів; мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість, спритність). Тут, існує визначена ієрархія зв'язків, залежностей, і цю сукупність можна представити, маючи в основі ту чи іншу фундаментальну позицію, дещо інакше; виходячи з припущень про шість

основних параметрів, а саме: 1) сфера реалізації обдарованості і переважаючий її тип; 2) прояв творчості; 3) прояв інтелекту; 4) динаміка діяльності; 5) рівні досягнень; 6) емоційне забарвлення.

**Обдарованість** – це свого роду міра генетично і досвідчено визначених можливостей людини адаптуватися до життя. Основні функції обдарованості – максимальне пристосування до світу, оточення, знаходження рішення у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, що вимагають саме творчого підходу.

Спеціальна обдарованість характеризується наявністю у суб'єкта чітко проєктованих зовні (що проявляються в діяльності) можливостей – думок, навичок, швидко і конкретно реалізованих знань, що виявляються через функціонування стратегій планування і вирішення проблем.

Загалом можна представити обдарованість як систему, що містить такі компоненти:

1. Біофізіологічні, анатомо-фізіологічні задатки;
2. Сенсорно-перцептивні блоки, характеризуються підвищеною чутливістю;
3. Інтелектуальні і розумові можливості, що дозволяють оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми;
4. Емоційно-вольові структури, що визначають тривалі домінантні орієнтації і їх штучне підтримування;
5. Високий рівень продукування нових образів, фантазія, уява і цілий ряд інших.

## **1.2. Методологічні підходи до вивчення обдарованості**

Для наукової розробки проблеми обдарованості найперше постає питання вибору методології підходу до вивчення цього явища. Саме тому в якості методологічної концепції при вивченні особливостей розвитку науково обдарованої молоді ми обрали **системний підхід** [2, 4].

Для опису **системного підходу** до вивчення феномену науково обґрунтованої особистості, необхідно представити принципи, як загальні положення, що відображають відношення наукових і прикладних проблем. В своєму конкретному застосуванні до основних принципів пропонується віднести:

- принцип остаточної (генеральної, глобальної мети) – функціонування та розвиток науково обдарованої особистості повинен бути спрямований на досягнення високого рівня розвитку креативності та результатів досягнення в науці;
- принцип єдності – система розвитку науково обдарованої особистості розглядається «ззовні» як єдине ціле;
- принцип ієрархічності – визначення в системі розвитку науково обдарованої особистості, в якій послідовно розглядатимуться складові системи;
- принцип функціональності – створення та дослідження системи

розвитку науково обдарованої особистості необхідно після визначення функцій, враховуючи при цьому появу нових функцій, яка може впливати на загальну структуру;

- принцип розвитку – це вивчення здатності до розвитку за умови збереження певних якісних можливостей, здатність до розвитку системи визначення наявності таких властивостей обдарованої особистості як самонавчання, самоорганізація, прояв креативності та високого інтелекту;

- принцип децентралізації – це розумний компроміс між повною централізацією системи розвитку науково обдарованої особистості та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи;

- принцип невизначеності – система розвитку науково обдарованої особистості досліджується як така, про яку ще не все відомо, не до кінця відома структура науково обдарованої особистості, передбачуваним є перебіг когнітивних та креативних процесів наукової діяльності, невідомими є зовнішні впливи.

Системний аналіз у більшості зарубіжних джерел розглядається як синонім терміну «системний підхід».

В процесі системного аналізу необхідно створити абстрактну концептуальну систему, котра описується за допомогою символів є певною структурно-логічною конструкцією, метою якої є слугувати інструментом для розуміння опису та більш повної оптимізації поведінки реальної системи зв'язків і відношень її прояву елементів.

Системний аналіз – це методологія дослідження таких властивостей і відношень об'єктів, які складно спостерігати і важко розуміти за допомогою представлених об'єктів у вигляді системи, і визначення їх властивостей і зв'язків як відношення між цілями та засобами їх реалізації.

Систему щодо розвитку науково обдарованої особистості в загальному розумінні можна розглядати як спосіб розв'язання проблеми навчання та розвитку науково обдарованої молоді, тобто розглядати як сукупність всіх необхідних знань про феномен наукової обдарованості, інформації з проблем розвитку обдарованості, організація діяльності закладів освіти, що спрямована на розв'язання проблем навчання науково обдарованої молоді. При цьому всю систему розвитку науково обдарованої особистості необхідно довести до конкретних показників та критеріїв оцінювання. При системному підході вивчення феномену обдарованості використовуються різноманітні засоби навчання та розвитку осіб з високими здібностями, розробляються різні методи діагностики структурних компонентів наукової обдарованості, які відповідають визначеним критеріям.

При організації системного аналізу використовуються два підходи. Щодо першого підходу, то при описі системи розвитку наукової обдарованості слід використовувати математичні засоби опису: схеми, графіки, тенденції. Другий підхід ґрунтується на логіці системного аналізу, при якому приймається рішення щодо вибору оптимального напрямку дій підготовки науково обдарованої молоді.

Системний аналіз при вивченні феномену наукової обдарованості

повинен базуватися на таких методологічних принципах:

- 1) органічна єдність об'єктивного та суб'єктивного дослідження наукової обдарованості;
- 2) структуризація системи розвитку науково обдарованої молоді, що визначає цілісність та стійкість їх характеристик;
- 3) розгляд системи в її динаміці;
- 4) врахування міждисциплінарного характеру дослідження (зв'язок з філософією, педагогікою, віковою фізіологією, соціальною педагогікою і т. п.);
- 5) органічна єдність системного аналізу при трактуванні розвитку наукової обдарованості особистості (дотримання форматного та логічного при проведенні аналізу).

Системний підхід у вивченні науково обдарованої особистості не протиставляється іншим методам аналізу проблем та прийняття рішень. Але саме завдяки системному аналізу є можливість здійснити інтеграцію взаємопов'язаних понять структурних складових обдарованої особистості, здійснити синтез методів та прийомів, які раніше не використовувались відокремлено при розв'язанні проблем діагностики та розвитку науково обдарованої молоді.

До основних особливостей системного аналізу можна віднести:

- 1) розгляд всіх теоретично можливих альтернативних шляхів і засобів досягнення мети, для отримання поєднання різних методів та засобів розвитку науково обдарованої особистості;
- 2) явище наукової обдарованості оцінюється з позицій перспективи, зокрема для системи підготовки в закладах освіти, що має стратегічне значення;
- 3) при вивченні феномену наукової обдарованості розмежовуються різні точки зору на проблему обдарованості;
- 4) визначається принципове значення різних чинників та факторів розвитку наукової обдарованості;
- 5) особлива увага приділяється факторам пошуку оптимального рішення при розгляді проблеми обдарованості.

До основних характерних особливостей системи розвитку науково обдарованої особистості слід віднести:

1. **Сукупність елементів:** структурних компонентів наукової обдарованості, методи ідентифікації, фактори розвитку, особливості навчання і т. п. За певних умов елементи, відповідно, можуть розглядатися як система.

2. **Наявність суттєвих зв'язків** між елементами або їх властивостями, що встановлюються з використанням формалізованих та неформалізованих методів.

3. **Наявність визначеної організації**, куди входять фактори, що описують елементи системи розвитку науково обдарованої особистості та кількість встановлених суттєвих зв'язків, якими може володіти кожен елемент системи.

4. **Наявність інтегративних властивостей**, тобто властивостей системи розвитку наукової обдарованості загалом.

Головним системоутворюючим фактором при системному підході до

вивчення наукової обдарованості є **функції системи**, яка виступає як **спосіб, засіб та організація діяльності** для досягнення кінцевої цілі – розвитку наукової обдарованості.

**Мета системного підходу** у вивченні феномену наукової обдарованості в юнацькому віці – це головне призначення системи, яка полягає у розробленні методів ідентифікації науково обдарованої молоді у природничій сфері та пошуку шляхів розвитку таких осіб.

**Ціль системи** – це бажаний стан її кінцевих досягнень. В даному системному підході ми виділяємо цілі тактичні та структурні (в часовому аспекті). Тактичні цілі – це бажані результати досліджень феномену наукової обдарованості, досягнення яких відбувається за визначений і порівняно короткий період часу. Стратегічні цілі досягаються за довший час за умови досягнення тактичних цілей.

В системному підході до вивчення феномену науково обдарованої особистості в юнацькому віці важливе значення мають **зв'язки** як важлива категорія з точки зору обміном інформацію між системою та зовнішнім соціальним середовищем, а також між елементами системи.

Системний підхід у науковому дослідженні передбачає наявність **класифікації зв'язків**. Зокрема, в дослідженні особливостей розвитку науково обдарованої учнівської та студентської молоді слід вивчити:

1. **Зв'язки взаємодії** – це зв'язки між обдарованими учнями, педагогами-наставниками, вченими, друзями, однолітками, батьками. Специфіка їх полягає у здійсненні способів впливу на обдаровану особистість.

2. **Генетичні зв'язки** – коли задатки, ранні здібності, особливі умови навчання породжують розвиток науково обдарованої особистості.

3. **Зв'язки перетворення** – це ті зв'язки, котрі реалізуються шляхом безпосередньої взаємодії факторів розвитку науково обдарованої особистості, що дає можливість досягти великих успіхів у науці.

4. **Структурні зв'язки** – що передбачають обумовленість наявності одних елементів системи розвитку науково обдарованої особистості необхідністю розвитку інших.

5. **Зв'язки розвитку** передбачають структурні зміни в обдарованої особистості, коли ця особа виходить на інший вищий рівень розвитку, раніше недоступний або неможливий для неї.

Особливого значення в системному підході слід надавати етапам системного аналізу проблем особливостей розвитку наукової обдарованості. У більш загальному вигляді системний аналіз при вивченні феномену наукової обдарованості можна подати наступним чином:

*I етап. Аналіз проблем наукової обдарованості.*

1. Визначення проблем вивчення особливостей розвитку науково обдарованої особистості.

2. Здійснення теоретичного аналізу розвитку проблем обдарованості в минулому.

3. Визначення принципової можливості вирішення проблем.

*II етап. Визначення системи.*

1. Формування завдання по вивченню особливостей розвитку науково обдарованої особистості.

2. Визначення вивчення здібностей та обдарованості як індивідуально-психологічних особливостей особистості в юнацькому віці, що складає об'єкт дослідження.

3. Визначення закладів освіти, де буде проводитись експериментальне дослідження.

*III етап. Аналіз структури системи.*

1. Визначення процесів та функцій розвитку науково обдарованої особистості.

2. Визначення рівнів ієрархії в системі розвитку науково обдарованої особистості.

*IV етап. Формування загальної цілі та критерію системи.*

1. Визначення загальної цілі експериментального дослідження науково обдарованої молоді.

2. Формування критеріїв оцінювання елементів системи і креативності, інтелекту, мотивації досягнення успіху.

*V етап. Прогноз та аналіз майбутніх умінь.*

1. Аналіз тенденцій розвитку науково обдарованої особистості.

2. Прогноз розвитку і зміни соціального середовища обдарованої особистості.

3. Передбачення появи нових факторів, які впливають на розвиток науково обдарованої особистості.

4. Комплексний аналіз взаємодії факторів розвитку обдарованої особистості.

*VI етап. Діагностика існуючої системи.*

1. Моделювання процесу розвитку науково обдарованого учня (студента).

2. Діагностика психологічних особливостей розвитку науково обдарованої молоді.

*VII етап. Розроблення комплексної програми розвитку науково обдарованої особистості.*

1. Розроблення програми розвитку.

2. Визначення черговості цілей та заходів щодо втілення в практику діяльності закладу освіти програми.

3. Перевірка запропонованої програми.

Отже, системний аналіз при вивченні особливостей розвитку науково обдарованої молоді дозволяє суттєво поглибити і розширити осмислення сутності системи, її структури, організації, цілей і завдань функціонування, закономірностей розвитку, визначити оптимальні шляхи та методи розвитку осіб з високими науковими здібностями.

1. Обдарованість особистості виступає як інтегративне утворення, що містить біофізіологічні задатки, розвинену сенсорно-перцептивну систему, високі інтелектуальні та розумові можливості, дозволяє розв'язувати складні проблеми в галуззі, відрізняється особливо розвиненими мотиваційно-емоційними структурами.



2. При вивченні феномену наукової обдарованості доцільно використати системний підхід, в якому представлені ряд принципів: остаточної генеральної, глобальної мети, єдності, ієрархічності, функціональності, розвитку, децентралізації, невизначеності. Така методологічна концепція дає можливість створити таку абстрактну систему, котра описується за допомогою символів, форм і є певною структурно-логічною конструкцією, яка дає можливість більш детально описати та зрозуміти реальні системи зв'язків та відношень між усіма елементами системи.

3. Системний підхід при вивченні особливостей розвитку наукової обдарованості дасть можливість здійснити інтеграцію взаємопов'язаних структурних складових такого виду обдарованості, розробити синтетичну діагностичну модель для проведення ідентифікації обдарованої молоді. Така методологічна концепція дає можливість вивчити наявність різних зв'язків (взаємодії, генетичні, перетворення, структурні, розвитку), які сприятимуть детальному науковому аналізу щодо вироблення критеріїв оцінювання розвитку та прогнозування актуалізації потенційної обдарованості науково обдарованої особистості.

4. Системний аналіз при вивченні особливостей розвитку науково обдарованої молоді дозволяє суттєво поглибити і розширити осмислення сутності системи, її структури, організації, цілей і завдань функціонування, закономірностей розвитку, визначити оптимальні шляхи та методи розвитку осіб з високими науковими здібностями.

## РОЗДІЛ 2. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

### 2.1. Особливості підготовки керівників закладів освіти до роботи з обдарованими учнями

Соціально-економічні зміни в системі освіти у сучасних умовах розвитку українського суспільства, спонукають до впровадження нових підходів, які допоможуть керівникам закладів освіти у роботі з обдарованою молоддю.

Аналіз літератури свідчить, що проблеми психологічної підготовки керівників освітніх закладів та педагогів були предметом вивчення багатьох вчених. Однак більшість дослідників (О. Антонова, С. Дзямко, А. Доровской, Р. Кравченко, Н. Кузьміна, П. Матвієнко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, С. Молчанов, Т. Хрустальова, Л. Якубіна) звертали увагу на необхідність вирішення організаційно-методичних аспектів [3, 19, 29, 55, 67].

З появою закладів освіти нового типу (гімназій, ліцеїв, колегіумів) з'явився інтерес до пошуку шляхів навчання та розвитку обдарованих учнів, відповідно однією з важливих в педагогічній психології стала проблема підготовки керівників закладів освіти до роботи з обдарованими учнями. Така підготовка містить систему мотивів, знань, вмінь, навичок, особистісних характеристик, які забезпечують успішне управління такою діяльністю.

Як свідчить практика та досвід навчання педагогічних і керівних працівників закладів освіти на курсах підвищення кваліфікації, більшість керівників потребує не стільки теоретичної підготовки, скільки практичної. Оскільки сама практика ставить проблеми творчого характеру і удосконалення навчальних програм, розвиток творчого мислення педагогів, організація консультативної роботи з батьками обдарованих учнів. Актуальність проблеми зумовила розробку тренінгової програми підготовки керівників закладів освіти до роботи з обдарованою молоддю.

Метою нашого дослідження є розробка тренінгової програми, яка підготує керівників закладів освіти до роботи з обдарованою молоддю.

Завдання дослідження:

1. Розробити тренінгову програму для керівників закладів освіти «Психологічні особливості роботи з обдарованою молоддю».

До програми тренінгу введено шість тематичних занять, кожне з яких є самостійною частиною і формує базові навички керівників для роботи з обдарованими учнями та студентами (табл. 2.1.1).

**Програма тренінгу з підготовки керівників закладів освіти до роботи з обдарованою молоддю**

№ з/п	Тема	К-ть год.
1	Ознайомлення з феноменом обдарованості ( психологічні конструкти)	2
2	Створення мотиваційного середовища в педагогічному колективі	2
3	Проектування та модифікація навчальних програм	2
4	Робота з педагогами по удосконаленню професійної діяльності	2
5	Організація психологічного консультування з обдарованою молоддю	2
6	Робота з батьками обдарованої учнівської молоді	2
	<b>Всього:</b>	<b>12</b>

На першому занятті при *ознайомленні з феноменом обдарованості* є потреба розглянути моделі обдарованої особистості та охарактеризувати її структурні компоненти. У цьому контексті доцільно зазначити, що поняття "обдарованість" по різному розглядається у різних психологічних концепціях. Так, досліджуючи феномен обдарованості, вчені (В. Штерн, Г. Штумпф, Н. Лейтес, Б. Теплов, О. Матюшкін, В. Моляко та інші) виділяють такі основні характеристики: максимальне пристосування до світу, оточення, пошук розв'язання у всіх випадках, коли створюються нові непередбачувані проблеми, які вимагають творчого підходу [38, 41, 42, 75-80]. Окреслюючи феномен обдарованості, розглядають її як складову систему взаємопов'язаних компонентів, до якої належать:

- 1) біофізичні, анатоמו-фізіологічні задатки;
- 2) сенсорно-перцептивні блоки, які характеризуються підвищеною чутливістю (особливо розвинені тактильні, візуальні, мануальні і т.п. навички);
- 3) інтелектуальні та мислительні можливості, які дозволяють оцінювати нові ситуації та розв'язувати нові проблеми;
- 4) емоційно-вольові структури, які визначають тривалі доміанти орієнтації та вміння їх підтримувати потрібний проміжок часу.

Серед сучасних зарубіжних концепцій обдарованості, оригінальною є трьохкільцева модель Дж. Рензуллі (США). Відповідно до неї обдарованість є поєднанням трьох характеристик – інтелект вище середнього рівня, творчі здібності та мотивація прагнення до успіху. Таку модель доповнив голландський вчений Ф. Монкс трьома чинниками мікросередовища (сім'я, школа, ровесники) [77].

Важливе значення у підготовці до роботи з обдарованою молоддю набуває ідентифікація виду обдарованості. Так, розглянемо класифікацію інтелекту за Гарднером (США): лінгвістичний, логіко-математичний, просторовий, музичний, тілесно-кінестетичний, міжособистісний, особистісний, натуралістичний. Відповідно, керівників закладів освіти вчать розпізнавати ранні ознаки обдарованості та передбачати перспективи розвитку обдарованої

особистості, орієнтуватися в розвитку творчого потенціалу такої молоді [77].

Найголовнішою характеристикою роботи педагогічного колективу з обдарованими учнями, студентами, курсантами є створення *мотиваційного середовища* в закладі освіти. Безсумнівним є те, що педагог, який працює з обдарованою особистістю, повинен мати розвинену внутрішню мотивацію та прагнення досягти успіху. Внутрішня мотивація (за Е. Десі та Р. Реаном), як вроджені характеристики людини, заснована на застосуванні своїх інтересів та здібностей і містить у собі прагнення до пошуку і подолання завдань оптимального рівня складності. Внутрішньо мотивована поведінка заснована на відчутті майстерності та компетентності, інтересі, а також на відчутті свободи від зовнішнього тиску [63, 64].

Мотивовані педагоги при повній захопленості своєю діяльністю відчують своєрідний "потік". Щоб увійти у стан потоку від захоплення викладанням дисципліни та спілкуванням з учнями, студентами, педагогів слід орієнтувати на:

- 1) підтримання позитивного емоційного стану та впевненості;
- 2) підтримання відповідного фокусу та концентрації уваги на діяльності;
- 3) навчання досягати рівноваги між розслабленням та хвилюванням;
- 4) вироблення в собі прагнення рухатися до поставленої мети в педагогічній діяльності;
- 5) повне занурення в педагогічну діяльність, виконання її з захопленням;
- 6) вироблення вміння не усвідомлювати наявності контролю та регламентації.

Отже, керівникам закладів освіти слід підтримувати такий позитивний емоційний стан та прояви внутрішньої мотивації, що допоможе успішно працювати з обдарованою молоддю.

На третьому етапі тренінгу підготовки керівників закладів освіти до роботи з обдарованою молоддю необхідно сформулювати вміння *проектувати та модифікувати* *учбові програми*. Спеціалісти у сфері дизайну освітнього простору та психологи дотримуються думки, що учбові програми для обдарованої молоді мають якісно різнитися від програм, розрахованих на учнів та студентів з середніми здібностями [43, 66, 70].

Спеціалісти з проблем навчання обдарованої молоді (Сампшен, Корріс, Термен ) наголошують на необхідності надання уваги для розвитку творчих здібностей, інтелектуальної ініціативи, критичного мислення, соціальної адаптації, соціальної відповідальності та якостей безкорисливого лідера [43].

Американський вчений Дж. Рензулі упевнений, що зміст учбових програм для обдарованої молоді має:

- а) виходити за межі загальноприйнятої програми;
- б) враховувати специфіку інтересів учнів та студентів;
- в) відповідати їх стилю засвоєння знань;
- г) не обмежувати прагнення обдарованої особистості глибоко вникати в сутність тієї або іншої теми [52].

На думку провідного у сфері дослідження обдарованості американського професора Сандри Каплан, спеціалізована програма для обдарованої молоді повинна відображати її особливості, які вирізняють їх серед ровесників з середніми здібностями. Вона вважає, що методика навчання обдарованої молоді складається з таких компонентів:

I. Поле діяльності: запропонований матеріал якісно виходить за межі загальноприйнятої навчальної програми і містить щось нове або оригінальне.

II. Можливості: глибше вникати в завдання зі звичайної навчальної програми на основі надання додаткового часу та матеріалів для більш широкого поля діяльності і можливості самостійного дослідження.

III. Розвиток: курс навчання передусім відповідає їх інтересам та потребам [43].

Дослідник Мейхер (США) вважає, що програма навчання обдарованої молоді повинна:

- а) бути прискореною, удосконаленою та ускладненою;
- б) якісно перевищувати звичний курс навчання;
- в) коректуватися самим учнем та студентом;
- г) сприяти розвитку абстрактного мислення стосовно всього навчального матеріалу [43].

Розвиток обдарованості учнів та студентів залежить від професійного рівня педагогів та використання креативних методів навчання. У практиці педагогічної діяльності слід використовувати нові технології навчання, які сприятимуть розвитку інтелектуальної, творчої, предметної або лідерської обдарованості.

На думку М. Лідслі (США), професійна підготовка педагогів для обдарованих і талановитих учнів відповідає трьом рівням кваліфікації:

I – особистісні характеристики, знання, вміння, установки, необхідні для тих вчителів, хто стимулює розкриття та розвиток індивідуальності кожного учня.

II – знання, вміння та установки, необхідні для розвитку будь-якої обдарованості визначеного типу (загальної, інтелектуальної, творчої, спеціальної обдарованості тощо).

III – знання, вміння та навички, які забезпечують розвиток високого рівня обдарованості [43].

На заняттях з *розвитку педагогічної креативності* необхідно ознайомити керівників з особливостями формування креативного мислення як базового конструкту у роботі з обдарованою молоддю. Оскільки педагог повинен створювати на заняттях атмосферу, яка надихатиме учнів та студентів розвивати впевненість в своїх силах, заохочувати інтереси, розвивати здібності та творче мислення, стимулювати їх успіхи [2,3,12,14,55,68].

Для використання творчих методів у викладанні, на думку американського психолога П. Торранса, педагогу слід враховувати такі чинники:

- визнання раніше невикористаних можливостей;
- повага до бажання учня працювати самостійно;
- утримуватися від втручання у процес творчої діяльності;
- надання учневі свободи вибору сфери прикладання зусиль та методів

досягнення цілей;

- індивідуальне застосування навчальної програми в залежності від особливостей учня;

- створення умов для конкретного втілення творчих ідей;

- надання можливостей спілкування групою;

- заохочення роботи над проектами, запропонованими самими учнями;

- виключення будь-якого тиску на учнів, створення атмосфери вільного спілкування;

- схвалення результатів діяльності в одній із сфер;

- наголошення на позитивному значенні індивідуальних відмінностей;

- повага потенційних можливостей особистості;

- демонстрація ентузіазму;

- надання авторитетної допомоги дітям, які висловлюють іншу думку або відчують тиск;

- створення атмосфери спілкування між учнями з різними рівнями здібностей;

- вилучення максимальної користі з хобі, конкретних захоплень та індивідуальних нахилів;

- терпиме ставлення до можливого безладу;

- вміння переконати учнів, що педагог є їх однодумцем [79,80].

Крім того, педагог повинен мати творчий світогляд, почуття гумору, позитивну Я-концепцію, високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів і вмінь.

Для *організації психологічного консультування з обдарованою молоддю* українські вчені (Н. Чепелева, Н. Повякель) пропонують створити психологічне забезпечення навчально-виховного процесу, надавати психологічну допомогу викладачам, учням і студентам. Особливості організації консультування залежать від специфіки закладу освіти, профорієнтації, роботи з обдарованою молоддю [68].

У контексті надання психологічної допомоги в закладах освіти доцільно організувати психоконсультування та корекцію особистісних проблем та індивідуальних варіацій розвитку, проведення психотренінгів для реалізації потенційної обдарованості в обраній сфері або формування професійно значимих навичок у майбутніх спеціалістів.

Значне місце в роботі з обдарованими учнями посідає *робота з батьками*. Під час тренінгових занять батьків слід навчити методиці роботи з обдарованими учнями. Вона ґрунтується на принципах, вироблених в загальній педагогічній практиці та обумовлених специфічними особливостями обдарованих.

1. Розпочинати займатися вдома з дітьми, які демонструють високі здібності, слід починати з раннього віку.

Існують сенситивні періоди для розвитку будь-яких здібностей (математики – молодший шкільний вік; фізика, хімія, біологія – підлітковий). Вчені помітили закономірність: чим раніше функція включена у використання, тим більше результатів можна досягнути в її розвитку.

2. Обдарованих дітей слід постійно вчити мислити. Домашні завдання, які

розвивають мислення, вписувати в повсякденну взаємодію з дитиною. Батьків слід навчити використовувати нові цікаві завдання, які дивуватимуть фактами або явищами, розвиватимуть інтерес до діяльності.

3. Тривалість домашніх занять може бути різною. Важливу властивість, яку дитина повинна набути в ході занять з улюбленої діяльності – отримання задоволення та позитивних емоцій.

4. Поєднувати батьківську вимогливість до дитини з повагою до неї. Слід поважати інтереси та захоплення дитини, підтримувати ініціативність та самостійність.

5. Організовувати дослідницьку діяльність в домашніх умовах. Оригінальні проблеми досліджень діти найчастіше пропонують самі. Батькам лише слід підтримати у них таке захоплення. Збір матеріалу для таких досліджень може бути різним: інформація з довідкової та енциклопедичної літератури, від дорослих професіоналів в галузі, інформація з телепередач, організація спостереження, звернення до комп'ютера та проведення самого експерименту. Пошук джерел нової інформації викликаний дослідницьким інтересом та є фундаментом для формування вміння працювати з найрізноманітнішими джерелами.

6. Ознайомити батьків зі способами підтримання індивідуальних захоплень та інтересів дітей. Серед останніх найбільш доречно використати можливості творчого спілкування з художніми творами, виробами мистецтва, з природою, формування інтересу до колекціонування та створення власного хобі. На думку психологів найбільш оптимальним для всебічного розвитку обдарованої особистості є інтелектуально збагачене середовище сім'ї (наявність предметів для ігрової, творчої та дослідницької діяльності, наявність домашньої бібліотеки, відвідування гуртків, студій, спеціалізованих шкіл, подорожі та екскурсії з батьками).

7. Рекомендується навчити усвідомлювати батьків та дітей, що їх власний потенціал безмежний, що дитина має можливість створити власну реальність, усвідомлення позитивного сприйняття будь якого досвіду як трампліну до майбутнього. Батьки повинні бути переконані і стійко дотримуватись позиції, що в кожній особистості дитини криється величезна сила. Головне навчити дітей вмінням управляти своїми життєвими силами, управляти своїми думками, формувати їх в позитивному плані, усвідомлювати можливість зміни своїх переконань.

8. В процесі проведення занять присвячених проблемі навчання вмінням надання допомоги у плануванні самостійного життєвого шляху особистості дитини, доцільно ознайомити батьків з особливостями професійного самовизначення у юнацькому віці.

Вивчаючи перші кроки життєвого шляху обдарованої особистості психологи (Н.Б. Шумакова, В.Г. Семчук) провели аналіз найбільш важливих якостей, які допомогли реалізувати свій талант. До числа таких відносяться: сформовані навички самостійної роботи, розвинені дослідницькі вміння, грамотне ведення дискусії, публічне представлення результатів проробленої роботи, систематичні знання, осмисленість їх з різних точок зору, творчий підхід

до проблеми, здібності швидко приймати рішення, здібності до прогнозування, різностороння освіта, комунікативні навички, наполегливість у досягненні цілей, вміння мобілізувати всі свої знання та сили, вміння орієнтуватися в складних обставинах [73].

На завершенні тренінгової програми та для доведення ефективності запропонованої технології, керівникам закладів освіти пропонується анкета, яка складається з таких запитань:

1. Чому у Вас виникло бажання пройти підготовку до роботи з обдарованою молоддю?
2. Що виявилось у програмі для Вас самим складним?
3. Що було для Вас самим неочікуваним?
4. Чи змінювалося ваше відношення до роботи з обдарованою молоддю з моменту занять в тренінговій групі і до теперішнього часу? Як саме?
5. Чи змінилось щось у Вас самих?
6. Опишіть Ваші плани та перспективи по організації роботи з обдарованою молоддю.

Психологічний аналіз ходу занять та аналіз емпіричних даних діагностичної анкети доводять обґрунтованість та ефективність запропонованої технології.

## **2.2. Психологічні особливості використання форм і методів навчання обдарованої учнівської та студентської молоді**

В психологічній та педагогічній науці відомі чисельні дослідження, які стосуються організації навчання обдарованої молоді. Особливе місце в цьому контексті займає пошук форм та методів навчання науково обдарованої молоді у природничій сфері.

*Метою* нашого дослідження є вивчення активних форм та методів навчання, які б сприяли б розвитку дослідницьких вмінь обдарованої молоді у сфері фізики та біології.

Виходячи з поставленої мети нами вирішувались такі *завдання*:

- 1) здійснення психологічного аналізу методів навчання у вітчизняній та зарубіжній практиці, які б сприяли розвитку креативного мислення та формуванню дослідницьких вмінь обдарованої молоді;
- 2) розроблення опитувальника для оцінювання задоволення навчанням та ефективності використання методів навчання;
- 3) розроблення рекомендації щодо використання в практиці роботи ліцеїв, гімназій, університетів методів навчання обдарованої молоді у природничій сфері.

При підборі методів навчання обдарованих виділяють такі основні підходи:

- 1) підхід заснований на використанні освітніх програм з прискореним навчанням та збагаченим навчанням ( за типом поглибленого);



2) використання освітньо розвиваючих програм пов'язаних з зміною змісту навчання в сторону збагачення;

3) використання розвиваючих програм, де закладається принципово новий зміст навчання( навчальні програми Едварда де Боно, програма ТРВЗ, програма розвиваючого навчання Ельконіна-Давидова, ідеї конструктивізму та методу КАРУС ( В. Моляко).

У вітчизняній психолого-педагогічній практиці широко використовується система розвиваючого навчання Ельконіна – Давидова. П'ятнадцятирічний досвід входження в освітній простір такої технології дав можливість втілити нові методи навчання. Серед числа основних ідей школи розвиваючого навчання є:

1) розвиток різних форм учбового співробітництва в межах учбової діяльності, організація колективних форм ( групова та парна робота); учбове співробітництво розглядається не просто як своєрідна форма організації учбової діяльності, а як цінна базова здібність для формування вмінь вчитися , як можливість запозичення інтелектуального досвіду;

2) організація роботи з знаково-символічними засобами, проведення дій моделювання в учбовій діяльності; відповідно моделювання як одне з учбових дій є ведучим при розв'язанні учнями системи учбових задач, навчання способам роботи з різними видами теоретичних та практичних моделей;

3) використання різноманітних підручників та заохочення звернення до найрізноманітніших джерел інформації;

4) побудова учбових програм за принципом – від загального до часткового;

5) організація роботи по формуванню прагнення досягти успіху, проведення систематичного аналізу учбових досягнень.

Оригінальними в контексті розвитку обдарованості є ідеї конструктивізму (США). При такому підході учбова програма представлена за принципом від загального до часткового з акцентом на узагальнених поняттях та вміннях. Продуманим є гнучкість процесу навчання з можливістю учбової програми. Учитель виступає перш за все як організатор пізнавальної та дослідницької діяльності учнів, не нав'язуючи їм свої знання і переконання. В процесі навчання оцінюються всі продукти учбово-пізнавальної діяльності учнів, показуються не лише результати навчання, але й зусилля, прикладені учнями до конструювання нових знань, відмічається прогрес у навчальній діяльності. Контроль та оцінка знань здійснюється у тісному зв'язку з тим, як реально протікав процес навчання. Учні більшу частину свого часу як на уроці, так і при виконанні завдань, працюють в нових групах, командах або парах. Підручник не є домінуючим джерелом навчальної інформації, пріоритет переходить до оригінальних джерел, до первинних даних, до об'єктів та явищ реальної дійсності. При цьому учень є повноправним учасником процесу навчання зі своїми поглядами і уявленнями про оточуючий світ [43].

Зупинимось дещо детальніше на окремих методах навчання, які використовуються в практиці роботи американських педагогів для розвитку потенційної обдарованості школярів. Кожен урок з природничих дисциплін має

наукове та інтелектуальне навантаження. Звернемося до опису окремих методів навчання, які сприяють розвитку наукового мислення школяра.

*Метод відкриття.* Основною метою методу є «викликати» в розумі учня той самий мислительний процес, який переживає творець чи винахідник. На думку вчених особливо важливим є формування дослідницьких вмінь – вміння аналізувати, порівнювати, комбінувати і робити висновок. Саме цими вміннями та прийомами користуються у наукових дослідженнях. Так учням при поясненні теми «Взаємодія водних циклів» пропонується дослідити ресурс геотермальної енергії. При цьому рекомендується інтегрувати знання з фізичних наук.

*Практичні заняття з елементами дослідження.* Заняття такого змісту дозволяють відтворити природний процес експериментування та пройти весь цикл мисленого акту від виникнення проблем до висунення гіпотез, доведення та обґрунтування знайденого рішення. Так на уроці біології учням пропонується зробити модель тераріуму і провести обсервацію за процесами випаровування, конденсації, очищення. Далі необхідно провести порівняння водяного циклу в тераріумі та у відкритих природних водоймах.

*Стратегія дискусії.* Учням пропонується прочитати про подорожі та відкриття Фердинанда Магеллана і проілюструвати старі картини та дерев'яні гравюри про відкриття світового океану.

*Інтеграція життя в науку.* На уроці фізик учням потрібно описати важливість дослідження подорожі космічного корабля «Челенджер» (1972) для сучасної океанографії.

*Мультикультурні перспективи.* Для більш складніших завдань такого типу рекомендується працювати в малих групах та доповісти, як відомі дослідники з Норвегії, Німеччини, Англії, Росії, США отримали ранні знання про світовий океан.

*Використання наукового методу.* Учням пропонується пояснити фізичні явища, які проходять на глибині океану.

*Розроблення моделі.* Навчання моделюванню в предметній формі надається особливого значення. Так учням дається завдання зробити фізичну модель, яка покаже причини глибоких океанських течій.

*Використання міжпредметних зв'язків.* Пропонується перелічити результати взаємодії Космосу та Землі.

*Використання музики на уроках з фізики та біології.* Завдання такого типу виконуються в групах по 3 учнів. Так, на урок біології слід скомпонувати пісню, стук або реп з проблеми «Що ви знаєте про океанську флору?» та представити свою композицію в класі.

*Виконання наукових досліджень спільно з членами сім'ї.* Для підтримання розвитку обдарованої дитини важливими є зусилля прикладені батьками. Тому педагоги розробляють завдання, які слід виконати вдома. Так, для занять з біології рекомендується принести лист з дому про екосистему місцевості, де останнім часом всі разом відпочивали.

*Розвиток критичного мислення.* Учням пропонується представити різнорівневу діаграму двох екосистем та розробити модель взаємодії кожного

процесу.

Відомий американський професор та психолог Дороті Сиск пропонує стратегічний підхід до навчання обдарованих дітей. Автор рекомендує розглядати та вивчати глобальні системи, такі як економічні, політичні, мовні, антропологічні, географічні [43]. При цьому учнів потрібно вчити розробляти глобальні концепції, тенденції, зміни. Передбачається розширення і освітніх процесів. Зокрема, учні повинні брати якнайактивнішу участь в дослідженні, формувати концепції та їх оцінки, висувати гіпотези. Д. Сиск вважає, що поряд з творчою обдарованістю необхідно розвивати лідерську обдарованість, оскільки лідерство передбачає бачення майбутнього, вміння пропагувати його та здібність залучати інших до розв'язання глобальних проблем.

Всесвітня рада по обдарованим та талановитим дітям розробила перелік вимог до програм навчання обдарованих дітей. Відповідно американський професор Сандра Каплан представила наступні вимоги до програми для дітей з високими здібностями та обдаруваннями [43]:

- надавати можливості для поглибленого вивчення тем, які вибирають учні;
- забезпечити самостійність в учінні, тобто, в навчанні, яке скеровується самою дитиною;
- розвивати методи та навички дослідницької роботи;
- розвивати творче, критичне та абстрактно-логічне мислення;
- заохочувати та стимулювати висунення нових ідей, що руйнують звичні стереотипи та загальноприйняті погляди;
- заохочувати створення робіт з використанням різних матеріалів, способів та форм;
- сприяти розвитку самопізнання та саморозуміння, усвідомлення своєрідності власних здібностей та розуміння індивідуальних особливостей інших людей;
- вчити дітей оцінювати результати роботи за допомогою різноманітних критеріїв, заохочувати оцінювання роботи самими учнями.

Ознайомлення з такими психолого-педагогічними технологіями навчання дає можливість сформулювати такі **загальні вимоги до психологічних особливостей використання форм, методів та побудови навчальних занять для розвитку обдарованої молоді:**

1. Для використання нових форм та методів навчання обдарованих молоді педагог повинен вміти змінювати саму конструкцію навчального матеріалу. Такі заняття повинні сприяти максимальному мотиваційному залученню в учбову діяльність, забезпечувати включення інтелектуальної активності.

2. Структурування матеріалу необхідно здійснювати так, щоб були представлені види роботи з залученням аналітико-логічної, образної, семантичної та практичної діяльності.

3. В практиці навчання обдарованої молоді слід враховувати той факт, що темп та рівень розвитку пізнавальних психічних процесів та когнітивних стилів у кожній особистості індивідуальні. Відповідно виникає необхідність граничної

індивідуалізації освітньої діяльності для обдарованих осіб.

4. При підборі форм та методів навчання необхідно опиратися на діагностичні результати розвитку когнітивної сфери учнів, студентів. Інформацію такого типу досвідчений педагог може отримати в ході спостереження за особистістю в процесі навчання та за даними психодіагностичних досліджень. Педагог повинен сам структурувати заняття відповідно до рівня розвитку обдарованості особистості.

5. При конструюванні учбового матеріалу необхідно враховувати контекст розглянутої проблеми. Так, зведення природничого змісту викладаються з використанням розділів з математики, хімії, історико-культурних матеріалів. Розширення контексту є важливою умовою інтелектуального збагачення обдарованої особистості.

6. Завдання у представлених формах та методах повинні бути сконструйовані з багатоваріантністю вихідних даних та шляхів їх розгляду. Це забезпечить розвиток мислительної біжучості та гнучкості, як основних параметрів креативного мислення обдарованої особи [11, 20, 47, 34, 50, 59, 65, 74].

7. В процесі навчання учнівської та студентської молоді слід надавати максимальної можливості самостійності. Педагог повинен бути впевнений в організаційних вміннях особистості. Корисно залучати обдарованих осіб до взаємне навчання, оскільки саме в такому процесі йде запозичення інтелектуального пізнавального досвіду.

8. Необхідно розширювати світосприймання та когнітивний досвід обдарованих шляхом використання проблемних завдань з урахуванням багатьох точок зору.

9. Важливе значення при підборі форм та методів для навчання має вивчення світосприймання обдарованої особистості, врахування інтересів та врахування їх інтересів, захоплень та хобі. Ці складові лежать в основі розвитку обдарованої особистості. Побудова занять відповідно до особливостей світосприймання дасть максимальну користь для розвитку обдарованих учнів та студентів.

Аналізуючи ефективність запропонованих форм та методів, викладач повинен відстежувати зворотній зв'язок від своїх вихованців про користь та досягнуті успіхи, задоволення самим процесом навчання. Тому спеціалісти рекомендують для таких цілей використовувати опитувальники. Ми пропонуємо обдарованій молоді дати відповідь на такі запитання:

1. Вам подобається заняття де виконання завдань проводиться групою або в парі.

2. Чи вважаєте Ви за необхідне на заняттях мати словники, енциклопедії, довідники.

3. Найбільше подобається коли на заняттях постає розв'язання нових проблем.

4. Мені цікаво дізнаватися нові факти про різні явища і застосовувати їх до розв'язання проблем.

5. Особливий інтерес виникає, коли є можливість ознайомитися з використанням різних явищ в багатьох галузях.

6. Найкраще, якщо на уроці є можливість експериментувати.

7. Мені подобається, коли на уроці є можливість винаходити або удосконалювати різні механізми.

8. Я люблю коли на заняттях можна самому сформулювати проблему.

9. Мені подобається коли вчитель показує багато різноманітних шляхів розв'язання проблеми.

10. Мене захоплює самостійний пошук інформації для розв'язання проблем.

11. Коли я знаходжусь на улюбленому занятті, у мене дуже піднесений настрій.

12. Для мене є великий інтерес вивчати глобальні проблеми «Органічне походження світу», «Космос і енергія», «Феномен загадкових явищ», «Екосистема середовища».

13. Мені подобається, коли на уроці є можливість виступати про розроблену ідею або представляти проект.

14. Коли я йду до свого учбового закладу, я знаю, що там є можливість займатися улюбленими дисциплінами.

15. Мені подобається знаходити різноманітні зв'язки між предметами та явищами.

16. Я люблю вдома самостійно занурюватися у пошук проблем, які поставив переді мною вчитель.

17. З великим задоволенням сам(а) здійснюю пошук нерозв'язаних проблем в сфері фізики (біології).

18. Після занять в школі, я вдома продовжую шукати контакти з друзями та однодумцями у пошуку розв'язання проблем.

19. Я впевнений (на), що такі способи навчання на заняттях фізики (біології) дадуть можливість спланувати мою майбутню професійну перспективу.

20. Саме такі методи навчання дають можливість гідно взяти участь у конкурсах та предметних олімпіадах.

Відповіді можна давати короткі або розгорнуті. Рекомендується також висловлювати власні пропозиції та побажання. Далі за результатами відповідей проводиться аналіз висловлювань учнів, які дозволять намітити перспективи подальшої роботи з обдарованими вихованцями. Практично одним з найважливіших завдань розвитку обдарованої молоді є пошук психологічних технологій, за допомогою яких можна розвивати такий когнітивний конструкт як креативність.

## РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З НАУКОВО ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ У ПРИРОДНИЧІЙ СФЕРІ

### 3.1. Наукові та дослідницькі здібності в когнітивній структурі обдарованої особистості

Думка про те, що різні люди по-різному здатні справлятися із завданнями дослідницької діяльності, представляється очевидною. Проте поняття "дослідницькі здібності" у край рідко зустрічається в спеціальній психологічній літературі. Частково це пов'язано з тим, що розробку проблематики здібностей багато сучасних психологів і педагоги вважають архаїчним, застарілим завданням.

Обговорення проблеми дослідницьких здібностей логічне розпочати з уточнення визначення поняття – "дослідницьку поведінку". Наслідуючи традицію, в якості першого кроку звернемося до визначень відомих фахівців. Як завжди буває із складними психічними явищами, однозначного, задовольняючого усіх визначення дослідницької поведінки не існує. Проте не можна не відмітити, що різночитання, що зустрічаються у різних авторів, не такі великі. Дослідницьку поведінку розглядають:

- як комплекс реакцій, які знайомлять тварину з довкіллям або джерелом роздратування і створюють основу для індивідуального програмування поведінки;
- як поведінку, спрямовану на зменшення збудження, викликаного невизначеністю ;
- як пошук інформації ;
- як поведінку, спрямовану на пошук і придбання нової інформації; як одну з фундаментальних форм взаємодії живих істот з реальним світом, спрямовану на його пізнання; як сутнісну характеристику діяльності людини [23].

Два перші визначення швидше характеризують явище дослідницької поведінки з точки зору біології і малопродуктивні в психологічному плані. У третьому і четвертому визначеннях виступає ключовим і тому знаходиться на першому місці "пошук інформації".

Не можна не визнати - автори, безумовно, праві, стверджуючи, що пошук інформації має пряме відношення до дослідницької поведінки, але не можна не помітити при цьому, що у людини "пошуком інформації" дослідницька поведінка не вичерпується, а тому ним обмежено бути не може. Присутні у визначенні О.Н. Поддьякова наступні рівні, що характеризують дослідницьку поведінку як одну з фундаментальних форм взаємодії живих істот з реальним світом, спрямовану на його пізнання, і як сутнісну характеристику діяльності людини. Є істотними доповненнями, але підкреслюють те, що знаходиться за межами дослідницької поведінки як специфічного прояву психіки.

У цій роботі ми розглядатимемо дослідницьку поведінку як вид поведінки, побудований на базі пошукової активності і спрямований на вивчення об'єкту або вирішення нетипової(проблемною) ситуації. Для того,

щоб охарактеризувати ті, що виходять з позначених вище понять, розглянемо загальну схему, що описує дію механізму дослідницької поведінки.

Важливо відмітити, що при цьому сама дослідницька поведінка може бути якісна різним. Воно може розвиватися спонтанно на основі інтуїтивних прагнень з використанням "методу проб і помилок", а може бути і конструктивнішим, свідомішим, вивіреном логічно. Тобто побудованому на аналізі власних дій, синтезі отримуваних результатів, оцінці - логічному прогнозі.

Але в даному випадку ми вже маємо право говорити не стільки про дослідницьку поведінку, скільки про специфічний вид діяльності - діяльність дослідницьку.

Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки.

Але якщо пошукова активність визначається лише наявністю самого факту пошуку в умовах невизначеної ситуації, а дослідницька поведінка описує переважно зовнішній контекст функціонування суб'єкта в цій ситуації, то дослідницька діяльність характеризує саму структуру цього функціонування. Вона логічно включає мотивуючі чинники(пошукову активність) дослідницької поведінки і механізм його здійснення.

В ролі цього механізму у людини виступає мислення. Найбільш продуктивно в даному випадку ділення мислення на конвергентне і дивергентне (Дж. Гілфорд). Саме ці два види мислення потрібно для успішного здійснення дослідницької поведінки в ситуаціях невизначеності.

Нагадаю, що конвергентним в психології називається послідовне, логічне однонаправлене мислення, проявляється в завданнях, що мають єдину, правильну відповідь (наприклад: більшість шкільних завдань, таких, як, – "з пункту А в пункт Б виїхав велосипедист").

Дивергентне мислення – альтернативне, відступаюче від логіки, проявляється в завданнях, де за однієї умови може бути нескінченна безліч правильних відповідей(наприклад: вибір професії, купівля продуктів в магазині та ін.).

Наявністю самого факту пошукової активності дослідницька діяльність не може вичерпуватися і не вичерпується. Дослідницька діяльність включає також аналіз отримуваних результатів, оцінку на їх основі розвитку ситуації, прогнозування (побудова гіпотез) відповідно до цього подальшого її розвитку. Сюди ж можна додати моделювання і реалізацію своїх майбутніх, передбачуваних дій - корекцію дослідницької поведінки.

Надалі усе це, будучи перевірено на практиці (спостереження і експеримент) і знову оцінено, виводить пошукову активність на новий рівень, і знову уся схематично описана послідовність повторюється.

Успішне здійснення дослідницької діяльності вимагає наявності у суб'єкта специфічної особової освіти - дослідницьких здібностей. Дослідницькі здібності логічно кваліфікувати відповідно до традицій вітчизняної психології,

як індивідуально-психологічні особливості особи, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності. Як і усі інші здібності, вони можуть розглядатися з різних сторін.

Наприклад, вони можуть обговорюватися в руслі розгляду впливу на їх становлення біологічних (фенотипічних) і середовищних чинників. Навряд чи викличе сумнів той, що поєднання особливих генотипічних і середовищних дій породжує внутрішню, психічну освіту, що іменується дослідницькими здібностями.

Дослідницькі здібності виявляються в ступені прояву пошукової активності, а також глибині, міцності оволодіння способами і прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них. Причому дуже важливо розуміти, що йдеться і про саме прагнення до пошуку, і про здатність оцінювати (обробляти) його результати, і про уміння будувати свою подальшу поведінку в умовах ситуації, що розвивається, спираючись на них.

Під "способами і прийомами дослідницької діяльності" слід розуміти способи і прийоми, необхідні при здійсненні дослідницької діяльності, такі, як: уміння бачити проблеми, виробляти гіпотези, спостерігати, проводити експерименти, давати визначення поняттям, і інші.

Нерідко в психологічних дослідженнях при визначенні рівня розвитку дослідницької поведінки людини виявляється і піддається кількісній оцінці тільки здатність отримувати максимум інформації від об'єкту шляхом нерегламентованої взаємодії з ним. Це цілком допустимо при оцінці міри вираженості пошукової активності. При визначенні рівня розвитку дослідницьких здібностей потрібно принципово інший підхід.

Окрім прагнення і уміння добувати максимум інформації в умовах нерегламентованої взаємодії з предметом, обов'язково потрібно уміння оцінювати здібності до сприйняття і уявної переробки інформації, що поступає в ході дослідження. Тобто, оцінюючи рівень розвитку дослідницьких здібностей, ми не можемо обмежитися даними про міру вираженості пошукової активності, важливо і те, наскільки індивід здатний сприймати і засвоювати досвід, отриманий їм в ході дослідницької поведінки.

Проблема побудови теоретичної моделі дослідницьких здібностей продиктована практикою. Без її рішення задачі діагностики рівнів успішності дослідницької діяльності і розвитку дослідницької поведінки виглядають нездійсненними.

В умовах невизначеності, викликаній відсутністю теоретичної моделі дослідницьких здібностей у практичних психологів, постійно виникає спокуса розглядати в якості основних напрямів діагностики дослідницьких здібностей і розвитку дослідницької поведінки які-небудь важливі якості, але що при цьому характеризують цей об'єкт лише частково.

Продуктивніший підхід до вирішення цієї проблеми запропонований психологом А.Деметроу. Вирішуючи проблему оцінки дослідницьких здібностей, він пропонує ввести поняття каузально-експериментального мислення. Під ним розуміється мислення, спрямоване на виявлення причинних зв'язків у взаємодіючих структурах за допомогою експериментування.



Основними компонентами каузально-експериментального мислення, за його твердженням, виступають:

- комбінаторні здібності;
- здібності по формулюванню гіпотез про можливі причинні стосунки;
- здібності будувати плани багатофакторних експериментів, спрямованих на перевірку висунених гіпотез;
- здібності конструювання пояснювальних моделей [34].

Як нескладно помітити, в цій моделі картина представляється істотно іншою, більше багатопланою в порівнянні з варіантами, описаними вище. Якщо перший пункт схеми А.Деметроу орієнтує нас на оцінку рівня розвитку пошукової активності і частково дивергентного мислення, то другий явно характеризує параметр, пов'язаний з базовими характеристиками дивергентного мислення, що зазвичай оцінюються в тестах креативності(продуктивність, оригінальність, гнучкість та ін.).

А два подальші пункти (третій і четвертий) припускають активне включення механізмів конвергентного мислення.

Виділені А.Деметроу структурні компоненти каузально-експериментального мислення(комбінаторика, висунення комплексних гіпотез, організація необхідних багатофакторних взаємодій, осмислення отриманої інформації) дозволяють зробити висновок про те, що дослідницькі здібності, будучи оцінені так само, вже не повинні так явно дисонувати з оцінками інтелекту і креативності.

Остання обставина зазвичай підкреслюється як парадоксальний факт, зазвичай спостережуваний при традиційній оцінці по тестах дослідницької поведінки.

Цікаву спробу удосконалити цей підхід зробив А.Н. Поддьяков. Ним введено поняття комбінаторного експериментування. Розуміючи під цим побудову комплексних, комбінованих дій на об'єкт з метою виявлення його системотворних зв'язків на основі аналізу інформації про взаємодію чинників [23].

Опис теоретичної моделі дослідницьких здібностей можна розглядати як перший, "теоретичний" рівень їх діагностики. У цій частині нашої роботи ми зупинимося на другому рівні рішення задачі діагностики, його умовно можна назвати "інструментальним" або "методичним". Перше, що тут необхідно відмітити, - це те, що діагностика дослідницьких здібностей зазвичай проводиться тими ж методами, якими традиційно користується психологія.

Будучи інтеграційною властивістю психіки дослідницькі здібності вимагають підключення практично усього арсеналу діагностичних засобів, на що вказує і ряд фахівців.

Так, розглядаючи проблему інструментарію, використовуваного в науці, італійський фізик А.Дзикаки, що присвятив одну зі своїх книг психології наукової творчості, робить наступне цілком справедливе зауваження: "Якщо ви використовуєте інструменти, що є в обігу, навіть дуже ефективні, у вас будуть нульові шанси відкрити щось нове" [23].

Правда, далі він пише про те, що навіть в найоригінальніших експериментах часто з успіхом використовуються стандартні компоненти.

Це цілком природно, новизна самого інструменту дослідження - умова необхідне, але ця новизна може бути досягнута різними способами.

Усі ці способи можна представити у вигляді трьох відносно простих варіантів:

- створення принципово нового методичного інструментарію;
- використання оригінального поєднання традиційних методів і методик;
- використання оригінального поєднання традиційних і нових методів і методик.

Третій шлях, як і у більшості психологічних досліджень, виглядає найбільш прийнятним. По-перше, немає сенсу повністю "винаходити велосипед", по-друге, цілком раціонально використати традиційні і нові методичні інструменти в новому, незвичайному поєднанні, оскільки це дозволяє збудувати діагностичний інструментарій на основі взаємного доповнення і взаємоперевірки.

Вивчення дослідницьких здібностей дітей може успішно здійснюватися в ході спостережень. Спостерігаючи за поведінкою дітей в ситуаціях, що вимагають дослідницької поведінки, необхідно орієнтуватися на наступні критерії:

- уміння бачити проблеми;
- ставити питання;
- висувати гіпотези;
- давати визначення поняттям;
- класифікувати;
- спостерігати;
- уміння і навички проведення експериментів;
- уміння робити висновки і виведення;
- структурувати матеріал;
- пояснювати, доводити і захищати свої ідеї.

По них цілком можна оцінювати увесь комплекс складових, потрібних в ситуаціях дослідницької поведінки. На ці критерії слід орієнтуватися і при рішенні задачі розвитку дослідницьких здібностей, але це вже інше, швидше, педагогічне завдання.

При конструюванні природних і лабораторних експериментів, спрямованих на вивчення рівнів розвитку дослідницьких здібностей, на оцінному рівні повинні враховуватися ті ж параметри, проте при цьому їх оцінка здійснюється в спеціальних умовах, що пропонуються самою процедурою реалізації цих методів, описувати яку в даному випадку немає ніякої необхідності зважаючи на її загальновідомість.

У комплект для оцінки рівня розвитку дослідницьких здібностей, безумовно, є сенс ввести і стандартизовані тести дослідницької поведінки. При цьому ми вже відмічали те, що більшість з них оцінюють не стільки те, що

іменується дослідницькими здібностями, скільки рівень прояву пошукової активності і уміння витягати в ході її інформацію про об'єкт.

У структуру представленої вище моделі дослідницьких здібностей ми ввели рівні розвитку конвергентного і дивергентного мислення. З відомою долею умовності, ці параметри можуть бути оцінені по спеціальних стандартизованих тестах. Так, рівень конвергентної продуктивності цілком задовільно оцінюють класичні тести інтелекту (Векслер Д., Равен Дж. та ін.), а рівень розвитку дивергентного мислення – тести креативності (Гілфорд Дж., Торренс Е.П. та ін.).

Спеціальні опитувальники і анкети також придатні для роботи і, звичайно, можуть і повинні використовуватися при оцінці рівня розвитку дослідницьких здібностей дітей педагогами, практичними психологами і батьками. Так, наприклад, можна запропонувати психологам, педагогам і батькам оцінити рівень прояву у певної дитини описаних вище умінь, необхідних в дослідницькому пошуку (уміння бачити проблеми, ставити питання, висувати гіпотези і ін.), за тією або іншою бальною шкалою (3 -, 5 - 10-бальною) або, наприклад, за шкалою "полярних балів".

Говорячи про методи і методики оцінки рівня розвитку дослідницьких здібностей, не можна не звернути уваги на застереження, що висловлюється різними фахівцями відносно валідності методів діагностики подібних психічних явищ. Як відомо, дослідницька поведінка, як і креативність в цілому, актуалізується в ситуаціях високої міри невизначеності і новизни.

Відповідно до цього при діагностичному обстеженні методи і методики діагностики повинні давати випробовуваному таку можливість, але це неминуче призводить до невизначеності самих умов, в яких робиться оцінка. Невизначеність умов приводить і до невизначеності набору оцінюваних компонентів, які той або інший випробовуваний повинен актуалізувати.

### **3.2. Діагностика розвитку наукових та дослідницьких здібностей**

Проблема виявлення дослідницьких здібностей у школярів юнацького віку потребує специфічних методів та засобів діагностики. Відповідно, нами були поставлені такі завдання:

1. На основі розробленої моделі дослідницьких здібностей здійснити підбір діагностичного інструментарію для дослідження дослідницьких здібностей школярів юнацького віку.

2. Розробити критерії оцінювання дослідницьких здібностей.

Виходячи з результатів теоретичного аналізу дослідницьких здібностей, ми використали такі методики:

1. Тести інтелекту Айзенка [1] – зорово-просторовий тест;
2. Культурно-вільний тест на інтелект (CFIT) Р.Кеттела;
3. Тест Беннета оцінка рівня технічного мислення
4. Маніпуляційний тест «монтаж–демонтаж»;
5. Структурована бесіда з школярами про наявність у них

дослідницьких здібностей.

Відповідно до викладених завдань, програма дослідження вимагала: діагностику технічного мислення та інтелекту (когнітивний компонент); діагностику проявів дослідницьких здібностей.

Для діагностики когнітивного компонента дослідницьких здібностей у школярів юнацького віку, ми використали таку програму дослідження:

1. Діагностика технічного мислення за допомогою тесту Беннета оцінка рівня технічного мислення.
2. Діагностика інтелектуальних здібностей тести інтелекту Айзенка [1], зорово-просторовий тест та культурно-вільний тест на інтелект (CFIT) Р.Кеттела.
3. Діагностика дослідницьких здібностей за допомогою маніпуляційного тесту «монтаж – демонтаж» та структурованої бесіди.

Для діагностики технічного мислення ,ми обрали тест Беннета. Респондентам було запропоновано тест, який складався з 70 фізико-технічних завдань, які представлені в виді малюнків. Після тексту питання(малюнка) слідує три варіанти відповіді на нього, причому тільки один з них є правильним.

Досліджуваному необхідно вибрати і вказати правильну відповідь, написавши на окремому листі номер завдання і номер обраної відповіді. Методика відноситься до тестів швидкості. На загальне виконання усіх завдань відводиться 25 хв. Допускається виконання завдань у будь-якій послідовності.

Досліджуваним було запропоновано 40 завдань, на які відводилось 30 хвилин. В ході експерименту досліджуваним наголошується, що більшість завдань можна вирішити, лише треба проявити наполегливість. До завершення серій завдання стають дедалі важчими. Будь-якій людині по силі розв'язати частину запропонованих завдань, але ніхто не зможе впоратися з усіма завданнями за півгодини.

Відповідь на завдання складається з одного числа, букви або слова. Іноді потрібно здійснити вибір із деяких можливих символів, іноді самому потрібно придумати відповідь. Відповідь потрібно написати у вказаному місці.

**Структурована бесіда** із школярами ,які мають високий розвиток дослідницьких здібностей включала в себе низку запитань , що пов'язані з їхніми здібностями та інтересами.

Ми склали таку структуровану схему запитань:

1. Які інтереси має школяр?
2. Які гуртки відвідує?
3. Чим займається у вільний час?
4. Які у навчанні має улюблені дисципліни ?
5. Підготовку до улюблених занять здійснює із захопленням.
6. Бере участь у конкурсах, написанні наукових робіт
7. Почуває велику радість, коли є можливість зайнятися улюбленою справою.
8. Вміє розподіляти свої зусилля для занять з улюбленого предмета.

**Критерії оцінки дослідницьких навичок учня** можуть бути такі:

- вміння бачити проблеми;
- вміння ставити запитання;
- вміння виробляти гіпотези;
- вміння давати визначення;
- вміння класифікувати, систематизувати, трансформувати та застосовувати;
- вміння спостерігати;
- вміння організувати та проводити експерименти;
- вміння робити висновки та умовиводи;
- вміння структурувати матеріал;
- вміння пояснювати, доводити і захищати свої ідеї.

Представлений пакет діагностичних засобів дає можливість вивчити дослідницькі здібності.

### **3.3. Методи розвитку наукової обдарованості**

#### **Формування навичок дослідника у науково обдарованій молоді**

Надаючи великого значення проблемі обдарованості вітчизняні та зарубіжні вчені (Дж. Гілфорд, П. Торранс, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, К. Хеллер, В. Моляко, О. Матюшкін, В. Дружинін, А. Коваленко та ін.) заснували і розвинули цілий ряд концептуальних положень про феномен обдарованості, про його види та генетичні передумови розвитку.

Найбільший дослідницький інтерес для сучасної науки представляє наукова обдарованість, сенситивним періодом для якої є студентський вік. Так, видатний німецький дослідник К. Хеллер вважає, що для науково обдарованої особистості в природній сфері характерний такий гіпотетичний конструкт як «здібність до наукової діяльності». На думку іншого вченого Факаоару для психології особистості обдарованих в сфері науки існують відмінності у розв'язанні проблемних ситуацій. Дослідники найбільш часто використовують такі властивості які відносяться до людей з екстраординарними досягненнями в сфері науки: формально-логічні (конвергентні) когнітивні здібності, здібність до абстрактного мислення, систематичного і теоретичного мислення; багатство та біжучість генерації ідей, здібності реструктурувати проблему (гнучкість), оригінальність методів розв'язання і отримання продуктів [65].

Поряд з когнітивними характеристиками у науково обдарованих осіб виділяють такі риси:

- інтелектуальна допитливість або спрага до знань;
- дослідницькі потреби і потреби ставити інтелектуальні запитання;
- внутрішня мотивація досягнення;
- захопленість проблемою;
- цільова установка;
- наполегливість до невизначеності, двозмістовності та складності;

- нонконформізм.

Дослідники Рюппель та Некка аналізуючи дивергентно-конвергентні мислительні процеси науково обдарованих людей виділяють такі стержневі характеристики здібностей до розв'язання складних проблем та креативного мислення:

- сприйнятливість структурних аналогій;
- сприйнятливість до процедурних аналогій;
- вибіркова переробка;
- здібність до логічної координації, структурної або візуально просторової гнучкості та синкретичного мислення [65].

Видатний вчений А.Н.Ейнштейн вважав, що найбільш важливим конструктом в науковій обдарованості є генерування ідей та такі психологічні конструкти, як «наукове відкриття» та «мудрість». На думку Балтеса та Смітта поняття «мудрість» об'єднує в собі такі складові:

- знання;
- перцептивна точність в спостереженні;
- добру пам'ять і абстрактно-логічне розміркування;
- багатство ідей;
- біжучість асоціацій і фантазії;
- гнучкість;
- внутрішнє джерело спонукань по відношенню до мотивації [65].

Дослідницька діяльність особистості розглядається як особливий вид інтелектуально творчої діяльності, породжений в результаті функціонування механізмів пошукової активності і побудований на базі дослідницької поведінки. Ця діяльність включає в себе мотиваційні фактори (пошукову активність), дослідницьку поведінку та механізми її здійснення, Дослідницька діяльність передбачає також аналіз отриманих результатів, оцінку на їх основі розвитку ситуації, прогнозування (побудова гіпотез) і відповідно до цього подальший її розвиток.

Для успішного здійснення дослідницької діяльності суб'єкту необхідні специфічні особистісні утворення – здібності дослідника. Здібності дослідника визначають як індивідуальні особливості особистості, які є суб'єктивними умовами успішного-здійснення дослідницької діяльності. Здібності дослідника виявляються в глибині та міцності оволодіння способами та прийомами дослідницької діяльності. Під такими способами розуміють: 1) вміння бачити проблеми, 2) вміння виробляти гіпотези, 3) вміння спостерігати, 4) вміння проводити експерименти, 5) вміння давати визначення поняття та ін. [65].

Використовуючи трьохкільцеву модель обдарованості американською психолога Дж.Рензулі, російський дослідник О.І.Савенков розглядає дослідницькі здібності як результат взаємодії трьох складових: пошукової активності, дивергентного та конвергентного мислення (рис.3.3. 1) [2].



Рис. 3.3.1. Модель структури здібностей дослідника

Параметр «пошукова активність» характеризує мотиваційну складову дослідника. Вона визначається біологічними факторами (спадковість) та формується під впливом соціального середовища. Дивергентні здібності допомагають легко відшукувувати і формулювати проблеми, генерувати максимальну кількість ідей у відповідь на проблемну ситуацію, висловлювати оригінальні думки та вміння реагувати на ситуацію незвичним чином.

Використовуючи вищевикладені методологічні положення, метою нашого дослідження було вивчення психологічних особливостей вмінь дослідника як структурного компонента науково обдарованої особистості та розроблення на цій основі тренінгової програми.

Для реалізації поставлених цілей нами вирішувались такі завдання: 1) на основі теоретичного аналізу проблеми розробити модель дослідницьких вмінь майбутнього науковця; 2) запропонувати тренінгову програму по формуванню навичок дослідника у науково обдарованих студентів; 3) довести ефективність запропонованої психологічної технології.

Програма тренінгу розрахована на 12-годинний курс навчання для студентів природничих факультетів коледжів та університетів (табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

**Програма тренінгу формування навичок дослідника науково обдарованого учня**

	Тема, зміст	Час (в год.)
1.	Вступ. Наукова обдарованість та навички дослідника.	2
2.	Роль та значення мотивації досягнення успіху.	2
3.	Особливості світосприймання науково обдарованої особистості.	2
4.	Алгоритм наукового дослідження.	2
5.	Особливості креативного мислення дослідника.	2
6.	Особистісні чинники розвитку навичок дослідника.	2
	Разом:	12

При розробленні програми тренінгу для науково, обдарованих студентів ми виходили з міркувань, що такий вид багатofункціонального методу дасть можливість оволодіти прийомами вмінь дослідника, засобами якого обдарована особистість зможе вийти на новий рівень пошукової активності.

Найбільш важливим етапом підготовки до тренінгових занять є побудова вмінь дослідника (рис. 3.3.2.) та конструювання тренінгових вправ.

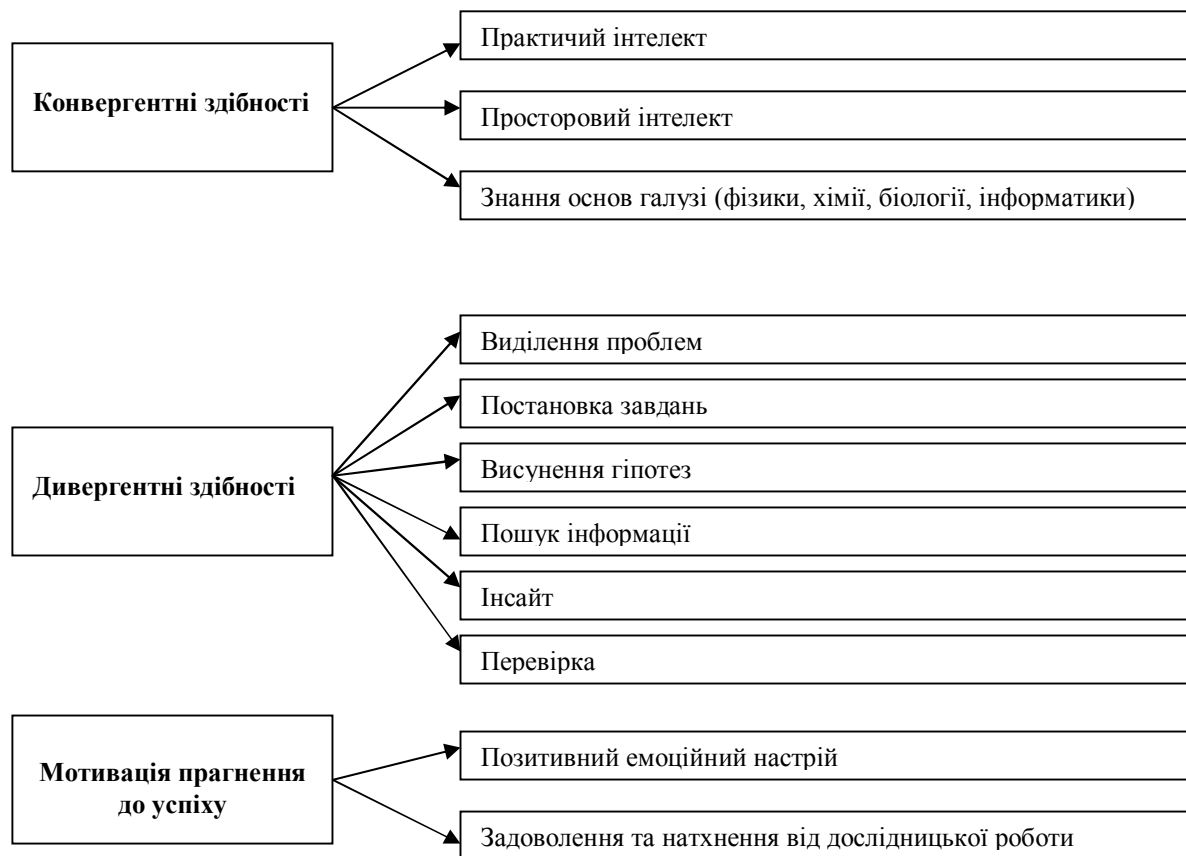


Рис. 3.3.2. Базові якості дослідницьких вмінь науково обдарованої особистості

Методологічною основою для розробки та підбору завдань є концептуальні положення про структуру обдарованої особистості (Дж.Гілфорд, Дж.Рензуллі, В.Моляко), про особливості розвитку дослідницьких навичок (Є.Регирер, О.Савенков, О.Поддяков), про особливості розвитку креативного мислення (П.Торранс, Едвард де Боно), про формування мотивації прагнення до успіху (Д.Макклеланд, А.Маркова, С.Занюк). Важливим доповненням до конструювання тренінгових вправ були завдання сконструйовані самими викладачами профільних дисциплін факультетів фізики, хімії, інформатики і біології.

Для проведення тренінгової програми психологу необхідно обладнати спеціальні тренінгову кімнату, де варто помістити інформаційний матеріал з різних галузей науки енциклопедії, довідники, матеріали періодичних видань. Позитивний емоційний настрій додадуть розташовані в тренінговій кімнаті



надписи з висловлюваннями видатних людей або і народної мудрості про роботу науковця, про особливу привабливість наукової діяльності, тил «Всяка наука є передбачування», «Наука, як і добродій, сама собі нагорода», «Наука – це організаційні знання», «Створити світ легше, ніж його зрозуміти», «Той хто оволодів творче мисленням, може творити чудеса», «Талант – це здібність роботи те, чого нас ніхто не вчив».

Перейдемо до короткого викладення тренінгової програми. Так, на вступному занятті студентів слід ознайомити з поняттям «обдарованість», «талант», «геніальність». Далі доцільно провести оцінку просторового інтелекту учасників тренінгу. Для таких цілей американські вчені (Шапіро, Елліот, Штумпф) розробили та адаптували батарею тестів для діагностики уваги, пам'яті, мислення осіб, які проявляють обдарованість у природничій сфері. Результати діагностичних даних дадуть можливість виділити різні рівні розвитку просторового інтелекту і спрогнозувати подальші успіхи у тренінговому занятті.

Важливим етапом у формуванні мотивації прагнення до успіху є ознайомлення з життєвим та інтелектуальним досвідом талановитих людей, які зробили значні відкриття. Учасники тренінгу мають можливість ознайомитися з психологічними механізмами накопичення та диференціацією когнітивного досвіду екстраординарних осіб. Для підвищення мотивації до діяльності спеціалісти (Чикшентмихалуї, Джексон) рекомендують особливий викликати в себе стан «приливу», як особливого типу внутрішньої мотивації при якому відбувається повне захоплення роботою. Такий стан настає тоді, коли вміння дослідника відповідають завданню як перед ним стоїть. Саме тоді рівень внутрішньої мотивації є максимальним, завдяки чому досягається високого результату. Для входження в такий стан особистість повинна в себе активізувати позитивні думки, впевненість, позитивну реакцію, на успіх. Вміти контролювати тривожність, викликати в себе задоволення від діяльності. Для кристалізації креативних ідей майбутньому досліднику слід підтримувати відповідний фокус в якому тримати ключові моменти всієї програми дослідження. Найбільший успіх приносить повна захопленість науковою діяльністю і насолодження самим процесом дослідження і відкриття.

Прояв талановитості у таких осіб пов'язаний з особливостями саморозвитку, інтересом до пізнання світу, орієнтацією на виявлення закономірностей у будові світу, схильністю узагальнювати та аналізувати категорії обраної сфери, вміння робити міжгалузеві узагальнення, формулювати та розв'язувати глобальні масштабні проблеми. Ці конструкти які характеризують особливості світосприймання є базовими та початкуючими у формуванні дослідницьких вмінь.

Дослідники виділяють такі перцептивні особливості, які найбільш часто корелюють зі проявами креативності: висока чутливість до субсенсорних подразників, здібність сприймати неточності, відхилення, незвичність і унікальність властивостей об'єкту, здібність сприймати комплексно і синтетично. У таких осіб, як правило є значний запас знань, який визначається спрямованістю інтересів і цими знаннями вони легко користуються.

Найбільш яскравим і типовим проявом наукової креативності вважається уява, або фантазія, які відрізняється особливою яскравістю, незвичністю і неочікуваністю, великою образністю та фантастичністю.

Для розвитку вмінь дослідника спеціалісти рекомендують використовувати незалежний розрізнений матеріал. Так під час занять у наукових гуртках або проблемних групах по одній з тем можна запропонувати поставити дослід, по другій – пояснити результати дослід, по третій – знайти шлях подолання зустрічних експериментальних труднощів. Такий різноплановий підхід дасть можливість вивести студента на більш високий науковий рівень організації наукових досліджень.

Для ознайомлення з алгоритмом дослідження доречно довести до учнів більш детальну послідовність цього процесу, який можна представити в такій схемі: 1) актуалізація проблеми; 2) визначення сфери дослідження (інкубаційний період); 3) вибір теми дослідження; 4) вироблення гіпотези; 5) виявлення і систематизація підходів до розв'язання; 6) визначення послідовності проведення дослідження; 7) збір і обробка інформації; 8) аналіз і узагальнення отриманих матеріалів; 9) підготовка звіту; 10) підготовка публічної доповіді; 11) обговорення підсумків завершення роботи. В ході тренінгу, психолог повинен детально з учасниками опрацювати кожен етап алгоритму дослідження з наповненням вправ конкретним матеріалом з галузей фізики, хімії, інформатики, біології.

Одним з важливих процесів дослідника є креативне мислення, критеріями розвитку якого є поява оригінальності, гнучкості, ретельності та мислительної біжучості. Для створення креативного продукту, на думку американських вчених П. Джексон та С. Медник необхідні оригінальність (статистична рідкість ідеї у вибірці досліджуваних), осмисленість (рідко вживаний спосіб використання звичних предметів), трансформація (ступінь перетворення вихідного матеріалу на основі подолання конвенційних обмежень), об'єднання (утворення єдності елементів досвіду, що дозволяє виразити нову ідею у концентрованій формі). Фактор гнучкості представляється як здібність виділяти функції об'єкту та пропонувати його нове використання, вміння змінювати його форму так, щоб побачити його нові можливості. В основі вправ для формування ретельності лежить детальне обдумування ідеї, поетапне її узагальнення, підготовка розгорнутої відповіді з врахуванням всіх деталей та механізмів. Багатоваріантність рішень (мислительна біжучість) допоможе розвинути здібність до швидкого розв'язання проблем, виробить прагнення бути оригінальним, навчить легко долати розумові межі та бар'єри [59,74].

При розв'язанні креативних проблем важливого значення має вміння працювати з інформаційними джерелами. Рекомендується читати книги, розраховані на спеціалістів, поєднувати їх з популярними книгами, звертатися до періодичних наукових видань та вістів з Інтернету.

Підтримання прагнення до оволодіння креативним. розв'язуванням проблем допоможе ознайомлення з інтелектуальним та дослідницьким досвідом талановитих людей, які зробили значні відкриття. Учасників тренінгу слід ознайомити з психологічними механізмами накопичення та диференціації

когнітивного досвіду екстраординарних осіб. Прояв високих креативних здібностей у таких осіб пов'язаний з наявністю великого багажу знань та вміння технічно працювати в обраній сфері, вміння ставити і вирішувати наукові проблеми у цій сфері. Видатний вчений Лебедев вважав, що зробити фізика він не може, він лише повинен полегшити кожному бажаючому і здібному стати фізиком.

До особистісних корелятивів високо креативних осіб відносяться цілий ряд таких характеристик, як відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, наполегливість, невтомна енергійність, винахідливість, прямота суджень, чесність, безпосередність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, сміливість, схильність до метафоричності, висока самооцінка, гордість. Саме ці характеристики відносяться до диференційних особливостей науково обдарованої молоді. Окремі з них є яскраво виражені, а окремі потребують психологічної корекції засобами тренінгу.

На дослідницькі вміння креативної особистості сприятливо діють такі фактори, як радість, пристрасть, приплив стеничних емоцій, прагнення до домінування, до ризику, тяга до незалежності, порушенню порядку.

До когнітивних особливостей науково обдарованих осіб відносяться прагнення до самого процесу креативності, до відкриттів, до самовираження і самоствердження, особлива захопленість змістом наукової діяльності, ініціативність та самостійність в роботі, лабільність особистості. Для підтримки зацікавленості у розроблені наукових ідей позитивним є спілкування з «цікавими» людьми та партнерами по гуртку, з якими можна не лише добре працювати, але й отримати нове джерело інформації.

Отже:

1. Для дослідницьких вмінь науково обдарованих студентів характерними є – вміння бачити проблеми, ставити запитання, виробляти гіпотези, давати визначення, класифікувати, систематизувати, трансформувати та застосовувати, спостерігати, організувати та проводити експерименти, робити висновки та умовиводи, структурувати матеріал, пояснювати, доводити і захищати свої ідеї. Саме ці конструкти піддавалися тренуванню в процесі занять.

2. Вище викладений тренінг дослідницьких вмінь довів високу ефективність надання такого виду психологічної допомоги. Тренінг може бути корисним в роботі з обдарованою молодцю ліцеїв та коледжів.

3. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розроблені діагностичного інструментарію для визначення дослідницьких вмінь майбутніх науковців.

### **Тренінг обсервації для обдарованих учнів**

Однією з найбільш важливих характеристик науково обдарованої особистості є розвинені навички дослідника. Надаючи великого значення такому феномену вітчизняні та зарубіжні вчені (Дж. Гілфорд, В. Моляко, Р. Семенова-Пономарьова, Дж. Рензуллі, К. Хеллер, О. Савенков, Є. Регіпер та ін.) вважають, що найбільш важливою характеристикою обдарованих осіб є креативне мислення. В додаток до цього вагомим конструктом відомий фізик А.Ейнштейн

додає « наукове відкриття » та « мудрість.». Відомі американські спеціалісти (Трефінгер, Янг, Шелб, Шеперсон, 2002) виділяють чотири напрямки креативного процесу. До їх числа відносять:

- генерування ідей (продукування багато чисельних ідей для вирішення задач );

- заглиблення в ідеї (бажання зрозуміти складність, аналіз, синтез, вирішення незрозумілості, та неясності, створення порядку в безладі);

- сміливість досліджувати ідеї (допитливість, грайливість, схильність до ризику, почуття гумору, терпимість до чесності, відкритість до досвіду, самовпевненість);

- прислухатися до внутрішнього голосу (розуміння того, ким ти є, куди ти хочеш дістатися, докладання всіх можливих зусиль для досягнення цілі, наполегливість, самоспрямованість, концентрація, робоча етика).

Для розвитку креативності та самостійності при розв'язанні дослідницьких завдань, необхідно пройти певні рівня реалізації дослідницького навчання:

1. Дорослий ставить проблему, але метод її вирішення дитина шукає самостійно. Рішення потрібно учневі знайти самому.

2. Проблема ставить дорослий, але метод її вирішення дитина шукає самостійно.

На цьому етапі ще допускається самостійний пошук.

3. Вищий рівень – постановка проблеми, пошук методів її дослідження і розробка рішення здійснюється дитиною самостійно [5].

Особливе значення для майбутнього науковця є накопичення досвіду власної дослідницької діяльності. Багаточисельні дослідження підтверджують факт, що навчання наукових талантів є суто індивідуальне. Обдарована особа переймає креативний досвід у найбільш досвідченого, визнаного творця. Інтелектуальний досвід науковців передається з покоління в покоління.

Перші кроки формування вмінь науковця починають з **обсервації** (від латинського слова – observatio – спостереження). Тому досвідчені спеціалісти пропонують в практиці підготовки початкуючих науковців використати принцип «метод відкриття відомого». Учень або студент, який обрав улюблену галузь науки нічого не повинен знати про знайдене, не повинен знати чи існує рішення задачі і можливе воно в даних умовах. Такий принцип є основою тренування дослідницької діяльності.

Отже, постає питання пошуку методів навчання майбутніх науковців та розроблення тренінгу обсервації для формування дослідницьких вмінь у науково обдарованій молоді (у природничій сфері), що і є **метою** нашого дослідження.

Відповідно до обраної мети нами вирішувались такі **завдання** :

1) Вивчення особистісних властивостей обсервації у науково обдарованих студентів.

2) Розроблення тренінгу обсервації для науково обдарованій молоді.

3) Доведення ефективності запровадження тренінгу та накреслення перспектив подальших досліджень.

Психологічний тренінг як багатофункціональний метод зміни особистості включає в себе такі форми практичної діяльності як психодіагностика, навчання

та розвиток. Тренінг дає великі діагностичні можливості і дозволяє використати модулі тренінгу в психодіагностичних цілях. В тренінгу обсервації постійно використовується ситуаційна психодіагностика, яка заснована на наданні учасникам можливості проявити свої якості і здібності як майбутнього дослідника у сфері фізики або біології. Тому на початку тренінгових занять пропонується дати домашнє завдання: «Опиши екосистему під великим каменем» (з біології), «Які фізичні явища можна прослідкувати при русі пелюстки від явора» (з фізики).

Така нетестова психодіагностика дає більш вірогідну інформацію порівняно з даними, отриманими в результаті тестування. Об'єктивність оцінки повинна бути забезпечена за рахунок залучення в якості експертів досвідчених викладачів фізики та біології. Найбільш цінними в тренінговій роботі з науково обдарованими учнями є *когнітивний, перцептивний, мотиваційний* компоненти, які є необхідними для формування базових навичок дослідника.

Тренінг обсервації допоможе подолати обмеження, які накладаються від регламентованої поведінки та традиційного навчання. З іншої сторони тренінг надає широкі можливості для розвитку практичного інтелекту, допомагає на практиці реально перевірити теоретичні положення природничих наук. В тренінгу обсервації є можливість швидко співвіднести отриману інформацію та результати спостережень. Засвоєння нових психотехнік дозволяє підтвердити взаємодію та організувати запозичення інтелектуального когнітивного досвіду. Навчання в тренінгу обсервації проводиться двома напрямками: *засвоєння загальних ефективних прийомів та технік обсервації та отримання спеціальних знань з фізики або біології*, які будуть основою в професійних вміннях майбутнього науковця.

В процесі тренінгу корисно використовувати матеріали різного змісту:

- розв'язання якісних та розрахункових задач в тому числі не абстрактного змісту, а з наближенням до досвіду учнів;
- проведення домашніх експериментальних задач по спостереженню явищ;
- робота над змістом понять у сфері фізики або біології;
- застосування схем, таблиць, алгоритмів, моделей, які дозволяють систематизувати знання;
- самостійна робота з науковим текстом;
- розв'язання якісних задач, при яких можна найбільш повно розкрити смисл фізичних або біологічних понять, законів та використати їх для пояснення різного роду явищ;
- написання домашніх творів (за типом «мої гіпотетичні роздуми»), які дозволяють активізувати діяльність обдарованих учнів, розвивати творчі здібності, підвищити власну самооцінку потенційних здібностей [7, 39, 48].

Особливо важливо для обсервації явищ навчити учнів самостійно підбирати обладнання і самостійно планувати експеримент.

Тренінг обсервації для обдарованої молоді розрахований на 12-годинний курс навчання (6 занять тривалістю по 2 години). До програми тренінгу включені такі заняття:

I. Вступ. Обсервація як метод дослідження природничих явищ .

II. Спостережливість як психічна властивість особистості. Роль спостереження в діяльності майбутнього спеціаліста фізики та біології.

III. Складання програми спостереження.

IV. Техніка обсервації.

V. Аналіз та опрацювання результатів обсервації.

VI. Презентація результатів власних дослідницьких спостережень.

Навчання обсервації обдарованої молоді можна поділити на *декілька рівнів*, що дозволяє ведучому проводити планування занять та досягнення потрібних результатів.

На I рівні (*ознайомлюючому*) учасникам дають уявлення про метод обсервації та його значимість для розв'язання проблемних ситуацій.

На II рівні (*відтворюючому*) учасники тренінгу виконують та планують власні спостереження з уже відомих явищ або фактів і роблять наукові узагальнення.

На III рівні (*професійному*) учні та студенти самостійно планують та проводять обсервацію природничих явищ, фіксують результат обсервації, роблять власні висновки і узагальнення.

На IV рівні (*креативному*) учасники тренінгу набувають вмінь розв'язати методом обсервації складні проблемні ситуації на основі набутого в ході занять інтелектуально-когнітивного досвіду.

Перейдемо до більш детального викладення програми тренінгу.

Обсервація в природничій галуззі ставиться так високо як і експеримент. Такий метод дослідження покликаний виявити ті факти та явища, які претендують на їх вірогідність та об'єктивність. При організації обсервації виникає необхідність в обґрунтуванні та класифікації таких понять як:

- 1) спрямованість спостереження;
- 2) повнота спостереження;
- 3) позиція спостерігача;
- 4) обмеження, які вводяться самим спостерігачем.

Виділяють такі види обсервації:

- за спрямованістю: об'єктивні ;
- за повнотою: суцільне та вибіркоче;
- за позицією спостерігача: відкрите та приховане;
- за формою фіксації результату: фотографії, узагальнення, графіки, інтерпретації різного змісту.

В процесі викладання фізики та біології поряд з демонстрацією експериментів та проведення фронтальних лабораторних робіт для розвитку креативності в цій сфері використовують домашні експериментальні завдання, що дозволяють формувати в учнів навички спостереження та вміння постановки дослідів, вміння пояснювати отримані результати. Такі завдання не вимагають складного обладнання і тому їх рішення максимально наближені до повсякденного досвіду. Перевагою є те, що для їх розв'язання учень самостійно повинен підібрати обладнання та самостійно спланувати експеримент з використанням спостереження.

На другому занятті учасників тренінгу варто ознайомити з такою

індивідуальною ознакою як **спостережливість**. За визначення ця властивість будується на відчутті та сприйманні. Завдяки спостережливості людина розрізняє ознаки та об'єкти, які мають незначні відмінності. Спостережливість у фізиці та біології ставиться так високо як і експеримент.

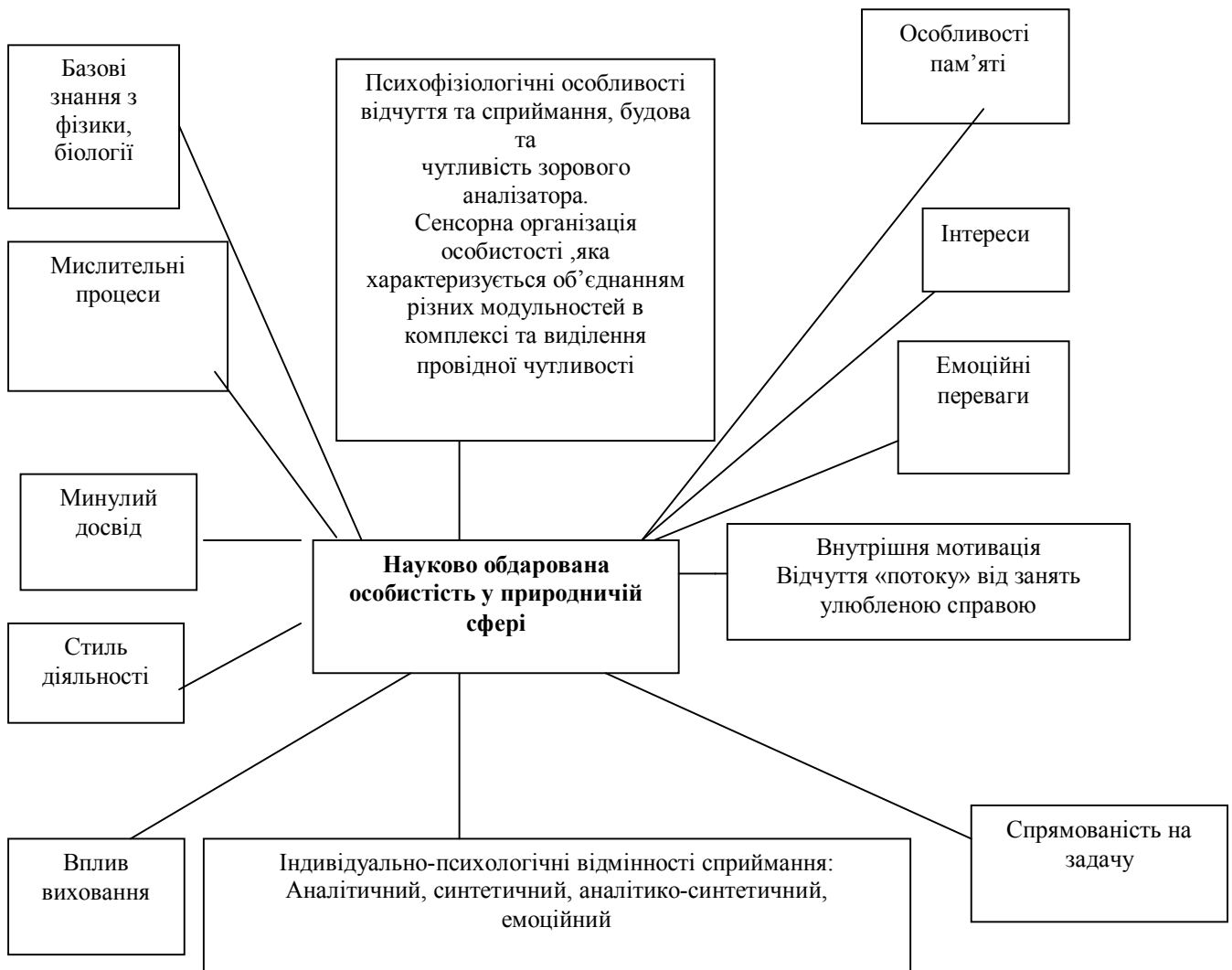
Важливе значення для розвитку спостережливості мають професійні знання у природничій сфері, мислительні процеси, що дозволяють оперувати ними, усвідомлювати і розуміти спостерігаюче явище.

Спостережливість пов'язана і обумовлена будовою та чутливістю аналізаторів. Сенсорна система особистості як сукупність структурно-функціональних утворень нервової системи забезпечує: 1) сприйняття інформації про дію подразника; 2) аналіз цієї інформації; 3) формування відчуттів та розпізнавання образів. За допомогою розвинених зорових, слухових, смакових, нюхових, сомато-сенсорних та вестибулярних аналізаторів людина отримує об'єктивну інформацію про мінімальні зміни оточуючого середовища, які необхідно для адекватного формування різного роду реакцій. Завдяки принципу багатоканальності сенсорних систем інформація аналізується та передається трьома паралельними каналами – специфічним, неспецифічним та асоціативним. Асоціативні зони кори аналізують інформацію, порівнюють її з тим, що зберігається в пам'яті і забезпечують впізнавання образів, що є вищою функцією сенсорних систем.

Спостережливість залежить від індивідуальних особливостей пам'яті та мислення, включаючи цілісну структуру психіки, накопичений минулий досвід, спрямованість та емоційні переваги. Специфічними особливостями спостережливості є:

- 1) побачити в зовнішніх проявах – будову цього об'єкту, його внутрішні властивості;
- 2) необхідність диференціювати ознаки через які об'єкт себе проявляє;
- 3) мати абсолютну та відносну чутливість до сприйняття цього об'єкту.

До числа індивідуальних особливостей спостережливості відносяться: відмінності в будові та функціонуванні зорового аналізатора; сенсорна організація особистості, що характеризується об'єднанням різних модальностей в комплексі і виділенням провідної їх чутливості; рівень розвитку мислення, почуття, інтереси та попередній досвід; особливості спостережливості складається під впливом виховання. Нижче подаємо інтегровану модель розвиненої спостережливості у науково обдарованої молоді (рис. 3.3.3).



**Рис. 3.3.3. Психологічні конструкти розвитку спостережливості у науково обдарованих осіб**

На третьому занятті, при **складанні планів спостереження**, особливий акцент робиться на постановці цілей обсервації (виділення фігури з фону, єдність частин і цілого). До числа найбільш типових цілей можна віднести:

1) вивчення змінних характеристик предмету, 2) вивчення причин, які лежать в основі природничого явища, 3) вивчення особливостей прояву даного явища.

В цілому програма обсервації природничого явища може бути представлена в такій послідовності:

1. Формулювання та занотування цілі спостереження.
2. Визначення об'єктів, які будуть фіксуватися при спостереженні.
3. Визначення ситуації в якій буде проведене спостереження.
4. Встановлення часових меж спостереження.
5. Визначення форм реєстрації об'єктів.
6. Розгортання та заготовка бланків спостереження.
7. Визначення ліній аналізу в ході якого буде проведене спостереження.

В процесі проведення тренінгового заняття є потреба ознайомити його



учасників з **структурою обсервації**. Спостереження природничих явищ в залежності від його видів у більшій або меншій мірі піддається програмуванню. У структурі спостереження прийнято виділяти такі елементи:

1) встановлення об'єкту та предмету спостереження, його одиниць, а також визначення мети і постановка дослідницьких задач;

2) забезпечення доступу до ситуацій, що спостерігаються;

3) вибір способу спостереження (виду) і розробка його процедури;

4) підготовка технічного устаткування та документів (підготовка фото або відео камер, зошитів спостереження і т.п.);

5) проведення спостереження природничого явища, збір фактичного матеріалу, накопичення супутньої інформації про контекст явища;

6) фіксація результатів спостереження, що може здійснюватись у виді : короткочасних записів, схем, заповнення спеціальних заготовлених бланків, заповнення протоколів спостереження, що є розширеним варіантом карток спостереження, ведення щоденника спостереження, використання відео-, фото-, кіно-, аудіоапаратури ;

7) здійснення контролю за спостереженням, що передбачає звернення до різноманітних інформаційних джерел, проведення повторних спостережень;

8) підготовка звіту про проведення спостереження, що повинен містити основні положення програми спостереження, характеристику часу, місця, інформацію про спосіб спостереження, детальні описи фактів, що спостерігались, інтерпретацію результатів спостереження (графіки, моделі, схеми, таблиці, порівняльні результати і т.п.).

Таким чином у загальному вигляді процедура спостереження природничих явищ передбачає такий порядок дослідницьких дій учня:

1. Визначення мети і завдань спостереження (для чого спостерігати і з якою метою?).

2. Вибір об'єкту і предмету спостереження (що спостерігати?).

3. Вибір ситуації спостереження (в яких умовах, за яких обставин спостерігати?).

4. Вибір способу (виду) спостереження (як спостерігати?).

5. Вибір способу реєстрації фактів, що спостерігалися (як вести запис?).

6. Обробка та інтерпретація отриманої за результатом спостереження інформації (який результат отримано?).

Для доведення ефективності запропонованої тренінгової програми пропонуємо використати складену нами спеціальну «анкету дослідника» та запропонувати її заповнити учасникам групи. Анкета складається з запитань відкритого типу та описання ситуацій, типових для прояву вмінь спостерігача. Основний зміст анкети може бути представлений таким чином:

1. Що Ви вважаєте найбільш цінним надбанням в результаті навчання методу обсервації (знання, якості мислення, особистості, дослідницькі навички і т.п.)?

2. Які особливості дослідницької діяльності допомагають Вам у науково-пошуковій роботі?

3. Які особливості наукового мислення та вмінь обсервації допомагають Вам у таких ситуаціях як:

- экзамен \_\_\_\_\_
- засвоєння нових знань \_\_\_\_\_
- перетворення життєвих обставин \_\_\_\_\_
- знаходження контактів з однодумцями \_\_\_\_\_
- необхідність підтримання високого ступеня активності – обставини нового завдання з високим ступенем невизначеності \_\_\_\_\_

4. Яких нових вмінь Ви хотіли б набути в процесі подальшого навчання засобами тренінгу?

Змістовний аналіз заповнених анкет дозволив виділити ряд найбільш характерних оцінок. Більшість учасників тренінгу вважають, що саме такі заняття допомогли розвинути здібності до самостійної організації дослідницької роботи, вміння планувати обсервацію явищ, грамотно оформляти результати спостереження, здібності розглядати об'єкт з різних точок зору, вміння публічно представити результати проробленої роботи. Учасники тренінгу відмічають успіхи в своїх досягненнях та мобільній орієнтації в новій ситуації, зміни в операційних вміннях (систематизація знань, осмислення різних точок зору, виділення функціонально смислових ознак та головних позицій). Помітні зміни досягнуті у формуванні вміння діяти в ситуації з високим ступенем невизначеності, де проявляється послідовність в думках, розміркованість та інтуїція.

### **Тренінг креативності для науково обдарованої молоді за методом Едварда де Боно**

Практично одним з найважливіших завдань розвитку обдарованої молоді є пошук психологічних технологій, за допомогою яких можна розвивати такий когнітивний конструкт як креативність.

У психологічній науці було проведено ряд фундаментальних і конкретно-експериментальних досліджень, які дозволили «примати багатий матеріал з проблем креативності як процесу та потенціалу особистості. На думку американського вченого Дж. Рензулі, креативність є однією з найважливіших складових у трикільцевій моделі обдарованої особистості.

Креативність, у широкому розумінні, – це творчі інтелектуальні здібності, здатність вносити дещо нове в досвід (Ф. Баррон), породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання та постановки проблем (М. Валлах), усвідомлювати прогалини та протиріччя, а також формулювати гіпотези стосовно елементів ситуації, яких НЄ вистачає (Е. Торранс), відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд). Креативність, у вузькому значенні (за Дж. Гілфордом), – це дивергентне (розгорнуте) мислення, характерною ознакою якого є готовність висувати велику кількість ідей стосовно одного і того ж об'єкта [23].

Слід зазначити, що у вітчизняній та зарубіжній психології було розпочато розробку тренінгових програм, покликаних забезпечити розвиток креативності особистості як структурного компонента обдарованості. Так, в українській психологічній практиці академік В.О. Моляко створив тренінгову програму КАРУС. Ця авторська система являє собою багатоаспектний засіб стимулювання

творчого мислення людей різних вікових груп при розв'язанні креативних завдань щодо різних сфер творчості (наукової, технічної, художньої, педагогічної, соціальної, комунікативної та ін.) [41, 42].

Найбільшого вираження у прикладному аспекті проблема розвитку креативності набула у працях американського вченого Едварда де Боно. Автор, приписуючи творчому мисленню па і звичайно важливу роль, створив спеціальні програми з оволодіння процесом креативності.

Ґрунтуючись на актуальності поставленої проблеми, ми детально ознайомилися із запропонованим методом, доповнили його конкретним змістом і апробували тренінгову програму з розвитку креативності за методом Едварда де Боно.

Метою тренінгу було ознайомлення та оволодіння активними методами розв'язання проблем у контексті формування професійної компетентності студентів університету.

Відповідно до поставленої мети нами вирішувалися такі завдання:

- 1)ознайомлення з процесом креативності та формування позитивного мотиваційного середовища у тренінговій групі;
- 2)ознайомлення з різними креативними формами розв'язання проблемних ситуацій;
- 3)практичне оволодіння способами креативного мислення;
- 4)застосування креативного мислення при розв'язанні студентами навчально-професійних завдань;
- 5)демонстрація власних досягнень студентів, наповнених конкретним креативним змістом.

Програма тренінгу креативності орієнтована на оволодіння новими способами креативного мислення і передбачає 16-годинний курс навчання.

*Таблиця 3.3.2*

### **Програма тренінгу креативності за методом Едварда де Боно**

№ з/п	Тема, зміст	Загальна кількість часу, год.
1.	Вступ. Ознайомлення з процесом креативності. Методи та прийоми креативного мислення.	2
2.	Висунення гіпотез та припущень. Пошук альтернатив.	2
3.	Ефективність розв'язання завдань. Формування вміння відкласти рішення.	2
4.	Проектування як спосіб введення інновацій.	2
5.	Виокремлення домінуючих ідей та вирішальних факторів.	2
6.	Використання методу «поділу на частини» та методу «дії від супротивного», «аналогій»	2
7.	Роль і значення «випадкового» імпульсу при розв'язанні проблем.	2
8.	Приймання рішення. Підсумкове заняття.	2

Методологічною основою для розробки і підбору завдань виступали концептуальна модель структури інтелекту Дж.Гілфорда та психологічні технології розвитку латерального мислення за методом Едварда де Боно. Дж. Гілфорд вважає, що обдарованим особам властиве дивергентне (креативне) мислення. На відміну від людей, які мислять ординарно і стандартно, творчо обдаровані люди при вирішенні проблем шукають якомога більше варіантів, з усіх можливих напрямків розгляду проблеми знаходять найбільш раціональний. Вони здатні утворювати нові комбінації з елементів, які більшість людей сприймають лише у звичному поєднанні, та зв'язки між елементами, які, на перший погляд, не мають нічого спільного. Вчений виокремлює шість параметрів креативності – здібності до виявлення постановки проблеми, генерування великого числа ідей, продукування великого числа ідей, а також відповідати на подразники нестандартно, удосконалювати об'єкт додаючи деталі, розв'язувати проблеми.

Доктор Едвард де Боно пропонує оригінальні прийоми та методи розвитку творчого мислення, в основу яких покладена робота з інформацією, навчання пошуку альтернативних рішень уміння висувати гіпотези, переглядати вихідні положення поставлених умов, зважувати прийняті рішення, будувати стратегічні проекти, відшуковувати домінуючі ідеї та вирішальні фактори розв'язання проблем. Вчений значну увагу приділяє інтерактивним способам розв'язання проблемної ситуації, використовуючи методи «мозково штурмову» та «мозкової атаки» [23].

У контексті розвитку творчого мислення, за методом Едварда де Боно, слід використовувати ідеї Дж.Гілфорда про критерії дивергентного (креативного) мислення. При конструюванні завдань для розвитку креативності ми дотримувалися вимог, які покладені Дж.Гілфордом і П.Торренсом у тестах на вербальну та невербальну креативність. Ми поділяємо концепцію вчених про те, що творчий шлях розв'язання проблеми полягає у пошуках особистістю оригінальних способів її вирішення, у перевірці гіпотез, висловленні унікальних або незвичних думок.

При підборі спонукального матеріалу для тренінгу креативності ми дотримувалися ідеї професора Едварда де Боно про те, як потрібно розвивати творче мислення людини. Під час підготовки до тренінгу слід детально ознайомитися з основними властивостями, природою та застосуванням креативного мислення. На наступному етапі йде наповнення концептуальних стратегічних кроків розвитку креативності (за методом Едварда де Боно) конкретним змістом. Для цього слід підібрати вправи, які допоможуть учасникам тренінгової групи здійснювати пошук альтернативних рішень, навчати мудро заперечувати тривіальні ідеї, свідомо відшуковувати альтернативні можливості при розгляді будь-якою об'єкта, переглянути вихідні помилки, пропонувати інновації. У курсі тренінгу учасники мають оволодіти вміннями складати проект, навчитися шукати домінуючі ідеї та вирішальні фактори, дискутувати над нововведенням, уміти працювати у групі та приймати спільне рішення.

Для проведення занять психологу необхідно обладнати спеціальну тренінгову кімнату, де розмістити інформаційний матеріал енциклопедії,

довідники, матеріали періодичних видань. Позитивний настрій створюють у тренінговій кімнаті написи з висловлюваннями видатних людей або народної мудрості про важливість прояву оригінальності, а також унікальних незвичних думок: «На хліб заробляють руками, а на масло – головою», «Робота роботою, але потрібно і щось корисне зробити», «Той, хто хоче, робить більше, ніж той, хто може», «Якщо твоя робота говорить за себе, не переривай її», «Немає професії з великим майбутнім, але є професіонали з великим майбутнім», «Інтелектуали діляться на дві категорії: одні – схиляються перед інтелектом, інші – ним користуються».

На першому вступному занятті учасники знайомляться з процесом креативності, з методами, прийомами розвитку креативних ідей. Студенти вчаться використовувати будь-який творчий матеріал для створення оригінальної ідеї, звертатися до інформаційних джерел у пошуках інформації, ототожнювати об'єкт із різними предметами та явищами.

Підтримати прагнення до оволодіння способами креативного мислення допоможе ознайомлення з життєвим та інтелектуальним досвідом талановитих людей, які зробили значні відкриття. Учасники тренінгу мали можливість ознайомитися з психологічними механізмами накопичення та диференціацією когнітивного досвіду екстраординарних осіб. Прояв талановитості у таких осіб пов'язаний з особливостями саморозвитку, інтересом до пізнання світу, орієнтацією на виявлення закономірностей у будові світу, схильністю узагальнювати та аналізувати категорії обраної сфери, вмінням робити міжгалузеві узагальнення, формулювати та розв'язувати масштабні проблеми.

На наступному занятті учасники тренінгу вчаться висувати гіпотези і припущення та відшуковувати альтернативні рішення. Коли потрібно знайти альтернативний варіант рішень, слід скористатися перегрупуванням і перебудовою доступної інформації. Доречно знайти два, три, чотири і більше альтернативних рішень. Прикладом завдань є такі: «Запропонуй лампочку, яка може використовуватись якнайдовше», «Запропонуй спосіб альтернативного видобування енергії». Можна також знайти альтернативні варіанти використання різних деталей одного і того ж об'єкта у незвичному призначенні (двигуна з пральної машини).

Отже, таким способом учні вчаться видозмінювати предмети, використовувати їх незвичним чином. Розв'язання креативних проблем полегшується, якщо зняти межі пошуку, кинути виклик традиційним припущенням. Іноді завдання варто починати розв'язувати з кінця, вести «боротьбу» з очевидними ідеями, відшуковувати «туманні» сторони проблеми. Головне довести, що будь-які явища можна пояснити різними способами.

Трапляються часто при розв'язанні проблем такі ситуації, в яких рішення відразу знайти неможливо. Тому на заняттях, присвячених формуванню вмінь відкласти рішення, учасників тренінгу вчать головної ідеї – вносити змінені об'єкти, а не шукати доведення. Поспішність у прийнятті рішень може легко призвести до того, що відкинеться ідея, яка заслуговує вивчення, або оригінальна ідея буде гостро критикуватись. Спеціалісти рекомендують у таких випадках відкласти завдання: користь від такого кроку очевидна ідея проживе

довше і породить нові Ідеї, іноді ідеї інших людей дадуть поштовх розвитку нових. Крім того, у цей час триває робота розуму людини над проблемною ситуацією, йде так звана «неусвідомлена праця помислу».

Доцільно зауважити, що найважливішим етапом тренінг) є навчання студентів змінювати, поліпшувати або домагатися кінцевого результату. Ідеї слід вміти розробляти, проектувати і давати інноваційний хід впровадження їх у практику життя. Проектування та введення інновацій пов'язані з розробленням новизни різних ідей. Займаючись складанням проектів, студенти намагаються щось придумати, щоб розв'язати певну креативну задачу. Прикладом можуть стати такі завдання: «Запропонуй конструкцію учбовою місця, де можна якнайшвидше вивчити іноземну мову», «Сконструюй аудиторну дошку, яка може бути багатофункціональною», «Збудуй орган із порожніх пляшок», «Запропонуй демонстраційний матеріал, де можна почути звук у природі».

Заняття, які формують вміння проектування та введення інновацій, мають за мету показати на практиці, що існує багато способів вирішення того чи іншого завдання. Надзвичайно корисні проекти, зроблені груповим методом. Іноді увесь проект може бути не зовсім вдалим, але якийсь момент у ньому є оригінальним Це і приведе до розв'язання проблеми.

Креативний спосіб вирішення складних завдань передбачає пошук альтернативних шляхів розв'язання, ділення на частини та застосування методу «дії від супротивного». Лише за таких умов у людини з'являється можливість видозмінювати об'єкт, з'єднавши його частини якимось по-новому. До числа таких завдань можна віднести: «відшукати якнайлегший спосіб збирання полуниць», «знайти спосіб швидкого вилову риби», «винайти машину для швидкої подачі страв у їдальні». При освоєнні способу дії від супротивного учасників тренінгу вчать змінювати ситуацію на протилежну, що дає можливість по-новому поглянути на проблему. Саме цей спосіб уникає розгляду об'єкту з загальноприйнятої позиції, дозволяє все зрушити з місця, долає страх допустити помилки або зробити якісь невинуваті дії.

Тренінгові завдання варто доповнити групою вправ, які формують уміння генерувати випадкові фактори та допомагають відчувати вплив випадкового імпульсу. Цей етап є особливо цікавим, оскільки студентів навчають способам, якими можна досягти поставленої мети. Для вправ рекомендується взяти словник і знайти в ньому будь-яке слово-підказку. Книгу, журнал або словник можна вибрати навмання. Саме такий спосіб допомагає використати випадкову ідею, оскільки неочікуваний фактор може призвести до появи нової точки занурення у проблему, яка нас цікавить.

На останньому етапі учасників тренінгу вчать, перевіряючи гіпотези, відкидати ідеї, які є недоцільними, врахувати аргументи «за» і «проти» і лише тоді приймати збалансоване рішення. На основі дослідження можна зробити висновки.

1. Креативність як процес та потенціал особистості – це здатність породжувати оригінальні ідеї при розв'язанні проблемних ситуацій.

2. Запропоновані професором Едвардом де Боно оригінальні прийоми та

методи розвитку творчого мислення, в основі яких покладена робота з інформацією, навчання пошуку альтернативних рішень, вміння: висувати гіпотези, переглядати вихідні положення поставлених умов, зважувати прийняті рішення, будувати стратегічні проекти, відшуковувати домінуючі ідеї та вирішальні фактори су розв'язанні проблем.

3. Досвід проведення тренінгу креативності за методом Едварда де Боно для студентів, котрі навчаються за університетськими програмами, довів, що саме така форма сприяє розвитку креативності у спеціально обраній професійній сфері.

4. Суттєвим етапом підготовки до тренінгу є вдалий підбір стимульного матеріалу. Як доповнення до конструювання прикладних завдань, узятих із класичних інформаційних джерел, варто скористатися досвідом викладачів і відомих професіоналів.

5. Запропонована тренінгова програма може бути використана у практиці роботи психологічної служби для формування навичок науково-пошукової роботи молоді.

## РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

### 4.1. Феномен лідерської обдарованості

Аналіз наукової літератури свідчить, що розглянуті багаточисельні і різноманітні визначення лідерства переважно у контексті процесу міжособистісної взаємодії. Лідерство характеризується перш за все спрямованістю на людину і має безпосереднє відношення до механізмів людських стосунків. Починаючи з 1972 року, коли лідерство було включене у міжнародний перелік видів обдарованості, воно розглядається як особливий вид обдарованості. Для пострадянських країн проблема психологічної природи лідерської обдарованості є новою, оскільки донедавна все, що стосувалося проблеми лідерства, мало ідеологічний характер.

Творча обдарованість лідера проявляється у його продуктивному мисленні, прийнятті рішень, прогнозуванні, спілкуванні, плануванні, втіленні або здійсненні рішень, побудові взаємин, здібності вбачати можливості.

Сьогодні психологи доповнюють традиційну класифікацію видів творчості управлінською, комунікативною, ситуаційною («життєвською») (В.О. Моляко).

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях лідерської обдарованості підкреслюється, що високий рівень IQ складає лише 20% успіху людини у житті і не гарантує успіху у лідерстві зокрема. На думку Ке де Врі, люди з високим IQ не обов'язково приймають правильне рішення. Насправді IQ і якості лідера, такі, як прийняття рішень, слабо пов'язані. Вчений вважає, що у світі лідерства вирішальну роль відіграє емоційний інтелект – EQ (навички міжособистісного спілкування, розуміння власних почуттів). Дослідження Ке де Врі та наші спостереження дозволили розмежувати теоретичний IQ і практичний.

У сучасній науковій літературі існує велика кількість різноманітних концепцій практичного інтелекту (Р. Стернберг, М. Саллівен, Д. Гоулмен, Ке де Врі, Г. Гарднер, Ф. Хесселблейн) [40].

Р. Стернберг [59] вважає, що концепція практичного інтелекту це складова більш ширшої теорії – теорії інтелекту, що призводить до досягнення успіху, згідно з якою інтелект, – це вміння (здібність) людини досягати в житті поставленої мети, успіху, високих результатів. Здібність досягати успіху залежить від вміння людини акумулювати свої сильні якості і коректувати або компенсувати слабкі через рівновагу аналітичних, творчих і практичних здібностей, щоб можна було адаптуватись до оточуючого середовища, формувати або змінювати його. Стернберг разом зі своїм колегою Р. Вагнером розробили ряд методик та програму розвитку креативного лідерства.

Поряд з теорією Стернберга існують теорії про соціальний інтелект (Дж. Гілфорд) [59], емоційний (Ке де Врі) [69], внутріособистісний та міжособистісний інтелекти (Г. Гарднер) [23]. В основі усіх цих теорій лежать здібності вирішувати проблеми, досягати успіху, швидко адаптуватись до змін.



Дж. Гілфорд запропонував розширену концепцію інтелекту. Модель вченого дозволяє виділити 120 факторів інтелекту, які можуть бути класифіковані за трьома перемінними, що характеризують процес обробки інформації: зміст інформації, операції обробки інформації, результати обробки інформації. Гілфорд вважає, що соціальний інтелект являє собою систему інтелектуальних здібностей, яка не залежить від факторів загального інтелекту. Це когнітивна складова комунікативних здібностей особистості [75].

Дослідження Є. Худобіної, спрямовані на визначення співвідношення інтелекту і лідерства у молодших школярів однієї з московських шкіл показали, що діти з високими інтелектуальними показниками потрапили у групу так званих аутсайдерів. Лідируючі позиції займають учні з невисокими показниками інтелектуального розвитку, іноді навіть з низькими (соціометрія і прогресивні матриці Равена). Дослідниця робить висновок про те, що високий рівень інтелектуального розвитку не завжди забезпечує такий же високий рівень соціальних здібностей і успішність у спілкуванні в цілому.

На нашу думку, практичний інтелект є важливим структурним компонентом обдарованої особистості лідера. Соціальний та емоційний інтелекти визначають успішність спілкування та соціальної адаптації лідера, забезпечують розуміння вчинків і дій людей, розуміння вербальної лексики, невербальних реакцій (жести, міміка), а також вміння чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети.

Проблему співвідношення практичного та теоретичного інтелектів досліджував Г. Айзенк. На думку науковця, інтелект слід розглядати у трьох аспектах: біологічному, психометричному та соціальному. Вчений вважає, що найбільш фундаментальним є біологічний інтелект [1]. Він слугує фізіологічною, неврологічною, біохімічною і гормональною основою пізнавальної поведінки, тобто в основному пов'язаний зі структурами та функціями кори головного мозку; без них неможлива ніяка усвідомлювана поведінка, а також вони відповідають за індивідуальні відмінності інтелекту. У природі цих структур важливу роль відіграє генетичний фактор.

Психометричний інтелект, на думку Г. Айзенка, можна визначити звичайними тестами IQ. Відносний успіх цього тестування визначається в основному біологічним інтелектом, але не лише ним одним. Культурні фактори, виховання у сім'ї, освіта і соціоекономічний статус відіграють надзвичайно велику роль. Тому дослідник вказує, що психометричний інтелект на 70% залежить від біологічного і на 30% – від середовищних факторів [1]. Вчений визначає біологічний інтелект як інтелект А, а соціальний, як інтелект Б, вказується на те, що інтелект Б значно ширший, ніж А і містить IQ. IQ, у свою чергу, ширший, ніж інтелект А (біологічний інтелект), і включає його у себе. На думку Айзенка, біологічний інтелект (аспект) можна вважати фундаментальним [1].

Гарвардський психолог Говард Гарднер [23] вважає, що інтелект представлений у семи варіантах: просторовому, тілесно-кінестичному, музичному, лінгвістичному, логіко-математичному, міжособистісному і внутріособистісному. На думку автора даної теорії, для лідера найбільш

важливим є розвиток двох останніх варіантів (міжособистісного та внутріособистісного). Міжособистісний інтелект стосується розуміння почуттів інших людей, вміння налагоджувати стосунки з людьми і добиватись усього за допомогою оточуючих. Люди з внутріособистісним інтелектом дуже добре розуміють власні почуття. За звичай вони ведуть насичене емоційне життя, добре розуміють власні мотивації і поведінку. А високі результати на IQ тестах, як правило, отримують люди з логіко-математичним інтелектом.

На думку Ке де Врі, багато дослідників обмежуються лише логіко-математичним інтелектом, тією формою, яку можна виміряти, тобто IQ. Проте людина, яка навчається у школі на відмінно, як правило не досягає великого успіху у житті/ Люди з високим IQ часто потрапляють в інтелектуальний капкан, «інтелектуалізуючи» свої власні помилкові рішення. Вчений зазначає, що люди з високим IQ часто настільки вміло критикують інших, що більше звертають увагу на це, ніж на пошук конструктивних рішень. Ке де Врі вважає, що у світі лідерства емоційний інтелект – суміш міжособистісного та внутріособистісного інтелекту за класифікацією Гарднера – не менш важливий, ніж логіко-математичний. Високий IQ («коефіцієнт розумового розвитку») може «побити» високий EQ («коефіцієнт емоційного розвитку»).

Дослідження і теоретичний опис моделі емоційного інтелекту мають значно коротшу історію, на відміну від вивчення соціального інтелекту. Розгляд емоційного інтелекту продовжується лише десятиліття. Таким чином, існує дві основні моделі емоційного інтелекту: модель здібностей і мішана модель. Модель здібностей – це уявлення про емоційний інтелект як про пересікання емоцій і пізнання. Мішана модель висуває поняття емоційного інтелекту як поєднання розумових і персональних рис, притаманних кожній конкретній людині.

Р. Бар-Он [означив емоційний інтелект як систему некогнітивних здібностей, знань і компетентності, що дають людині можливість успішно вирішувати будь-які життєві проблеми. Бар-Он встановив п'ять сфер компетентності і у кожній відзначив більш специфічні навички, що ведуть до досягнення успіху. Серед них: пізнання «своєї особистості» (власних емоцій, впевненості у собі, самоповазі, самореалізації, незалежності), навички міжособистісного спілкування (міжособистісні стосунки, соціальна відповідальність, співпереживання), здатність до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, пристосовуваність), управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль), переважаючий настрій (щастя, оптимізм). Бар-Он поєднує у своїй моделі знання і навички, що визначаються як розумові здібності (тобто здібності вирішувати задачі), і особисті особливості (оптимізм тощо). Це поєднання утворює змішану модель.

Модель, яку пропонують П. Селавей та Дж. Мейер, також пов'язує емоційний інтелект з особистісними факторами. Вчені вважають, що емоційний інтелект – це здібність усвідомлювати зміст емоцій і використовувати ці знання для того, щоб з'ясувати причини виникнення проблем і вирішувати ці проблеми. Мейер і Селавей припустили, що емоційний інтелект обумовлює наявність різноманітних здібностей, які задіяні в адаптаційній обробці

емоційної інформації. Емоційний інтелект пов'язаний з чотирма основними типами здібностей, які означають точність оцінки та прояву емоцій як самого індивіда, так і оточуючих його людей; когнітивну асиміляцію емоційного досвіду; розпізнання, розуміння і усвідомлення емоцій; адаптивну регуляцію емоцій індивіда і оточуючих людей [40].

Р. Стернберг вказує на різницю між академічним та практичним інтелектом. Разом з тим концепція практичного інтелекту є частиною більш широкої теорії – теорії інтелекту, що веде до успіху і називається трьохкомпонентною теорією. Згідно з цією теорією, інтелект, який забезпечує успіх, – це здібність людини досягати у житті успіху, рівня поставлених особистих стандартів, обумовленого конкретним соціально-культурним контекстом. Здатність досягати успіху залежить від вміння людини акумулювати свої сильні якості і коректувати або компенсувати свої слабкі сторони за посередництвом рівноваги аналітичних, творчих та практичних здібностей, щоб можна було адаптуватись до оточуючого середовища, формувати або змінювати їх [59].

Р. Стернберг вказує на спрямованість інтелектуального мислення на одну або більше з трьох цілей поведінки, якими є адаптація до оточуючого середовища, формування або його вибір. Ці три цілі, на думку автора теорії, можна розглядати як функції, на які спрямований інтелект. Якщо людина не може змінити себе з метою адаптації до оточуючого середовища, то вона може спробувати змінити його для себе.

Таким чином, визначення практичного інтелекту, яким скористався Р. Стернберг і його колеги, наступне: адаптація, формування і вибір – це функції розвиненого мислення і його контекстуально обумовленого прояву, завдяки яким компоненти інтелекту діють на різних рівнях досвіду і є актуалізованими у реальному житті [59].

Визначаючи інтелектуальні здібності лідера, варто особливу увагу звернути на вербальний інтелект.

Франсес Хесселбейн вважає, що правильно зорієнтоване мислення це лише половина справи. Окрім цього лідер повинен вміти спілкуватись та добиватись синергії. На думку автора теорії, існує основне правило підвищення ефективності спілкування: перед тим, як обґрунтовувати та відстоювати свою власну точку зору, необхідно зрозуміти іншу сторону. Ф. Хесселбейн вказує на існування п'яти рівнів уваги до співбесідника: ігнорування, химерна увага, вибіркова увага, уважне вислуховування і жива увага. Остання і забезпечує проникнення у протилежну аргументацію, оскільки на інших таке проникнення не відбувається. Це дасть змогу не лише зрозуміти опонента, але й відкрити для себе нові ідеї. Саме такий рівень спілкування дозволяє перейти до синергії [40].

На думку Роберта Ділтса, ефективне лідерство передбачає використання навиків спілкування та відносин, важливих для самовираження і досягнення мети під час спільної роботи з іншими людьми. Ці навики дають лідеру можливість створити ситуацію, у якій люди можуть себе добре почувати і ефективно діяти. До навиків ефективної комунікації та відносин Ділтс включає: розуміння суб'єктивного досвіду людей, наявність критеріїв, що дозволяють

розпізнавати схеми поведінки і стилі мислення людей та наявність операційних навиків і технік, що дозволяють впливати на схеми поведінки та мислення людей [40].

У. Байхем, О. Сміт та М. Пізі у результаті дослідження дійшли висновку, що ефективність лідерства значною мірою визначають навички міжособистісного спілкування. Це вміння спілкуватись і впливати на людей, вміння спілкуватись з представниками різних культурних (соціальних) груп суспільства, орієнтація на потреби іншої людини, вміння налагоджувати стратегічні взаємовідносини, вміння переконувати [40].

Навички спілкування і взаємин з людьми сприяють ефективній роботі лідера, дозволяють йому налагоджувати взаєморозуміння між людьми з метою допомогти їм більш успішно виконувати їх завдання. Ці навички залежать від того, як лідер використовує вербальні (усні та письмові) і невербальні повідомлення (починаючи від візуальних засобів до тембру голосу і пози), щоб порозумітись, звернутись до різних стилів мислення і заохочувати ефективну роботу.

При розгляді поняття практичного інтелекту лідера варто, в першу чергу, зважати на фактори інтелектуального розвитку. Тобто генетичні або інші вроджені передумови з однієї сторони та оточуюче середовище з іншої.

Освіта відіграє не менш важливу роль у створенні світогляду дитини, яка розвивається. Знання мов, відвідування різноманітних гуртків, різноманітні захоплення сприяють всебічному розвитку особистості. Важливим фактором становлення лідерства є також вплив культури та цінностей нації (країни), де виростає дитина [69, с.246].

Важливе місце у структурі лідерської обдарованості належить мотиваційному компоненту. Дослідженням мотивації досягнення займався Д. Макклелланд [64]. Згідно із теорією вченого, люди з високим рівнем мотивації досягнення відрізняються наступними особливостями: вони володіють здатністю ставити перед собою високі і досягання цілі; для них важливіші особисті досягнення у праці, чим винагорода за успіх, і дуже важлива оцінка якості їхньої роботи.

Сьогодні, коли мова йде про ефективне лідерство, виникає питання не лише про посилену самомотивацію лідера, а й про мотивування (стимулювання) послідовницького процесу.

Психологи сучасності вказують, що ефективним мотивуванням послідовників, є володіння лідером основних соціально-психологічних механізмів впливу людини на людину. В. Татенко у працях [40] зазначає, що у практиці організації відомо чимало випадків, коли правильно застосований механізм дозволяв досягати справді дивовижних результатів. Вчений звертає увагу на необхідність правильного володіння лідером методами переконання, навіювання, демонстрування, вправління, зобов'язування, мобілізування та ін.

З мотивування послідовників тісно пов'язане поняття «харизма», яке, на нашу думку, займає важливе місце у структурі особистості лідера. Сьогодні психологи поняття «харизма» трактують як сукупність вмінь та навиків, якими володіє особистість і які призведуть до досягнення поставленої мети. Науковці

роблять акцент не на вроджені над якості особистості, а на суму вмінь і навиків, які можна розвивати до високого рівня. Ніколаус Б. Енкельман вважає, що харизматичним лідером може стати сьогодні кожна людина. На думку Енкельмана, між мотивацією та харизмою існує тісний зв'язок; якщо у людини низька мотивація, то, відповідно, слабо розвинені харизматичні якості. Харизматичний лідер – людина, яка здатна повести за собою і підкорити своїй волі інших людей.

Отже, проблема лідерської обдарованості потребує комплексного дослідження з урахуванням усіх аспектів. Окрім генетичних факторів під час дослідження необхідно враховувати вплив соціальних факторів на розвиток обдарованої особистості лідера. На нашу думку, значний вплив на становлення та розвиток лідерської обдарованості мають такі чинники: мікрофактори (сімейна ситуація, освіта, друзі), мезофактори (культурна різноманітність, релігія, подорожі), макрофактори (суспільно-політичний устрій у державі). Від особливостей наповнення та впливу усіх факторів соціалізації залежить рівень сформованості основних здібностей, якостей та психологічних особливостей особистості лідера. Проходження усіх етапів соціалізації особистості сприяє розвитку наступних характеристик, які необхідні ефективному лідеру: харизматичні якості, навички створення команди, прагнення до змін, інтерес до соціально-економічного і політичного життя своєї та інших країн, здатність налагоджувати хороші стосунки з іншими людьми, хороші навички невербальної комунікації, легкість виходу з важкої ситуації, вміння добре працювати у команді, висока стійкість до невизначеності, адаптація до нових ситуацій, почуття гумору.

У переліку якостей та психологічних особливостей, які утворюють лідерську обдарованість, провідне місце, на нашу думку, займають креативність і практичний інтелект (соціальний, емоційний), що забезпечує досягнення успіху. Не менш важливим у структурі особистості лідера є мотиваційний компонент, що потребує детального наукового дослідження.

## 4.2 . Діагностика лідерської обдарованості

### Тест «Гнучкість у спілкуванні» А. Гольдштейна, модифікований А. Мітлош

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Статус в організації \_\_\_\_\_

Назва громадської організації \_\_\_\_\_

П.І.Б. лідера \_\_\_\_\_

**Інструкція:** За даними своїх спостережень в різноманітних ситуацій оцініть, наскільки часто лідер вашої організації користується нижченаведеними вміннями.

Давайте лідерові, будь-ласка, свої точні оцінки всіх наведених у реєстрі вмінь.

Якщо Вам відома така ситуація, в якій у нього з'являються особливі труднощі із застосуванням того чи іншого вміння, коротко занотуйте це у рядкові «Пояснення».

№ п/п	Потік умінь	Майже ніколи	Рідко	Часом	Часто	Майже завжди
1.	<p><b>Вміння слухати:</b> чи скеровує лідер свою увагу на того, хто говорить і пильно зосереджується, щоб зрозуміти про що йдеться? <i>Пояснення:</i></p>					
2.	<p><b>Починати розмову:</b> чи заводить лідер з людьми розмови на прості теми, а згодом переходить на серйозний предмет діалогу з власної ініціативи? <i>Пояснення:</i></p>					
3.	<p><b>Проводити розмову:</b> чи веде лідер з людиною розмови на такі теми, які становлять інтерес для них обох? <i>Пояснення:</i></p>					
4.	<p><b>Ставити запитання:</b> чи спроможний лідер з'ясувати, яка інформація необхідна йому, та звернутись до потрібної людини, що нею оволодіє? <i>Пояснення:</i></p>					
5.	<p><b>Висловлювати вдячність:</b> чи знається лідер на тому, що треба доводити до відома інших свою вдячність за надані послуги, за те, що зарадили справі тощо? <i>Пояснення:</i></p>					
6.	<p><b>Відрекомендовуватися:</b> чи робить лідер сам перші кроки назустріч і заводить знайомства з новими людьми з власної ініціативи? <i>Пояснення:</i></p>					
7.	<p><b>Відрекомендовувати інших:</b> чи сприяє лідер знайомству інших людей? <i>Пояснення:</i></p>					

8.	<b>Робити компліменти:</b> чи хвалить лідер інших за те, що йому в них подобається, або за їхні добрі справи? <i>Пояснення:</i>					
9.	<b>Давати вказівки:</b> чи чітко лідер роз'яснює іншим, як належить виконувати конкретне завдання? <i>Пояснення:</i>					
10.	<b>Вибачатися:</b> чи просить пробачення лідер після того, як поведив себе неправильно? <i>Пояснення:</i>					
11.	<b>Переконувати інших:</b> чи намагається лідер переконувати інших у тому, що його ідеї кращі й корисніші? <i>Пояснення:</i>					
12.	<b>Виразити свої почуття:</b> чи доводить лідер до відома інших те, які емоції він переживає? <i>Пояснення:</i>					
13.	<b>Розуміти почуття інших:</b> чи намагається лідер збагнути, що інші люди відчувають? <i>Пояснення:</i>					
14.	<b>Реагувати на чужий гнів:</b> чи робить лідер зусилля зрозуміти, не гніваючись, той стан, в якому перебуває розгніваний ровесник? <i>Пояснення:</i>					
15.	<b>Виявляти приязнь:</b> чи доводить лідер до відома інших, що він дбайливий і приязний до них? <i>Пояснення:</i>					

16.	<b>Винагороджувати себе:</b> чи заохочує себе лідер, коли упорався зі справою? <i>Пояснення:</i>					
17.	<b>Ділитися з іншими:</b> чи пропонує лідер ділитися тим, чим він володіє, з іншими людьми, які зможуть це поцінувати? <i>Пояснення:</i>					
18.	<b>Допомагати іншим:</b> чи лідер приходиться на поміч людям, які можуть потребувати або бажати його допомоги? <i>Пояснення:</i>					
19.	<b>Доходити згоди:</b> чи лідер приймає такий план та спосіб дії, що задовольняє його і протилежну сторону, яка займає іншу позицію? <i>Пояснення:</i>					
20.	<b>Обстоювати свої права:</b> чи лідер відстоює свої права через доведення до відома людей власної позиції в спірному питанні? <i>Пояснення:</i>					
21.	<b>Реагувати на насмішки:</b> чи реагує лідер на глузування з боку інших, не втрачаючи самовладання? <i>Пояснення:</i>					
22.	<b>Влагоджувати конфлікти:</b> чи здатний лідер придумувати різні способи влагодження конфліктів (відмінні від наказового, примусового), щоб давати раду важким ситуаціям? <i>Пояснення:</i>					
23.	<b>Скаржитися:</b> чи лідер справедливо доводить до відома людей, що вони несуть відповідальність за створення йому певних труднощів? <i>Пояснення:</i>					



24.	<b>Визнавати суперника:</b> чи лідер почесному хвалить інших за успіхи? <i>Пояснення:</i>					
25.	<b>Реагувати на переконання:</b> чи лідер зважає на позицію іншої особи, перш ніж вирішувати, як діяти? <i>Пояснення:</i>					
26.	<b>Реагувати на невдачу:</b> чи лідер обмірковує причини невдачі в певній ситуації і як зарадити справі? <i>Пояснення:</i>					
27.	<b>Реагувати на суперечливі повідомлення:</b> чи реагує лідер на плутанину, коли люди говорять одне, а роблять інше? <i>Пояснення:</i>					
28.	<b>Реагувати на тиск з боку групи:</b> чи з'ясовує лідер, що бажає робити, коли ровесники диктують свою волю? <i>Пояснення:</i>					
29.	<b>Вирішувати чий зайнятися:</b> чи лідер долає стан нудьги і потім займається доброю справою? <i>Пояснення:</i>					
30.	<b>З'ясовувати причини неприємності:</b> чи розуміє лідер, що подія сталася з причини, яка була в межах його контролю? <i>Пояснення:</i>					
31.	<b>Визначати мету:</b> чи лідер перш ніж братися за нове завдання, реально планує, чого може досягнути? <i>Пояснення:</i>					
32.	<b>Реально оцінювати свої можливості:</b> чи здатний лідер твердо зважити: під силу йому певне завдання і наскільки					

	добре він зможе його виконати? <i>Пояснення:</i>					
33.	<b>Ранжувати проблеми за ступенем важливості:</b> чи реалістично лідер розцінює те, яка з низки його проблем є найважливішою і має розв'язуватися першочергово? <i>Пояснення?</i>					
34.	<b>Приймати рішення:</b> чи бере до уваги, розглядає лідер багато важливих варіантів, альтернатив і робить з-поміж них найкращий, на його думку, вибір? <i>Пояснення:</i>					
35.	<b>Зосереджуватися на завданні:</b> чи звертає лідер всю увагу на завдання, над яким працює? <i>Пояснення:</i>					
36.	<b>Виходити із складної ситуації:</b> чи швидко лідер знаходить рішення у складній ситуації? <i>Пояснення:</i>					
37.	<b>Почуття гумору:</b> чи висловлюється лідер з гумором? <i>Пояснення:</i>					
38.	<b>Встановлювати контакт:</b> чи легко встановлюється контакт з людьми різних вікових категорій? <i>Пояснення:</i>					
39.	<b>Встановлювати контакт:</b> чи легко встановлюється контакт з людьми різних професій? <i>Пояснення:</i>					
40.	<b>Встановлювати контакт:</b> чи легко встановлюється контакт з людьми різних політичних поглядів? <i>Пояснення:</i>					

41.	<b>Швидко влагоджувати конфлікти:</b> чи легко лідер шукає рішення у конфліктних ситуаціях? <i>Пояснення:</i>					
42.	<b>Готуватись до виступу:</b> чи детально розробляє план виступу? <i>Пояснення:</i>					
43.	<b>Пояснювати незрозумілу ситуацію:</b> наскільки детально роз'яснює незрозумілу ситуацію? <i>Пояснення:</i>					
44.	<b>Красномовство:</b> наскільки у вашого лідера великий словниковий запас і багата мова? <i>Пояснення:</i>					
45.	<b>Аналізувати проблему:</b> чи детально обдумує своє рішення перед виступом перед громадою? <i>Пояснення:</i>					
46.	<b>Метафоричність мови:</b> чи багата метафорична мова у лідера? <i>Пояснення:</i>					
47.	<b>Усвідомлювати свої почуття:</b> чи намагається лідер розпізнати свої емоції, які переживає в різний час? <i>Пояснення:</i>					
48.	<b>Швидко реагувати на провокацію:</b> чи швидко лідер виходить із провокуючої ситуації? <i>Пояснення:</i>					

## Обробка результатів

Відповіді групуються за шкалами і підраховується загальний бал за кожною шкалою.

I шкала – 4, 7, 15, 18, 22, 27, 28, 33, 36, 41, 44, 48

II шкала – 3, 11, 12, 16, 17, 21, 23, 24, 29, 34, 37, 46

III шкала – 2, 6, 8, 10, 14, 19, 25, 30, 32, 38, 39, 40

IV шкала – 1, 5, 9, 13, 20, 26, 31, 35, 42, 43, 45, 47

Майже ніколи – 1 бал

Рідко – 2 бали

Часом – 3 бали

Часто – 4 бали

Майже завжди – 5 балів

Рівень розвитку вміння за окремими шкалами:

12-24 – низький

25-36 – нижче середнього

37-48 – вище середнього

49-60 – високий

Загальний результат за виконання методики:

48-96 – низький

97-144 – нижче середнього

145-192 – вище середнього

193-240 – високий

### **I шкала – словесна і мислительна швидкість.**

Здатність швидко розібратися у складній ситуації, швидко обдумувати правильне рішення й прийняти його. Швидкість мислення залежить від знань, міри сформованості розумовий навичок, досвіду у відповідній діяльності та рухливості нервових процесів.

### **II шкала – оригінальність висловлюваної думки.**

Вміння знайти оригінальне рішення у буденній ситуації. Вміння подати нецікаву інформацію в оригінальній формі.

### **III шкала – гнучкість мислення.**

Вміння швидко змінювати дії при зміні ситуації діяльності, звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язання, знаходити нові, нестандартні способи дій за змінених умов.

### **IV шкала – ретельність.**

Деталізація у розмові, ретельна підготовка до виступу, детальне обдумування власного рішення.

**Анкета на визначення вмінь та якостей ефективного лідера  
(Мітлош А.В.)**

П.І.Б. \_\_\_\_\_

Визначте, будь-ласка, 10 основних якостей і вмінь (з поданих у цій анкеті), які, на Вашу думку, необхідні ефективному лідеру.

Відзначте у клітинці важливість (від 1 до 10) кожного з обраних Вами якостей і вмінь:

- емоційна стабільність
- самокритичність
- вміння бути ініціатором вмінь
- вміння налагоджувати стосунки
- вміння спілкуватись
- вирішення складних проблем у критичній ситуації
- готовність до ризику
- впевненість у собі
- висока мотивація
- прагнення до успіху
- відповідальність
- вміння підібрати і працювати у команді
- власна система цінностей
- наполегливість
- вміння працювати з широким колом різних людей
- почуття гумору
- знання своїх сильних і слабких сторін
- вміння влагоджувати конфлікти
- здоров'я та фізична форма
- визначення пріоритетів
- почуття конкурентності
- інше \_\_\_\_\_

**Методика «Соціально-емоційні корені лідерства» (Мітлош А. В.)**

Питальник дозволяє визначити внутрішні конфлікти особистості, які стали детермінантою у розвитку лідерських якостей

Методика містить 18 відкритих питань і три шкали:

1. Сім'я як найближче соціальне оточення
2. Соціально-емоційні травми
3. Інтелектуальні та креативні проблеми

<ol style="list-style-type: none"><li>1. В якій сім'ї Ви зростали?</li><li>2. Яким був економічний стан Вашої сім'ї?</li><li>3. Які побутові труднощі Ви переживали?</li><li>4. Що Ви переживали (відчували) під час конфліктів у сім'ї?</li><li>5. Що в дитинстві Вас найбільше не влаштовувало?</li></ol>	<b>СІМ'Я ЯК НАЙБЛИЖЧЕ СОЦІАЛЬНЕ ОТОЧЕННЯ</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

<p>6. Яка негативна подія у житті Вас найбільше вразила?</p> <p>7. Що Ви відчували коли Вас зраджували друзі?</p> <p>8. Як проявлялися Ваші лідерські здібності у дитячі роки?</p> <p>9. Як би Ви прокоментували бурхливі політичні події у своїй країні або світі, які відбувалися у дитинстві?</p> <p>10.Що у дитячі роки найбільше принижувало Вашу гідність?</p> <p>11.Що у житті Вас найбільше вразило (у дитинстві, шкільному віці, під час навчання у ВНЗ і взагалі)?</p>	<p><b>СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНІ ТРАВМИ</b></p>
<p>12.Що Ви відчували, коли у школі з Вами несправедливо чинили?</p> <p>13.Які почуття та бажання виникали у Вас від несправедливого покарання?</p> <p>14.Як Ви ставились до звичних методів викладання?</p> <p>15.Як Ви ставились до звичних методів оцінювання?</p> <p>16.Вкажіть, будь-ласка, інші причини через які Ви не могли реалізувати свої шкільні мрії?</p> <p>17.Чиї досягнення Вас найбільше вразили (різні досягнення у будь-якій сфері)?</p> <p>18.Кого з відомих людей Ви обирали як приклад і кого б обрали сьогодні?</p>	<p><b>ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ І КРЕАТИВНІ ПРОБЛЕМИ</b></p>

### 4.3. Методи формування лідерської обдарованості

#### Тренінг “Становлення лідерського потенціалу особистості”

(Т.В. Остафійчук, Н.А. Штанько)

#### Методичні поради ведучим тренінгу

При плануванні тренінгу слід подбати про те, щоб:

- Ідея проведення тренінгу була схвалена керівництвом того підрозділу, де він проводиться;
- Учасники тренінгу заздалегідь знали про тематику занять і, при можливості, завчасно отримали для ознайомлення відповідні інформаційні матеріали, рівень засвоєння яких має перевірятися під час тренінгу;
- Здійснити “вхідне” та “вихідне” опитування учасників занять за допомогою мікро анкет;

- На час проведення занять працівники міліції були звільнені від виконання службових обов'язків впродовж визначеного терміну (в залежності від тривалості тренінгу);
- Для проведення тренінгу було надане відповідне приміщення, в якому учасники можуть розміститися досить вільно, при необхідності утворювати мікро групи для обговорення окремих питань, роботи в парах, виконання тренінгових вправ;
- Учасники тренінгу могли перепочити під час перерв (їх потрібно робити через кожні 1,5 години занять), випити чаю чи кави;
- Кількість учасників не перевищувала 25-30 осіб, оптимальна кількість членів тренінгової групи – 15-16 осіб;
- Учасники сприйняли правила поведіння під час тренінгу та дотримувалися їх;
- Надана учасникам інформація та тренінгові вправи відповідали визначеній меті, були необхідними та достатніми для її досягнення, оптимальними за обсягом та рівнем складності;
- Ведучий тренінгу міг скористатися необхідними засобами наочності (дошкою, фліп-чартом, діа – або мультимедіайним проектором, відео та аудіотехнікою);
- Учасники мали можливість вести записи (мали зошити, блокноти, ручки).

### Алгоритм проведення тренінгу

#### *Перший день*

**Тема:** Лідерський потенціал особистості

**Мета:** формування групи, моніторинг цілей учасників, актуалізація потреби учасників у самопізнанні та саморозвитку, розвиток спонтанного самовираження.

#### **1. Моніторинг цілей.**

Мета: чітке формулювання учасниками власних очікувань щодо тренінгу та цілей участі в ньому.

Інструкція: учасникам пропонується написати свої очікування щодо тренінгу та цілей участі в ньому на окремих листках та по черзі висловити їх. Вказати що хотілося б в собі зрозуміти, що змінити, чого навчитися.

Обговорення: Наскільки подібними є цілі учасників? Чи є суперечливими? Що об'єднує учасників тренінгу?

#### **Лист до себе.**

Мета: моделювання учасниками власного Я-образу

Інструкція: на окремому аркуші паперу напишіть листа самим собі тим, якими ви бачите себе наприкінці тренінгу. Опишіть свої очікування від занять, власті цілі, наскільки, в чому, як ви змінилися. Також запишіть, як ви думаєте, наскільки ви лідер. Це буде ваш лист у майбутнє, який ви відкриєте на останньому занятті. Зверху на загорнутому аркуші намалюйте позначку, за якою ви впізнаєте свій лист. Тоді ж зможете проаналізувати власні очікування. До останнього заняття ваші листи будуть зберігатися у тренера.

## **2. Вправа “Самопрезентація”**

Інструкція: вам дається 3 хвилини, щоб підготувати само презентацію на тему: “Чим я цікавий і чим небезпечний для оточуючих”

Обговорення: що спільного ви помітили у презентаціях? Які якості вказують на сильну особистість? Чия презентація найбільше запам’яталася?

### **Брейстормінг “Лідер – власне бачення”**

Мета: визначення якостей лідера, умов його становлення

Інструкція: запишіть на листочку риси, які на вашу думку повинні бути притаманні лідеру. На виконання даного завдання дається 7 хвилин. Об’єднавшись в 3 групи, визначте які риси виявилися спільними чи найбільш поширеними у вашій групі. Складіть узагальнений портрет лідера. Презентуйте його іншим групам.

### **Візуалізація “Приховані ресурси”**

Мета: актуалізація внутрішніх ресурсів особистості, розвиток впевненості у власних силах, бажання саморозвитку.

Інструкція: сядьте зручно, розслабтеся. Ви можете слухати мене, а можете у своїх думках віддалятися, сприймаючи мій голос як фон. Якщо хочете можете закрити очі. Подумайте про те, що складає основу життя кожного з вас.

Можливо, вам сподобається порівняння свого життя з будинком, домом, невеликим палацом, старою віллою або з якоюсь іншою будовою. У будь-якому випадку, уявіть собі будівлю, в якій є дах та фундамент. Як виглядає цей ваш будинок життя?

У будинку є різні кімнати, а у цих кімнатах бережно зберігаються все те, чому ви навчилися впродовж життя, все, що ви знаєте і вмієте: спомини, практичні навички, роздуми про життя, про професію, і, звичайно, ваші відчуття, які роблять життя різноманітним і наповнюють його змістом. Якщо хочете, можете походити по цих кімнатах, оглянутися і здивуватися тим речам, які там знаходяться. У вас є на це хвилина, а потім ми продовжимо...

Поки я буду говорити, ви можете оглянути будинок або слухати мене, на ваш розсуд.

Опорою у нашому житті є інші люди, які супроводжували нас у різні періоди життя, вчили нас пізнавати світ. Часто ми самі докладали зусилля для створення своїх життєвих основ, повільно пізнаючи важливі уроки життя. Наприклад те, що необхідно постійно пізнавати щось нове, що при бажанні все вийде, що добре бути допитливим, не втрачати надії, що ніхто не стоїть на місці і це – радість: жити таким життям і бути здатним вчитися... (1хв)

А зараз я пропоную вам спуститися вниз, в підвал вашого будинку... Можливо, вам відомо, що в старовину закладка будинку починалася з краєугольного каменя, в який замурували ящик з чимось особливо цінним і важливим для хазяїв. Можливо, вам вдасться і в своєму підвалі знайти такий ящик. Або, якщо для вас це надто складно, ви можете просто уявити, що вже тримаєте такий ящик у руках, і відкрити його з ключем чи без ключа, щоб



вийняти те, що там знаходиться. Спокійно розгляньте свою знахідку, можливо, це якийсь предмет чи записка, чи щось інше. Вивчіть його, покладаючись на себе... можливо, вам знадобиться для цього деякий час. Можливо, вам буде легше уявити знахідку, яка лежить на вашому шляху – щось, що не пов'язане з основами вашого життя.

Якщо вам не вдалося відразу зрозуміти значення вашої знахідки, просто порадуйтесь творчості вашого духу. (1-2 хв.).

А зараз я хочу вас попросити запам'ятати ті речі, які ви виявили в собі, щоб відпочивши, спокійно з свіжим поглядом знову повернутися до їх розгляду у вашому особистому темпі. Напевно, ми почнемо цей етап після невеликої перерви, а потім обміняємося враженнями від того, хто що пережив і до якого настрою привів огляд власних життєвих цінностей.

Обговорення: які якості ви цінуєте в собі більше всього? Що ви повинні робити, щоб підтримувати свій внутрішній тонус? Яку роль у повсякденній роботі та житті відіграє інтуїція? Які найважливіші основи вашої професійної діяльності?

### **Гра “Візитка”**

Мета: дати можливість учасникам отримати зворотній зв'язок щодо самих себе, дізнатися, як сприймається їхня поведінка та окремі риси характеру оточуючими людьми.

Матеріал: різнокольорові олівці, ручки, картонні картки розміру візитку, набір різних наклейок з зображенням мультиплікаційних героїв, тварин, тощо.

Інструкція: кожен з учасників виходить на 3-5 хвилин з кімнати. У цей час інші учасники складають його “візитку”. Візитка може мати жартівливий зміст, важливо лише щоб вона була складена у доброзичливій формі і відображала властивості людини у їх позитивному ракурсі.

Обговорення: що нового ви дізналися про себе? У чому полягали труднощі при складанні думки про іншу людину? Від чого залежать відмінності у сприйманні різними учасниками однієї людини?

Сесію завершує “**Feed-back**” – вільні висловлювання кожного члена групи про особисті враження.

## *Другий день*

**Тема: Лідерська спрямованість керівника**

**Мета:** максимально розкрити цілі, цінності і потенційні можливості учасників тренінгу.

### **1. Вправа “Ідеальна модель професіонала”**

Мета: з'ясування своїх потреб та життєвих цінностей у професійній сфері.

Інструкція:

1. Уявіть соціальну роль (наприклад, керівника або ін.) або функцію, яку Ви можете розвинути.

2. Подумайте про значення цієї соціальної ролі, її важливість для

організації та конкретних цілей.

3. Створіть образ основних дій спеціалістів Вашої професії (майбутньої професії), його функції, психологічні вимоги до особистості, здібності.

Примітка: при використанні технології ідеальної моделі професіонала необхідно запобігати таких помилок: не ставити дану методику на службу фрустрації, не підміняти її простим фантазуванням та мареннями, не сприймати негативну реакцію на вправу як дещо чуже та нездорове.

Цю вправу краще виконувати в групі під керівництвом психолога.

### **Гра-казка «Шлях Героя»**

Наша казка називається «Шлях Героя». Цей путь є у всіх культурах і найчастіше відображається у казках. Історія про шлях Героя дає нам уявлення про образи, які є провідною зіркою, видатних особистостей, а також про демонів. Будь-який шлях Героя починається з того, що Герой відчуває внутрішній голос-покликання, що є спонукаючим іти й діяти. Той факт, що у людини є покликання є дуже важливим. Герой відгукується на поклик. «Герой сходить з дороги, якою йдуть всі». Герой народжується тоді, коли відчуває поклик і відкликається на нього. Він відправляється у дивну подорож, де суперечать йому різні перешкоди і він здійснює різні подвиги. Ця подорож виховує Героя, розвиває кращі його якості. У подорожі Герой знаходить свій предмет Сили (наприклад: меч), керується порадами Мудрих (провідників) і обов'язково зустрічається з Демоном (драконом, змієм). Демон найчастіше знаходиться на краю відомого світу і на порозі нової землі. Герой перемагає Демона, отримує у нагороду те, що належало Демону і повертається додому. Мета цього процесу не лише в тому, щоб визволити принцесу, отримати дорогоцінності. В цій подорожі метою є початок нового життя, життя не простої людини, а життя в образі Героя. Метою є смерть старої особистості і народження нової. Ця сама мета переслідується і в лідерстві. Лідерство – є шлях Героя. Лідер трансформується для себе і для своїх послідовників. Він відправляється у подорож заради нового народження, народження в ролі управлінського лідера. Девіз цього шляху: «Ризикнути існуючим заради можливого майбутнього».

Обговорення: героїчний похід і ви починаєте зараз, оскільки ви відчули потребу навчання, спробуйте відобразити на якому етапі ви зараз знаходитесь. Ви відчули покликання? Ви погодилися вирушити в подорож? Ви маєте нове усвідомлення? Усвідомлення починається тоді, коли ви приймаєте рішення задати питання собі. Який ваш предмет Сили? На які якості ви покладаєтеся у своїх пригодах, подвигах? Які ваші відчуття перед зустріччю з Демоном. Зустріч, як правило, відбувається в період труднощів, виникає відчуття того, що старий, відомий спосіб дії не працює. Зустріч з Демоном – це подолання своїх обмежень. Після битви з Демоном починається період випробувань (піднятися на гору за принцесою), що є перевіркою нового способу дій, в результаті чого набувається нове розуміння, що дає можливість звільненню потоку творчості (це і є нагорода). Наступний етап – інтеграція (відчуття себе у новій ролі). Повернувшись у свій дім, Герой помічає, що дім теж змінився,

трансформувався. У вас є час проаналізувати себе та свій колектив. На якому етапі ви знаходитесь? Що потрібно для того, щоб перейти на наступний етап подорожі? Що ви можете зробити, як лідер для інших, для оточуючих?

### **Вправа «Досягнення мети»**

Мета: усвідомлення можливості досягнення цілей, оптимальної кількості дій для цього та необхідних засобів.

#### Інструкція:

1. Спочатку візьміть аркуш паперу й олівець та вгорі запишіть мету, якої Ви бажаєте досягти. Потім розбийте аркуш на 4 колонки. "Що мені потрібно зробити", "Необхідні для цього засоби", "Порядок виконання" та "Важливість дії".

2. Поклавши перед собою цей аркуш, деякий час розслабляйтесь та концентруйтеся. Коли Ви відчуєте абсолютний спокій, починайте.

3. Почніть з обмірковування усіх кроків, які Вам необхідно зробити для досягнення цілей. Не намагайтесь оцінювати, наскільки важливим є ці дії. Просто запишіть усе, що Вам приходить на думку, в першу колонку "Що мені потрібно зробити". Продовжуйте "мозковий штурм" та висування ідей, доки Ви не відчуєте, що вичерпали всі варіанти.

4. Тепер подивіться на кожну дію, яку Вам необхідно виконати для здійснення мети та навпроти неї перерахуйте всі необхідні засоби і впишіть їх у другу колонку "Необхідні для цього засоби". І також не намагайтесь обговорювати чи оцінювати Ваші думки.

5. Перейдіть до третьої колонки "Порядок виконання", в якій Ви послідовно пронумеруйте дії з першої колонки. Починайте з тієї дії, яку Ви будете виконувати першою, потім дайте номер другій дії, третій і т.д. Якщо Ви невпевнені в їх послідовності або думаєте, що будете виконувати деякі дії одночасно, надайте їх однакові номери.

6. Знову подивіться на дії у першій колонці, та як можна скоріше оцініть їх за ступенем важливості, поставивши у четвертій колонці "Важливість дії" відповідний знак: А – дуже важлива дія; В – важлива; С – виконати, якщо буде можливість.

Після виконання вправи обов'язково проводиться обговорення, обмін враженнями, почуттями.

### **Вправа «Професійні мотиви»**

#### Інструкція:

1. Учасникам роздаються анкети із твердженнями, які характеризують професію працівника ОВС. Задача кожного – індивідуально її заповнити, тобто оцінити, якою мірою кожне зі стверджень відноситься до його професії за 5-ти бальною шкалою: 5 – відноситься; 4 – скоріше відноситься, ніж ні; 3 – важко відповісти; 2 – скоріше не відноситься, ніж відноситься; 1 – зовсім не відноситься. На виконання цього завдання дається 15 хвилин.

2. Вся група приступає до виконання спільного завдання. Протягом 30

хвилин потрібно оцінити твердження, які характеризують професію працівника ОВС за ступенем їх важливості для ефективного виконання професійного обов'язку та адекватності змісту й цілям професії. Група в ході спільного обговорення повинна вирішити, яке твердження є найбільш відповідним завданням професії, а яке не відповідає зовсім. Суперечливі проблеми обговорюються до повної згоди усієї групи. По закінченні 30 хвилин, керівник перериває роботу групи незалежно від того, яка частина завдання виконана.

3. Членам групи пропонується порівняти свої індивідуальні оцінки спільно з оцінкою групи.

4. Обговорення результатів вправи. Цей етап є найважливішим. Члени групи діляться своїми думками, враженнями з приводу вправи та результатами порівняння своїх оцінок з оцінками групи. З'ясовується сутність типів мотивації, їх вплив на ефективність діяльності, ступінь адекватності кожного мотиву змісту діяльності, можливість та бажання учасників внести корективи до мотиваційної сфери.

### **Вправа “Сон героя”**

Інструкція: ми сьогодні плідно попрацювали і тому ви напевно втомилися. Сядьте зручно, закрийте очі. Зробіть три глибоких вдихи.

Уявіть собі, що ви заснули, влаштувавшись на відпочинок під великим розкидистим деревом. Вам сниться чудовий сон. Ви бачите себе через 5 років (15 сек.) Зверніть увагу на те, як ви виглядаєте через 5 років, де ви живете, що робите?.. Уявіть собі, що ви дуже задоволені своїм життям. Чим ви займаєтеся? За що відповідаєте? Ким працюєте? Хто знаходиться поруч з вами?.. Зараз зробіть три глибоких вдихи. Потяніться, напружте, а потім розслабте свої мускули, відкрийте очі. Намагайтеся запам'ятати все, що побачили. Зараз візьміть листок паперу і намалуйте, якими ви будете через 5 років: де будете жити і працювати, хто поруч. Подумайте над тим, як ви досягли цього.

Обговорення: чи задоволені ви побаченим образом майбутнього? Що сподобалося більше всього? Що не сподобалося? Що б ви хотіли змінити в своєму образі майбутнього? Які кроки потрібно здійснити для цих змін?

Сесію завершує “**Feed-back**” – вільні висловлювання кожного члена групи про особисті враження.

### **Третій день**

*Мета: розвиток здатності швидко входити в контакт з людьми, схильність до спілкування.*

#### План заняття:

1. Вправа “Йду на контакт” – 20 хв.
2. Ділова гра “Готель” – 1 год.

### **Вправа “Йду на контакт”**

Інструкція: один учасник виходить з кімнати. Коли він повертається,

Йому потрібно встановити, хто із учасників готовий вступити з нею в контакт. При цьому всі застосовують тільки невербальні засоби. Зробити висновок про наявність чи відсутність бажання вступити в контакт потрібно зробити після того, коли будуть оглянуті всі учасники.

Обговорення:

- які ознаки сприяли і були визначаючими при встановленні бажання вступити в контакт
- які ознаки вказували на небажання вступити в контакт.

### **Ділова гра “Готель”**

Ситуація: три члени групи перебувають у відрядженні у іншому місці. Вони незнайомі один з одним. Вони прийшли в найближчий готель, відчуваючи лише одне бажання – якомога швидше влаштуватися.

Діючі особи: адміністратор, три управлінці

Інструкція адміністратору: у Вас лише одне вільне місце, вам потрібно поговорити з кожним із приїхавши, а потім вирішити кому ви віддасте номер. Своє рішення потрібно записати на листок і мовчки віддати ведучому.

Інструкція управлінцям: потрібно поговорити з адміністратором готелю з тим, щоб отримати номер. Ви підозрюєте, що вільних місць може не бути. Потрібно використати всі прийоми, які вам відомі для встановлення контакту (техніки встановлення контакту, активного слухання, аргументації).

Обговорення:

- яке рішення було прийнято адміністратором;
- яке більшістю учасників тренінгу;
- які особливості поведінки сприяли досягнення поставленої мети переможцем;
- яких помилок припустилися інші учасники.

### **Вправа “Зіпсований телефон”**

Інструкція: Зараз ви залишите кімнату, залишиться лише один учасник.

Завдання першому учаснику: зараз я зачитаю вам текст, ваше завдання якомога точніше переказати його наступному учаснику.

Обговорення:

- за рахунок чого відбулося викривлення інформації;
- хто з учасників першим вніс “своє” у розповідь;
- чи буває так у житті;
- що потрібно зробити, щоб викривлення було мінімальним.

### **Ділова гра “Важка розмова”**

Ситуація: ви – керівник одного з відділів внутрішніх справ. На завтра, на ранок назначено нараду по підведенню підсумків за звітний період, на якій ви повинні висвітлити результати роботи вашого підрозділу. По фатальному непорозумінню готовий матеріал був стертий з пам’яті комп’ютера, так що вашим двом підлеглим потрібно повністю поновити його. Ви лише зараз, в

18.30, зрозуміли, що сталося. Робочий день майже завершений. На відновлення втраченого матеріалу потребується по-меншій мірі півтори-дві години.

*Але є додаткові проблеми: один з ваших колег дістав квиток на концерт улюбленої музичної групи і вам відомо, що цей концерт починається через півтори години.*

Крім того, інший ваш колега сьогодні відмічає першу річницю весілля. Він поділився з вами планами зустріти дружину з роботи сюрпризом – романтичною вечерею на двох при свічках. Так що зараз він вже з нетерпінням поглядає на годинник, щоб бігти додому і встигнути все приготувати до повернення дружини.

Ваша задача як керівника відділу переконати співробітників затриматися і підготувати матеріали.

#### Обговорення:

- яким був стиль вирішення конфлікту;
- які особливості ведення переговорів застосували учасники;
- які помилки було допущено.

Інформаційний блок: рекомендації не провокуючої поведінки в конфлікті.

### **Вправа “Уважний слухач”**

Інструкція: "Зараз ми будемо виконувати вправу, у ході якого нам знадобляться правила гарного слухання. Запишіть їх, будь ласка (можна роздати учасникам групи картки з надрукованими правилами)".

Правила гарного слухання:

- 1) цілком сконцентруй свою увагу на співрозмовнику;
- 2) звертай увагу не тільки на слова, але і на позу, міміку, жестикуляцію;
- 3) перевіряй, чи правильно ти зрозумів слова співрозмовника;
- 4) не давай порад;
- 5) не давай оцінок.

«Вправу ми будемо виконувати в парах. Будь ласка, розбийтеся на пари. Виберіть собі в пару того з членів нашої групи, кого ви знаєте менше інших, але хотіли б довідатися більше».

Тренер чекає, поки всі учасники групи сядуть парами.

«Розподіліть між собою ролі: один з вас буде говорити, іншої – слухати».

Завдання буде складатися з декількох кроків (етапів). Кожен крок (етап) розрахований на певний час, але вам не треба стежити за часом. Я щораз буду говорити, що треба робити і коли треба завершити виконання і завдання. Спочатку правилами гарного слухання керується «слухач».

Отже, той, хто говорить протягом п'яти хвилин розповідає "слухачу" про свої труднощі, проблеми у спілкуванні. Особлива увага при цьому звертається на ті якості, що породжують ці труднощі. "Слухач" дотримується правил уважного слухання і тим самим допомагає "говорючому" розповісти про себе. Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду. "Зараз у "говорючого" буде одна хвилина, протягом якої йому треба буде сказати "слухачу", що в поведінці останнього допомагало йому відкрито висловлюватися, розповісти про себе, а що утруднювало цю розповідь. Віднесіться, будь ласка, до цього завдання дуже

серйозно, тому що саме від вас співрозмовник може довідатися, що в його поведінці спонукує інших людей висловлюватися відкрито, говорити про себе, а що утрудняє таку розповідь, а знати це кожному дуже важливо".

Після того як хвилина пройшла, тренер дає наступне завдання.

"Тепер той, хто говорить п'ять хвилин буде розповідати "слухачу" про свої сильні сторони в спілкуванні, про те, що йому допомагає встановлювати контакти, будувати взаємини з людьми. "Слухач", не забуваючи дотримуватись правил гарного слухання, враховує ту інформацію, що він одержав".

Через 5 хвилин тренер зупиняє бесіду і пропонує перейти до наступного кроку.

"Слухач" за п'ять хвилин повинен повторити, що він зрозумів із двох його розповідей, тобто про труднощі і проблеми в спілкуванні і його сильні сторони у спілкуванні. Протягом цих п'яти хвилин "говорючий" увесь час мовчить і тільки рухом голови показує, згодний він чи ні з тим, що говорить "слухач". Якщо він робить негативний рух головою в знак того, що його неправильно зрозуміли, то "слухач" повинен виправлятися доти, доки не одержить підтвердження правильності своїх слів. Після того як "слухач" скаже усе, що він запам'ятав із двох розповідей, комунікатор може сказати, що було пропущено, що перекручено".

В другій частині вправи учасники пари міняються ролями: той, хто був "слухачем", стає "говорючим", і навпаки. Усі чотири кроки вправи повторюються, при цьому тренер щоразу сам дає завдання на наступний крок.

У ході обговорення вправи можна задати групі такі питання: "Як вам удавалося виконувати запропоновані правила, які правила було легше виконувати, які – складніше?", "Про що вам було легше говорити – про свої труднощі і проблеми в спілкуванні або про сильні сторони?", "Яке враження справила на вас та частина вправи, коли ви були "говорючим"; який вплив на вас робили різні дії "слухача", як вони вами сприймалися?" тощо.

Дана вправа в залежності від того, як буде організовано обговорення, може дати дуже різнопланові результати. Найбільш простий шлях – рефлексія процесу слухання, у результаті чого формується уміння слухати іншого, усвідомлюються такі бар'єри слухання, як оцінювання, бажання дати пораду, розповісти щось зі свого досвіду і т.д. Більш складний шлях – аналіз виникаючих у ході роботи почуттів, зокрема, таких, котрі супроводжували розповідь про труднощі і проблеми в спілкуванні і розповідь про сильні сторони.

### *Четвертий день*

**Тема: Емоційна гнучкість лідера**

**Гра "Агресія"**

Учасник сідає в центрі кола, створеного з інших учасників. Усі інші – "нападають" на нього (висловлюють незадоволення якимись рисами його характеру, поведінкою, демонструють агресивну поведінку). Висловлювання, маючи негативне забарвлення, не повинні бути образливими, зневаженими та

безпідставними. Завдання учасника: прийняти висловлювання ("Я згоден, це так, але...") та висвітлити позитивний бік тієї риси, особливості поведінки, яка агресивно критикується.

Після гри обговорюється ступінь адекватності реагування учасника на агресивну поведінку.

### **Вправа "Гравітація"**

Учасники зручно розташовуються та заплющують очі. Вони повинні уявити собі фантастичний світ з перемінним полем гравітації. Коливання сили тяжіння відповідають ритму дихання. При вдиханні сила тяжіння зменшується та тіло стає майже невагомим, при видиханні вага швидко зростає та м'язи сковуються.

Обговорення: де, в яких частинах тіла учасники відчували важкість та легкість, як це мінялося при вдиханні та видиханні.

### **Вправа "Поплавок".**

Інструкція: Уявіть, що ви маленький поплавок у великому океані. У вас немає мети... компаса... руля... весел... Ви рухаєтеся туди, куди несе вас вітер... океанські хвилі. Велика хвиля може на якийсь момент накрити вас..., але ви знову і знову виринаєте на поверхню... намагайтеся відчуті ці поштовхи. Відчуття руху хвиль... тепло сонця... подушка океану під вами... Спостерігайте, які відчуття виникають у вас, коли ви уявляєте себе поплавком у великому океані.

Обговорення: обмін враженнями, виявлення відмінних та подібних відчуттів.

### **Вправа "Талісман"**

Інструкція: у кожного з вас є можливість створити талісман щастя, успіху, мудрості, цілеспрямованості. Того, що ви відчуваєте необхідним вам, щоб відчувати наповненість та радість життя. Коли ваш талісман буде готовим, можете подарувати його комусь із учасників.

Обговорення: Презентація талісманів. Що ви відчули коли дарували, або отримували в подарунок талісман? Що нового додали вам подарунки?

## *П'ятий день*

**Тема: Командна робота – запорука ефективності діяльності управлінського лідера**

**Мета:** розвиток спонтанного самовираження, почуття взаємної підтримки, довіри, емпатії, відпрацювання актуальних соціальних ролей через моделювання групової взаємодії.

### **Вправа "Картина"**

Інструкція: "Давайте усі разом намалюємо картину. Я візьму уявне полотно і намалюю на ньому щось, потім передам це полотно Тані (це учасниця групи, що сидить ліворуч від тренера). Вона візьме його і намалює на те, що їй



захочеться, і скаже нам, що вона намалювала, потім передасть картину далі".

Після того, як тренер переконається, що всі учасники групи зрозуміли, як вони будуть "малювати" картину, він "бере" удаване полотно в рамі і говорить: "Я беру полотно і малюю на ньому лінію обрїю", і передає майбутню картину учасниці, що сидить лїворуч. Тренер уважно слухає і запам'ятовує, що намалював на картині кожен учасник. Побувавши в кожного, картина повертається до тренера, що "бере" картину і говорить: "Тепер я тримаю в руках цю картину і бачу на нїй лінію обрїю, що намалював я..." І далі тренер проговорює те, що намалював кожен учасник групи, називаючи його ім'я і звертаючись до нього в цей момент. Наприклад, "...бачу на нїй лінію обрїю, що нарисував я, і море, що намалювала ти, Таня, і піщаний берег, що намалював ти, Ігор, і багаття на березі, що намалював ти, Андрїй, і..."

У результаті проведення цієї вправи в групі виникає позитивний емоційний настрій, створюється єдність. Іноді почуття, емоції, образи настільки сильні, що утрудняють перехід до більш реалістичних, раціональних моментів роботи. У цьому випадку треба дати можливість учасникам групи відреагувати їхні почуття й емоції, задавши їм питання: "Як ви себе відчуваєте?" чи: "Може бути, і у вас виникли почуття, переживання, ідеї, якими ви хотіли б поділитися з іншими?"

### **Вправа "На пальцях"**

Інструкція: "Нам потрібно спільно розв'язати одну задачу: якнайшвидше всім одночасно, не домовляючись і не вимовляючи ні слова, "викинути" однакову кількість пальців на обох руках. Вирішувати цю задачу ми будемо в такий спосіб: я буду рахувати – раз, два, три – і на рахунок "три" всі одночасно "викидають" пальці. Якийсь час, достатній для того щоб зрозуміти, чи справилися ми з задачею, не опускаємо руки. Якщо задача не вирішена, ми робимо чергову спробу. Зрозуміло? Давайте почнемо".

Вправа може проходити по-різному. Іноді групі потрібно до двадцяти повторень, перш ніж задача буде вирішена, іноді досить чотирьох-п'яти. У будь-якому випадку вправа дає багатий матеріал для обговорення, що може використовуватися в ході тренінгу, а також у різних соціально-психологічних практикумах.

### **Вправа "Кнут та пряник"**

Інструкція: індивідуальний підхід до співробітників слід використовувати і при виборі покарання та заохочення співробітників. У наступній вправі ми будемо вчитися працювати з "кнутом і пряником", використовуючи цей метод як творчу можливість управляти людьми. Учасникам не потрібно сприймати цю вправу як правило, ви повинні бути відкритими до нового і незвичного способу поведінки, а в пам'яті зберегти відчуття.

Для початку послухайте східну легенду. Ви напевно знаєте, що на Сході люди були досить досвідченими у всіх питаннях ієрархічної структури устрою та культури управління. У них на протязі століть була можливість

накопичувати досвід та робити висновки. І так, я розкажу історію про Ходжу Насреддіна.

Одного разу Ходжа Насреддін прийшов у маленьке село, де його ніхто не знав. Він захотів привести себе у порядок і для цього пішов у баню. Оскільки він був одягнутий бідно, банщики не звернули на нього уваги. Йому дали рване полотенце, відмовили від масажу та ароматичних масел. Коли він виходив з бані, то дав кожному з банщиків по одній золотій монеті. Банщики були дуже здивовані. Коли ж наступний тиждень Ходжа знову прийшов до тієї ж бані, його обслужили по вищому розряду, дали свіже полотенце, духмяне мило та масла для ванн. Банщики вимили його, зробили масаж, натерли маслом і допомогли вдягнутися. Їх руки чесалися від бажання отримати і в цей раз по золотій монеті. Але цього разу Ходжа Насреддін дав кожному з банщиків, до їх здивування, по одній маленькій мідній монеті. А коли вони стали протестувати, Ходжа люб'язно пояснив їм: “Ті золоті монети, які я вам дав минулий раз, були за те, як ви вимили мене сьогодні. А сьогодні я заплатив вам за те, як ви обійшлися зі мною минулий раз.”

На мою думку, ця історія дуже образно демонструє, як творчо і несподівано можна застосовувати заохочення і покарання. Для того щоб ви відчули себе впевненіше у даній сфері, пропоную невеликий експеримент.

Уявіть собі, що ви вчинили помилку, в результаті чого сталося жахливе. Ваш керівник повинен якимось чином відреагувати на те, що сталося. Він дуже розумний начальник, який володіє великим досвідом керівництва людьми. Він відомий тим, що ніколи не повторюється в своїх діях. Подумайте, який вихід з ситуації застосує начальник. Вам потрібно вирішити яка міра реагування буде ним застосована: дії, спрямовані на те, що назавжди відучити вас від вчиненого, чи дії, які будуть спонукати вас в подальшому активно діяти в складній ситуації.

Коротко запишіть реакцію начальника

Обговорення: якою була сама визначна винагорода, якої ви заслужили? Яке саме незвичне покарання? Якщо говорити про власну манеру керування, якими видами покарання та заохочення ви особливо гордитесь? Чому працювати з покараннями та заохочення потрібно особливо уважно?

### Гра “Команда”

Інструкція: група ділиться на дві команди. Вправа проводиться у формі змагання. Завдання командам: розміститися на ватмані, розміститися на половині ватману. Ватман складається до мінімальних розмірів на якому може розміститися уся команда. Перемогла та команда, яка зуміла розміститися на меншій площі.

Обговорення: які враження викликала гра? На які думки нашттовхнула?

Сесію завершує “**Feed-back**” – вільні висловлювання кожного члена групи про особисті враження.

## *Шостий день*

**Тема:** Рефлексія тренінгу

**Мета:** діагностика та самодіагностика ефективності тренінгу

### **Опитувальник рефлексивності.**

Мета: діагностування компонентів рефлексивності як механізму самозміни.

Інструкція: у балах від 1 до 10 оцініть, наскільки кожне з наступних тверджень стосується ваших почуттів, думок та дій під час тренінгу.

1. Часто жорсткі безапеляційні висловлювання заміняв конструктивними ідеями.
2. Мені було цікаво, як сприймають мої ідеї інші учасники.
3. Те, що відбувалося на тренінгу, підтверджувало деякі мої здогадки.
4. Я міг чітко теоретично обґрунтувати свою думку стосовно проблемних питань.
5. Мої початкові уявлення отримали в ході тренінгу іншого забарвлення.
6. Можу пишатися своїм творчим доробком.
7. Зупинявся на тих варіантах вирішення питань, які є для мене реально прийнятними.
8. Після заняття зроблені мною висновки не втрачали своєї чіткості та дієвості.
9. Часто зупиняв себе в імпульсивних, агресивних реакціях.
10. Було цікаво самотійно інтерпретувати свої та чужі думки і роботи.
11. Ситуації, теми, що обговорювалися на заняттях, були дещо знайомі мені з життєвого досвіду.
12. Я міг знайти життєвий приклад, аналогічний питанню, що дискутується.
13. Мої пропозиції, рішення, ідеї могли йти в розріз із загальноприйнятими уявленнями або очікуваннями інших учасників стосовно мене.
14. Я є автором багатьох нестандартних ідей.
15. Був задоволений конкретними пропозиціями щодо вирішення проблемних питань.
16. Переконаність у прийнятих на тренінгу рішеннях не зменшилася до часу його закінчення.
17. Часто заглиблювався у свої думки настільки, що “випадав” з контексту реальності.
18. Відчував задоволеність власною компетентністю.
19. Я володів теоретичною підготовкою, стосовно питань, що опрацьовувалися на тренінгу.
20. Зроблені мною після обговорення висновки були досить чіткими.
21. Як правило, я міг запропонувати декілька варіантів рішення.
22. Часто представляв проблему, або її рішення у вигляді метафори.
23. Намагався знайти життєве застосування теоретичних підходів.

24. Задекларовані мною рішення у присутності інших учасників тренінгу не відрізнялися суттєво від обдуманих на одинці.

Обробка даних:

Рефлексивність – це механізм самозміни. За кожною з компонент рефлексивності підраховується загальна сума балів за визначеними номерами питань і знаходиться середнє арифметичне.

Відстороненість: 1,9,17; позитивна дисоціація: 2,10,18; гностична компетентність: 3,11,19; артикульованість: 4,12,20; лабільність: 5,13,21; оригінальність: 6,14,22; критичність: 7,15,23; когнітивність: 8,16,24.

Відстороненість – здатність до емоційного відчуження від ситуації; позитивна дисоціація – здатність побачити себе збоку, уміння бути одночасно об'єктом і суб'єктом спостереження; гностична компетентність – “багаж” знань, відповідних до проблемної ситуації; артикульованість – здатність швидко актуалізувати найбільш адекватні до проблемної ситуації фрагменти знань; лабільність – здатність вибудовувати альтернативні гіпотези; оригінальність – здатність знаходити нестандартні рішення, діяти нестереотипно; критичність – уміння раціонально прогнозувати ступінь здійснюваності різних варіантів рішення проблеми; когнітивність – домінування когнітивного компоненту у прийнятому рішенні стосовно проблемної ситуації.

### **Вправа “Лабіринт”**

Мета: психологічний вихід з рамок тренінгу.

Інструкція: намалюйте свою участь у тренінгу у вигляді лабіринту.

Обговорення: малюнки прикріплюють на ватман, презентація власного лабіринту. Подяка учасникам за обмін досвідом, підтримку, можливо, за те, чого вони навчили один одного.

Робота нашої групи завершена.

## **ТРЕНІНГ ЛІДЕРСТВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У процесі тренінгу використовувались розминальні та психогімнастичні вправи.

Наведемо приклад розминальної вправи: (вправа виконується в парах).

Тренер пропонує кожному вибрати собі до пари того члена групи, якого він знає менше за інших (найменш знайомого члена групи).

Інструкція: "Вправа включає кілька завдань. Кожне завдання розраховане на певний час. Я буду говорити, що треба робити, стежитиму за часом і повідомлятиму вам, коли він закінчиться.

Завдання 1. Протягом чотирьох хвилин мовчати і дивитися один на одного.

Завдання 2. Кожному з Вас дається чотири хвилини, протягом яких ви маєте розповісти своєму співрозмовнику, кого ви бачите перед собою. Розповідь треба почати словами: "Я бачу перед собою..." і далі говорити тільки про зовнішній вигляд, не включаючи в розповідь оціночних понять, а також

слів, що містять інформацію про негативні особливості людини, наприклад: злу людину, бездумний погляд і т.п. Спочатку один говорить чотири хвилини, іншої слухає, потім навпаки. Я скажу Вам, коли треба буде помінятися ролями.

Завдання 3. Кожному з Вас дається п'ять хвилин для того, щоб розповісти своєму співрозмовнику, яким він (ваш співрозмовник) був, з Вашого погляду, коли йому було п'ять років. При цьому можна говорити не тільки про зовнішній вигляд, але і про особливості поведінки, характеру.

Після того, як перша п'ятихвилинка завершиться, тренер пропонує тому учаснику, що слухав розповідь про себе, протягом однієї хвилини сказати оповідачу, що в його розповіді було найбільш точним і що було зовсім не так.

Далі п'ять хвилин для розповіді дається іншому учаснику пари, а слухач наприкінці розповіді одержує одну хвилину для зворотного зв'язку.

Завдання 4. Кожному з Вас дається п'ять хвилин для того, щоб розповісти своєму партнеру, яким він є на ваш погляд. Ви можете говорити про усе, що відповідає запитанню: "Яка людина мій співрозмовник?"

Після виконання всіх чотирьох завдань учасники сідають у коло, і кожному дається одна хвилина, протягом якої треба представити свого партнера групі як людину, з якою усім разом треба буде провести кілька днів.

Ця вправа дає різні можливості для обговорення. Після її завершення можна задати групі питання: "Що ви почували, коли слухали розповідь про себе?", "Виконання якого з чотирьох завдань у Вас викликало найбільші труднощі?", "Які враження виникли у Вас у ході виконання вправи?" і т.д.

У результаті проведення цієї вправи поліпшується групова атмосфера, істотно скорочується дистанція, між учасниками групи. У той же час рефлексія досвіду, набутого в процесі виконання завдань, дозволяє обговорити: 1) значення контакту очей в ході спілкування; 2) труднощі, які відчувають учасники, коли вони мають описувати іншу людину, не даючи оцінок і не характеризуючи особистісні якості; 3) прагнення перенести свій досвід на іншу людину, приписуючи їй те, що властиво насамперед нам самим і т.д. [9].

Тренер може брати участь у психогімнастичних вправах, особливо в тих, з яких починається день. Це можна прийняти за правило. Те ж саме можна сказати про вправи, що проводяться з метою одержання кожним учасником групи особистісного зворотного зв'язку.

Якщо виконуються вправи, що вимагають парного чи навпаки, непарного числа учасників, тренер, виходячи з чисельності групи, своїм включенням чи невключенням регулює число учасників вправи.

Тренер не бере участі в тих вправах, які потребують керівництва з боку тренера в процесі їхнього виконання. Тренер не бере участь і в тих випадках, коли, залишаючись "за кадром", він забезпечує безпеку членів групи – наприклад, при виконанні вправи із заплющеними очима [40].

Представлена нижче програма розрахована на чотири дні. Оптимальне число учасників – 12–16 чоловік. Тренінг складається з восьми основних і одного додаткового – діагностичного – модуля.

## ДЕНЬ ПЕРШИЙ

Мета. Знайомство з учасниками групи з позицій їх лідерських умінь і амбіцій (домагань), лабілізація групи, створення довірчої атмосфери.

**Вправа.** *Самопрезентація* (Час: 1 година).

Мета: з'ясування уявлень учасників про себе; формування настанови щодо значущості своєї особистості; створення умов для саморозкриття.

Технологія виконання:

Керівник (ведучий) запросив усіх учасників по черзі розказати про себе. Кожен учасник (по колу) називав своє ім'я, посадовий статус. Важливо було говорити не стільки про біографію, хоча це також важливо, скільки про свої особистісні якості. Учасник розповідав протягом 3–5 хвилин про те, як часто він проявляє лідерську поведінку, де (у яких ситуаціях або в якому оточенні). Акцент робився також на професійно важливих якостях. Завдання можуть бути уточненими, наприклад, назвати 5 (10) найхарактерніших особистісних якостей.

Усі члени групи та ведучий ставили запитання, такі як:

Твоє головне достоїнство?

Чи є в тебе слабкі риси (негативні якості)? Чи можеш ти їх назвати?

На самопрезентацію одного учасника відводилося 3-5 хвилин.

В ході самопрезентації виявилася лідерська поведінка учасників тренінгу. Віталися вислови про очікування від тренінгу і побажання по відношенню до групи.

**Вправа.** *«Скарбничка асоціацій»*. (Час: 30 хв.).

Технологія виконання: по колу кожен учасник називав асоціації, які виникають у зв'язку з поняттями «лідер», «лідерство».

Після цього проводилася групова дискусія на тему: «Переваги лідера», привабливі (позитивні) і непривабливі (негативні) сторони або наслідки лідерської поведінки були згруповані і записані на фліп-чарті вибраним лідером.

Група поділилася на дві команди: команда «А» – «оптимісти» і команда «Б» – «песимісти».

Учасники підгрупи «А» склали список переваг лідерської позиції і поведінки, продовжуючи вислів: «Лідером бути добре, тому що.....»

Підгрупа «Б» сформулювала аргументи проти лідерської позиції: «Лідером бути погано, тому що...».

Як допоміжна інформація використовувалися записані на фліп-чарті асоціації.

**Вправа.** *Гра «Ярмарок обміну»*. (Час: 30 хв.).

Мета: усвідомлення своїх потенціалів лідерства і прагненню до їх подальшого розвитку, умінню вести переговори.

Технологія виконання:

Протягом 10 хвилин кожен учасник складав список своїх якості і умінь, сприяючих лідерству, – «Я як лідер», оцінював ступінь їх враженості за шкалою від нуля до 100%. Далі учасники за 15–20 хвилин мали можливість у ході переговорів один з одним обміняти частину своїх сильно виражених лідерських

якостей на ті, що не «дістають» (слабо виражені) (див. додаток).

Для обговорення після гри були запропоновані наступні питання: «Що корисного ви придбали на ярмарку? Кому вдалося провести більше обмінів в процесі гри? У яких ситуаціях отримані придбання можуть сприяти лідерській поведінці?»

**Вправа:** «Шеренга на шеренгу». (Час: 30 хв.).

Технологія виконання:

Учасники підгрупи «А» висловлювали аргументи «за», а учасники підгрупи «Б» – «проти» лідерської позиції. Проводився відеозапис обговорення. Аргументи «за і проти» висловлювали по черзі.

Починали учасники команди «Б». При перегляданні відеозапису обговорювалися «інструменти» лідерського впливу: переконливість (логічність, змістовність), емоційна і мотиваційна привабливість аргументів тієї і іншої команди.

При підбитті підсумків кожен учасник висловлювався щодо того, які аргументи показалися для нього найбільш близькими і важливими з погляду організаційного розвитку і професійно-особового зростання. Найбільш переконливі і привабливі аргументи «за і проти» лідерства учасники записали на фліп-чарті.

Далі напроти кожного з них записали ті когнітивний-поведінкові моделі, які сприяють подоланню негативної установки щодо лідерства, або ті, які сприяють привабливості лідерської позиції.

## ДЕНЬ ДРУГИЙ

**Вправа 1:** Гра «Проникнути в круг» (Час: 20 хв.).

Мета: тренування лідерських умінь.

Технологія виконання:

Учасники утворили тісний круг, що всіляко перешкоджав попаданню в нього того, хто водить, кому потрібно за 3–5 хвилин потрапити в круг, використовуючи різні інструменти впливу: домовленості, погрози, обіцянки, спритність, хитрість, переконання та ін.

Програли з трьома – п'ятьма учасниками, що водять.

Після цього обговорювалися стратегії поведінки гравців. Важливо було обговорити, які стратегії найчастіше використовували ті, що водять, що в них було загального, що виявилось ефективнішим.

**Вправа 2:** Відеогра «Уміння сказати "ні"». (Час: 40 хв.).

Мета: відпрацювати асертивну поведінку, розвинути навички умілої відмови при збереженні позитивних міжособистісних відносин.

Технологія виконання:

Двом-трьом гравцям була запропонована роль керівника, який повинен відмовити своїм підлеглим в різних проханнях особистого і службового характеру.

При аналізі відеоматеріалів розглядалися різні способи відмови і їх наслідки.

На фліп-чарті записувалися алгоритми відмови з урахуванням

особливостей ситуації. Один з алгоритмів мотивованої відмови представлений в додатку.

Закріплення умінь мотивованої відмови здійснювалося у парах або у трійках з послідовною зміною ролей що «просить» і «відмовляє».

Учасникам потрібно було використовувати той або інший алгоритм «відмови», мотивовано відмовитися, враховуючи особливості запропонованої модельної ситуації (зміст прохання, її наслідки для інших членів команди, динаміка досягнення організаційної мети і ін.). При цьому необхідно було бути послідовним і наполегливим, не дозволяти втягнути себе в дискусію і не допускати оцінок, узагальнень, образ, вибачень і інших бар'єрів спілкування.

Після закінчення роботи в малих групах обговорювався ряд питань: «Легко або складно було відмовляти? Що заважало? Як реагував партнер на вашу наполегливість? Які способи компенсації відкриті вам відомі?»

**Вправа 3: “Ідеальна модель професіонала”** (Час: 1 година).

Мета: з'ясування своїх потреб та життєвих цінностей у професійній сфері.

Технологія виконання.

Інструкція, яка була надана учасникам тренінгу при виконанні вправи:

1. Уявіть соціальну роль (наприклад, слідчого, оперативного працівника та ін.) або функцію, яку Ви можете розвинути.

2. Подумайте про значення цієї соціальної ролі, її важливість для організації та конкретних цілей.

3. Створіть образ основних дій спеціалістів Вашої професії (майбутньої професії), його функції, психологічні вимоги до особистості, здібності.

Примітка: при використанні технології ідеальної моделі професіонала необхідно запобігати таких помилок: не ставити дану методику на службу фрустрації, не підміняти її простим фантазуванням та мареннями, не сприймати негативну реакцію на вправу як дещо чуже та нездорове.

**Вправа. Гра “Дискусія”** (Час: 1 година).

Технологія виконання:

Завдання першої групи: яскраво описати всі недоліки та вади професії працівника ОВС, а другої – позитивні риси, соціальне значення професії. Загальне завдання кожної з груп, полягало в доведенні переваг своєї позиції.

Обмін ролями був проведений декілька разів.

Після гри проводилося обговорення, в якому були виділені ключові переваги та обмеження зробленого вибору професії.

**Вправа. Гра “Обвинувачі та захисники”** (Час: 30 хв.)

Технологія виконання:

Мета: навчання ефективній безконфліктній поведінці з начальством, адаптація до системи підлеглості, формування гнучкої стратегії поведінки.

З числа учасників група вибрала “обвинуваченого”, “обвинувачів” та “захисників”. “Обвинувачі” – сформувавши обвинувачення, виступили з пропозицією покарання. “Захисники” – висвітлювали позитивні риси “обвинуваченого”, захищали. Підставами для звинувачення та захисту були:



риси характеру, особливості професійної мотивації, ціннісні орієнтації.

Підсумки гри – винесення вироку. Вирок виносився об’єктивним спостерігачем з числа учасників групи та залежав від якості обвинувачення та захисту.

**Вправа.** “Ухилення від конфлікту” (Час: 30 хв.).

Технологія виконання:

Групою обговорювалися способи ухилення від конфлікту (згода, ігнорування, ухилення від обговорення конфліктних тем), конфліктні ситуації, в яких застосовуються дані тактики.

Гра «Ярмарок обміну» (Розробка Н.Е. Водоп’янової)

Якість (уміння), сприяюча лідерству	Віддано (у %)	Отримано (у %)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
Всього:	Сума (у %)	Сума (у %)

### Анкета учасника тренінгу «Що Ви очікуєте від тренінгу?»

1. Прізвище, ім’я, по – батькові
2. Домашня адреса, служб. та моб. телефон.
3. Місце роботи і посада до періоду навчання
4. Чи брали Ви раніше участь у тренінгах, якщо так то яких?
5. Чому Ви прийшли на тренінг?
6. Що таке, на Вашу думку, проактивне лідерство?
7. Перелічите 10 основних якостей лідера?
8. Які виникають основні об’єктивні (незалежні від Вас) проблеми в управлінні персоналом?
9. Які виникають основні суб’єктивні (незалежні від Вас) проблеми в управлінні персоналом?
10. Чому конкретно (перелічите) Ви хотіли б навчитись в процесі даного тренінгу?

## РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ

### 5.1. Літературна обдарованість

Елементи творчості існують у житті кожної дитини. Найчастіше літературна творчість починається з маленьких віршів про: явища природи, навколишнє середовище, іграшки, батьків, оточуючих, Це вірш-поздоровлення, звернення до мами, бабусі, улюбленої вчительки. У багатьох дітей тяга до літератури, до творчості стає не тимчасовим епізодом, а значним фактом життя. Одним з головних ознак творчої діяльності, як було відмічено вище є оригінальність, новизна продуктів цієї діяльності. В оригінальних дитячих віршах нема повторення того, що було раніше прочитане ними в книгах, тому вони приваблюють своєю свіжістю і безпосередністю, навіть якщо в них є порушення ритми, розміру. Діти, знайомлячись з літературною класикою, наче б збагачуються поетичною уявою, починають сприймати красу художнього образу. Якщо школяру зрозуміла, подобається "образна" мова, то можна вважати, що в нього закладений початок його літературного розвитку. Отже, вразливі, чутливі до оточуючого діти, які бажають передати іншим те, що самі відчували, ті діти мають прагнення до творчості.

Діти, що мають літературні здібності, бачать в предметах» на які вони направили свою увагу те, що не можуть помітити інші, їм властиве поетичне сприймання і проникливість, які дають можливість по-новому подивитись на предмет, звернути увагу на відповідні його сторони або якості, порівняти це нове з окремими деталями інших предметів і явищ, встановити схожість між ними, що так важливо для створення літературного образу. Дітям, які схильні до літературної творчості, властива добре розвинена образна пам'ять. Описуючи подію або явище, вони пригадують багаточисельні цікаві дрібниці, в їх пам'яті наче б з'являються живі картини, образи людей. Дослідники літературної творчості (А.Г.Ковальов, І.В.Страхов, П.Я.Якобсон, В.П.Ягункова, З.Н.Новланська) відмічають у літературно здібних школярів вміння використовувати художні засоби мови. Від розуміння художніх засобів мови школярі, в міру свого розвитку і своїх здібностей, переходять до творчого їх використання, а потім до створення нових, оригінальних літературних образів. В.П.Ягункова вважає, що значення літературної творчості для всіх без винятку дітей і його цінність полягає в тому, що вона стає активним засобом їх розумового, естетичного, морального розвитку і здійснює великий вплив на формування їх особистості в цілому (33; с,78).

Творчим людям властива особлива проникливість задуму в пошуках проблем, здатність до згортання мислительних операцій здібність до переносу досвіду, цільність сприймання, зближення понять, готовність пам'яті, гнучкість мислення, здібність до оцінювання, здібність до "об'єднання" і "розв'язування", легкість генерування ідей, здібність передбачити, біжучість мови (3; 5; 10; 28).

Літературну творчість можна віднести, якщо орієнтуватися на виділені І.П. Павловим типи, до художнього типу. Відповідно до цього ми можемо

говорити як про деякі загальні якості, здібності, які характерні для художнього типу в цілому, так і про ті специфічні, які визначають саме літературну обдарованість.

Однак перш ніж приступитися до розгляду літературних здібностей, необхідно звернути увагу на широкий діапазон цього виду діяльності. Він, щоправда, не настільки широкий, як, скажемо, наукова творчість, але все-таки включає досить велика кількість автономних областей.

З певною дозою спрощення ми можемо виділити наступні жанри: прозу (вона включає романістику, повісті, “більші” і “малі” розповіді), драматургію (як мінімум три види жанрів: комедійний, драма, трагедія), поезію (цілий спектр підвидів: поеми, ліричні вірші, поетична драматургія, малі форми – епіграми, пародії, хокку, танки й ін.), есеїстику (художньо-публіцистичні, філософські, психологічні й інші види), публіцистику, мемуарну літературу, листи (деякі з них – абсолютно художня література).

Немає особливої потреби говорити про те, що залежно від виду жанру, а то і його підвиду, будуть спостерігатися досить характерні відмінності як у творчому почерку, так і в самій творчій поведінці письменника, поета, драматурга. Дуже істотними, наприклад, будуть відмінності між діяльністю романіста, того ж М.Шолохова, що створив по суті один головний добуток – “Тихий Дон”, і відомого автора величезного числа пригодницьких романів А. Дюма-Батька, і японського поета, найбільшого майстра тривіршів – хокку – Мацуо Басові. Відмінності ці насправді настільки істотні, що не буде ніякою натяжкою сказати, що можна говорити ледве чи не про різні види діяльності. Так, навіть той самий письменник, якщо ми візьмемо як приклад геніального “синектика” Івана Франко, може бути “носієм” зовсім різних літературних жанрів; досить назвати любовну лірику І.Франко і його казки або розповіді, або науково-літературні трактати (“Із секретів поетичної творчості”) і т.д.

Очевидно, аналізуючи літературну обдарованість, ми в значній мірі повинні погоджувати її саме зі здібностями, що характеризують конкретні можливості авторів у різних планах – “моно” або “поли”.

Але в кожному разі на перше місце в ряді всіх здібностей у літературі ми, звичайно, повинні поставити здібність до використання слова – як головного будівельного матеріалу літературних творів будь-яких жанрів. Володіння словом, почуття слова, різноманітність у використанні слів, здатність до здійснення різних композицій, створенню різних словесних конструкцій – це головна складова, ядро літературного таланту. І це зовсім безвідносно від того, наскільки образними, “мальовничими” або, навпаки, “сухими”, “потворними” будуть ті ж, скажемо, вірші, та ж проза. У кожному випадку й письменник, і потім читач мають в остаточному підсумку справу з певним словесним конгломератом, словесною структурою, системою. Не випадково, наприклад, про поетичні добутки кимось було сказано, що вірші відрізняються від прози тим, що в них слова розташовані в найкращому порядку. Тобто, саме розташування слів і створює літературний, більш-менш художній, або чисто публіцистичний твір. Зрозуміло, це сказане трохи гіперболічно, оскільки справа не в одному лише порядку слів, не в самі лише словах. Багато в чому

визначальну роль у літературній творчості відіграє також і сама особистість письменника, поета, драматурга, як, втім, і в усі інших видах творчості. Але в цьому випадку мова йде все-таки про деяких специфічних особливостях, які й дозволяють говорити саме про літературну обдарованість.

До них, зокрема, ставляться особлива спостережливість, творча уява, уміння зображувати інших людей, події, картини природи й багато чого іншого коштами мови.

Практично й самі письменники, і дослідники літературної діяльності звертають увагу на гостру, часом гіпертрофовану чутливість, вразливість не тільки поетів, але й прозаїків, представників інших літературних жанрів. Уміння побачити, звернути увагу не тільки на те, що впадає в око всім, але й на деталі, на малопомітні риси, нюанси – одне з визначальних у літературній творчості, один з фундаментів літературного процесу, створення нового твору. Письменник свого роду детектив, розвідник – він повинен, як це описане в знаменитих розповідях А. Конан-Дойля, подібно його героєві Шерлоку Холмсу, визначати по малопомітних деталях події, характер людини, аналізувати його поведінку, певним чином прогнозувати його майбутні вчинки.

І все це в комбінації саме з великою вразливістю. Зовсім не випадково Корній Чуковський в одній з біографічних книг про Олександра Блока писав, що саме гіпертрофована чутливість зробила його великим поетом. Зрозуміло, прояв такого роду чутливості часто пов'язана з більшими труднощами для самого поета, письменника. Та ж чутливість А.Блока, яка відіграла настільки важливу роль у його поетичній творчості, служила нерідко перешкодою в його особистому житті, у спілкуванні з людьми. Так, наприклад, коли він виступав перед аудиторією й бачив у залі хоча б одну неприємну для нього особа, то буквально міняв стиль свого виступу, замикався, ішов у себе; були навіть випадки, коли він взагалі йшов зі сцени, не в змозі подолати своєї відрази. Очевидно, не гіперболічно звучить назва щоденника французького поета, автора знаменитої книги “Квіти зла” Шарля Бодлера – “Моє оголене серце”.

Загальна культура почуттів, розвиток, зокрема, почуттів естетичних дозволяють письменникові точно й тонко передавати життєві події, представляти вчинки людей, заражати читача своїм баченням картини природи [42].

Вразливість письменника дуже жорстко пов'язана з його творчою уявою. Уже в процесах сприйняття навколишньої його дійсності письменник починає здійснювати свою власну інтерпретацію подій, характерів, доповнює їх, видозмінює, у певній мірі перевтілюється в інших людей, які, можливо, перетерпівши ті або інші зміни, стануть потім героями його розповіді, повісті, роману. Саме в цей час він може створювати задум свого твору, нехай ще багато в чому незрозумілий. Але наявність навіть первинних форм задуму створює певний ґрунт для подальшої творчості, направляє думку автора, сприяє виробленню уявлень про композицію твору, його загальну структуру, основну ідею, яка буде тримати весь твір, подібно своєрідному каркасу.

Взагалі говорячи, про творчу уяву письменника в літературі написано досить багато. Найчастіше звертається увага на здібність письменників

уживатися в образи своїх героїв, причому це з часом досягає настільки сильного вираження, що вигадані літературні діючі особи стають цілком реальними для автора, вони сприймають їх як живих людей. Класичними щодо цього є, зокрема, приклади, які звичайно зв'язуються з іменами Флобера й Лева Толстого. Так, Флобер, автор роману “Мадам Боварі” випробовував реальні відчуття отруєння, коли описував отруєння своєї героїні, а Толстой, працюючи над романом “Анна Кареніна” відзначив, що Анна зіграла з ним жарт, поступаючи не за його, автора, волею, а в повній відповідності зі своїм характером, логікою своєї особистої поведінки. У першому випадку ми маємо справу із глибоким, майже фантастичним перевтіленням автора в його героїню, а в другому – з певною незалежністю героїні від самого автора, який, видалося б, повинен повністю володіти ситуацією, диктувати своїм героям поведінку. Цікаво й дуже цікаво з погляду психології творчості, що й у першому, і в другому випадках автори – чоловіки – створюють переконливі образи, характери героїнь протилежної статі. Таке, зрозуміло, під силу тільки дуже великому талантові, може бути тільки генієві [42].

У роботі письменника велике значення має його загальна людська особистісна спрямованість, його ідеали, його філософія, які багато в чому визначають не тільки ідеї, позиції автора, але й сприяють виробленню відносин до дійсності, до описуваних подій, своїм героїв як позитивного, так і негативного плану, і, що дуже важливо в руслі нашого аналізу, ці особистісні установки, диспозиції визначають також у значній мірі саму художню канву кожного добутку. Скажемо, і багато невеликих віршів, і поеми Т.Шевченка прямо пов'язані з його відношенням до режиму, при якому він жив, до сильних світу цього – царів, поміщиків, знаті, а також до народу, простих людей, яких він, як ще сам недавній кріпак, любив і жалував, хоча й не уникав можливості різко критикувати за пасивність, надмірну, з його погляду, терпимість до знущань, постійної експлуатації, неправди й несвободи у повсякденному житті. Шевченко найчастіше у своїй творчості виступає як бунтар, затятий викривач несправедливості. У цьому проявляється його особлива чутливість саме до повсякденного буття людини в кріпаках Росії й це тема більшості його творів, у яких відображається дарунок викривача, критика, сатирика, свого роду народного адвоката. Шевченко бачить світ далеко не в рожевих фарбах, уміння побачити зло, не обійти його – це його особистісна риса, пов'язана з характером, способом мислення, життєвим стилем поведінки й діяльності.

Точно так само, ми можемо судити про зв'язок особистісних диспозицій інших відомих і менш відомих авторів літературних творів. Леся Українка – найбільша поетеса – лірик у всій світовій літературі за всі часи, також не позбавлена дару критичного переосмислення й літературного перетворення своїх вражень, накопичених фактів, образів. Але вона більшою мірою схильна до інтерпретації життя в казковому плані, романтизації навколишньої природи, людей, до більш широкого розгляду спадщини світової культури. Ще більшою мірою, як ми вже відзначили трохи раніше, широкодіапазонний Іван Франко, якого можна з повною для того підставою вважати одним з найбільших класиків-енциклопедистів, причому не тільки в сфері літератури. Тобто, тут

можна говорити про свого роду аналітичних і синтетичних типах письменників (знов-таки, це поширюється не тільки на письменників, але в них переломлюється через діапазон жанрів, діапазони використовуваних художніх творів, загальних і спеціальних знань у різних сферах людської життєдіяльності).

Деякі специфічні психофізіологічні особливості проявів літературного дарування можна простежити, зокрема, і на прикладах самого літературного процесу, на особливостях самої технології роботи, що, зокрема, прекрасно зробив у своїй дуже цікавій книзі, присвяченій літературній творчості, Костянтин Паустовский – “Золота троянда”. Там він, між іншим, відзначає саме цю сторону – техніку роботи:

“Скільки письменників – стільки ж і навичок роботи...”

Лев Толстой працював тільки ранками. Він говорив, що в кожному письменнику сидить свій власний критик. Злий цей критик буває ранками, а вночі спить, і тому ночами письменник цілком відданий самому собі, працює без острашки й пише багато дурного й зайвого. Толстой посилався при цьому на Руссо й Діккенса, що працювали тільки ранками, і вважав, що Достоевський і Байрон, що любили працювати вночі, грішили цим проти свого таланту.

Тягар письменницької роботи Достоевського був, звичайно, не тільки в тому, що він працював ночами й при цьому безперервно пив чай. Це, зрештою, не так вуж сильно відображалося на якості його роботи. Тягар був у тому, що Достоевський не виходив з безгрішшя й боргів і тому змушений був писати багато й завжди наспіх. Він сідав писати, коли часу залишалося в самий обріз... “Набагато краще мріяти про роман, чим писати його”, – говорив Достоевський...

Чехов у молодості міг писати на підвіконні, у тісній і гучній московській квартирі. А оповідання “Єгер” він написав у купальні. Але з роками ця легкість у роботі зникла.

Лермонтов писав свої вірші на чому потрапило. Усе здається, що вони відразу склалися в нього у свідомості, співали в нього в душі, і він потім тільки наспіх записував їх без виправлень.

Олексій Толстой міг писати, якщо перед ним лежала стопка чистого, гарного паперу. Він визнавався, що, сідаючи за письмовий стіл, часто не знав, про що буде писати. У нього в голові була одна яка-небудь мальовнича подробиця. Він починав з неї, і вона поступово витягала за собою, як за чарівну нитку, усе оповідання...”

У цій великій цитаті, яку ми спеціально привели з мінімальними копіями, відбито відразу кілька важливих питань, які стосуються як загальних закономірностей і особливостей процесу творчості, так і специфіки роботи письменника, його індивідуального творчого й ремісничого стилю. Що стосується загальних питань, то тут мова йде головним чином про стимулювання творчості, творчої активності, пов'язаної як із природними, так і зі спеціальними, штучними методами й засобами. Наприклад, робота ранками і ночами, це зовсім не так просто, як спробував показати Л.Толстой, і важко повністю погодитися й з К.Паустовським, коли він говорить про вплив фактору

часу на творчість Достоевського. Зовсім неважко довести, що “нічна” творчість ніяк не “гірше” ранкової толстовської й інших; тут же можна було б привести й відомий усім приклад роботи вночі О. де Бальзака, який, до того ж пив уже “не просто” чай, а найміцнішу каву, чому, до речі, і наніс собі непоправної втрати, передчасно підірвавши здоров'я. А те, що в Достоевського, як правило, було мало часу для роботи над черговим літературним твором, ще ні про що не говорить. Досвід показує, що людина найчастіше може працювати краще саме в ускладнених умовах, коли вона мобілізується, максимально концентрується на роботі. Практично всі твори Достоевського – це найвища класика, і просто важко сказати, зміг чи б він створити свої шедеври, якби жив у більш комфортних умовах. На кожного індивіда ті самі обставини й умови можуть впливати іноді зовсім по-різному. У цьому змісті можна знову вступити в дискусію з К.Паустовським, який у цій же своїй книзі особливо підкреслював, наскільки важливий для письменника під час роботи спокій і свого роду затишок: “Письменникові, коли він працює, потрібні спокій і по можливості відсутність турбот. Якщо спереду чекає яка-небудь, навіть віддалена неприємність, то краще не братися за рукопис. Перо буде валитися з рук або з-під нього поповзуть вимучені порожні слова”. Так, безумовно, так може бути й так буває нерідко, але все визначається не тільки можливими неприємностями, незручностями й т.п., а ще й, у не меншій мірі особистісними, індивідуальними особливостями. От два яскраві й типові приклади. Видатний російський поет Євгеній Винокуров в одному з інтерв'ю відзначав, що він може працювати над віршами в будь-якому місці, у будь-яких умовах – будьте на вокзалі, у поїзді, будучи в черзі в магазині. А інший поет – Віктор Соснора одного разу сказав, що коли він працює, то йому можуть перешкодити навіть рибки в акваріумі, незважаючи на те, що вони не шумлять, не так вже динамічно поведуться. Тут у наявності й певні психофізіологічні особливості кожного літератора, і особливості його стилю діяльності [40].

Залежно від конкретної обдарованості письменника, літератора можуть більшу або меншу роль відіграти його вольові якості, його фізична витривалість, терпіння, наполегливість. Так, для майстрів короткого жанру ці якості не настільки важливі. І.А. Крилов, знаменитий байкар, відрізнявся рідкою лінню, очевидно, багато в чому завдяки їй, створив порівняно небагато байок (правда, це шедеври). А чи можна представити того ж Льва Толстого або Достоевського без величезної значимості волі, коли потрібно було по декілька років писати романи, роблячи масу заготовок, іноді переписуючи той самий твір не один раз. Це “Війну й мир” або “Брати Карамазови” з їхніми сотнями й сотнями сторінок! Тут однієї лише допоміжної роботи вистачило б на десятеро.

Тому в письменницькій праці так часто необхідно міцне здоров'я й чиста фізична витривалість, міцна нервова система. Однак, ці якості давалися й даються далеко не всім письменникам і поетам: мабуть, частіше буває навпаки. Той же Достоевський був взагалі хворобливим і досить тендітним, і, крім того, уже з молодих років страждав епілепсією. Не відрізнявся міцним здоров'ям Іван Франко, загальновідомо, як багато й важко хворіла Леся Українка. Але ж ці письменники стали видатними класиками, справжніми вершинами літератури

світового рівня. Виходить, можливо й подолання таких явищ як нездоров'я, хвороби. Це досягається, звичайно, і за рахунок сильної волі, але щоб воля “працювала” потрібна любов, бажання, інтерес. У багатьох випадках прояв геніальності й обдарованості може говорити про справжню пристрасть до творчості, всепоглинаючої любові, хоча ця пристрасть, ця любов далеко не завжди проявляються лише в одних позитивних формах, – творчість не завжди приємне проведення часу, недарма існує таке поняття як “муки творчості”, поєднане з тяжким входженням у творчий процес, складними й тривалими пошуками виразних засобів, численними виправленнями, виникненням нових варіантів і т.п. На цей рахунок існує безліч визнань самих авторів. Так, Ф.Достоевський у своїх листах до брата, до колег часто скаржиться на труднощі з підготовкою матеріалів до романів, побудовою композиції, постійно скаржиться на нестачу часу. І, якщо ми звернемося до аналізу чернеток цього великого письменника, то будемо воістину вражені, яку величезну роботу він виконував ще на попередніх стадіях роботи [40].

Творчу працю взагалі й творчу працю письменників, зокрема, у контексті сказаного нерідко можна представити як пов'язаний із приголомшливою перенапругою, перевтомою, нервовим виснаженням, що й приводить настільки ж часто до хронічних депресій, до необхідності шукати свого роду допінги, якими іноді стають алкоголь і навіть наркотики. Мало хто, наприклад, знає, що Тарас Шевченко нерідко зловживав алкоголем. По суті, справжнім наркоманом став французький поет Бодлер. Нині, завдяки численным публікаціям, стало вже загальновідомо, що Володимир Висоцький не тільки був жертвою алкоголю, але й в останні роки також уже звернувся до наркотиків; зокрема про це розповідає його дружина – Марина Влади у своїй книзі-біографії “Перерваний політ”.

Виникає по-своєму закономірне питання – а навіщо про це говорити, коли мова йде насамперед про обдарованість? На жаль, проблема обдарованості, таланту, творчості, як ми сказали, не існує автономно: соціальні й особистісні, індивідуальні особливості з талантом пов'язані нерозривно. І, оскільки, творча праця так часто є причиною нервово-психічних зривів, вимагає якоїсь компенсації, то питання виховання творчого працівника, питання психічної гігієни творчої праці, повинні бути також у центрі нашої уваги. Занадто вже дорого доводиться платити за байдужість і неухважність до творчих особистостей, особливо, якщо мова йде про тих з них, хто підданий такого роду явищам, хто не відрізняється особливою витривалістю, емоційною стабільністю і т.д. Якби ми – суспільство, найближче оточення – проявляли хоча б мінімум уваги до талантів, то, можливо, ми не втрачали б так непробачно рано й таких, що встигнули вже стати майстрами, як український поет Симоненко, російський поет Фляків, зовсім юний багатообіцяючий український поет Яринич. Отут якраз згадати початковий рядок вірша Булата Окуджави: “Бережіть нас, поетів, бережіть нас...”. І це стосується всіх творчих працівників, якщо ми маємо справу з тендітним здоров'ям, нестійкою психікою, підвищеною чутливістю.



## 5.2. Дослідження творчої обдарованості в сфері української мови та літератури

### Психологічні критерії вивчення творчої обдарованості

Дослідження проблем обдарованості, талановитості і геніальності показало, що більшість людей, які досягли певних успіхів зобов'язані в цьому в першу чергу розумним і високопрофесійним педагогам. Це те оточення, яке дає дитині знання, поштовх для саморозвитку, усвідомлення своїх потенційних можливостей.

Американський професор М. Karnes серед набору якостей, необхідних вчителю для роботи з обдарованими дітьми, відмічає високий рівень інтелектуального розвитку, добру загальноосвітню підготовку, талант в будь-якій сфері [70; с. 249]. Учителем обдарованих дітей може бути той, хто сам має творчі здібності, або той, хто може цьому навчити.

Згідно точки зору J. Renzulli обдарованість особистості проявляється у певному наборі взаємопов'язаних якостей, який включає; а) інтелект вище середнього (але не обов'язково самого високого) рівня; б) наполегливість і цілеспрямованість; в) творчість. Відповідно до цього критерії відбору обдарованих учнів повинні включати творчість, мотивацію і інтелект. Отже, вчитель, який буде працювати з математично обдарованими дітьми повинен бути талановитим математиком, а той, то буде наставником літературно обдарованих школярів – відповідно повинен бути обдарованим вчителем-словесником. Програми відбору творчо обдарованих учнів включають напрямки:

- 1) дослідження продуктів творчої діяльності - винаходи, наукові теорії, твори мистецтва та літератури, моральні норми та ін.;
- 2) дослідження творчого процесу;
- 3) вивчення творчо обдарованої особи і залежність успішності творчої продуктивності від інтелекту в цілому, від рис особистості, їх своєрідного підбору та поєднання;
- 4) вплив зовнішніх умов, насамперед, соціальних, що сприяють розвитку творчої обдарованості, або гальмують її [82; с.11].

В свою чергу розроблено ряд методик, які дозволяють виявити творчо обдарованих дітей. Найперше, це СТАНДАРТИЗОВАНІ МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ, Ці методи широко використовуються для виявлення обдарованих дітей. За їх допомогою визначають вербальні і невербальні здібності. Для дослідження інтелекту пропонується шкала інтелекту Stanford-Binet, тест D. Wechler, тест D. Slosson, Колумбійська шкала розумової зрілості.

СТАНДАРТИЗОВАНІ ТЕСТИ ДОМАГАНЬ призначені для виявлення Дітей, які мають виключні здібності з таких основних навчальних дисциплін, як читання, математика, природознавство та ін. [8; 70].

СТАНДАРТИЗОВАНІ ТЕСТИ ОЦІНКИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ. Цей тест оцінки соціальної компетентності і зрілості допомагає визначити рівень особистості розвитку і навичок спілкування з іншими людьми.

Висловлюється думка, що соціальна компетентність допоможе обдарованій особі зайняти позицію лідера у своєму оточенні,

**ВИМІРЮВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ.** Одна з важливих складових творчої обдарованості особистості досліджується за допомогою методик Р. Torrance (1965) та J. Guilford (1967).

**ШКАЛА ОЦІНОК І КОНТРОЛЬНІ ЗАПИСИ СПОСТЕРЕЖЕНЬ.** Цей метод є додатковим важливим інструментом виявлення обдарованих та талановитих учнів. Дані, одержані в результаті спостережень учителів, батьків і оформлені у виді шкал оцінок, дозволяють робити висновок про ті сторони діяльності і поведінки дитини, які неможливо оцінити засобами стандартизованих тестів.

**ШКАЛА ОЦІНОК ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ.** Розроблені J. Renzulli (1971), шкали є надійним інструментом як для проведення попереднього відсіву кандидатів, так і для оцінки обдарованості.

**КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНІ ТЕСТИ.** За допомогою таких тестів досліджується рівень вікового розвитку таких основних показників, як когнітивні і словесні навички, соціальна компетентність.

**ЗАПИСИ МИТТЄВИХ СПОСТЕРЕЖЕНЬ ЗА СВІДЧЕННЯМ БАТЬКІВ,** Одержані від батьків, вчителів та інших дорослих свідчення про здібності дитини значно полегшують процес пошуку обдарованих. Такі спостереження цінні і тим, що допомагають виявити ті здібності дитини, які не завжди можна виявити шляхом психологічного дослідження.

**РОЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ,** Існує широке коло спеціалістів (лікарі-педіатри, бібліотекарі, працівники дитячих установ), які в силу своїх службових обов'язків знаходяться в постійному контакті з дітьми. Тому вони можуть допомогти у пошуку здібних і талановитих дітей.

Наше дослідження, яке було спрямоване на розробку методів виявлення **творчо літературно обдарованих учнів** мало у своїй основі наступну програму:

I. Історія життя учня.

1. Час і місце народження.
2. Склад сім'ї, рівень освіти і характер інтересів членів сім'ї.
3. Спосіб життя дитини в родині: ігри, заняття, праця.
4. Відношення дитини до казок і розповідей і реакція на них.
5. Особливості сприймання природи і подій соціального життя.
6. Інтерес до музики, театру, живопису.
7. Відношення до школи, бажання вчитися.
8. Ставлення до різних предметів навчання.
9. Інтерес до літератури та їх оцінка.
10. Участь у літературному гуртку.
11. Творчі спроби і їх результати.
12. Відношення до своєї творчості і плани на майбутнє.
13. Практична діяльність і творчість.
14. Літературне навчання.
15. Перші друковані твори.
16. Відношення літературної громадськості до творів молодого письменника.

II. Якості особистості.

1. Вразливість.
2. Спостережливість.
3. Особливості пам'яті.
4. Яскраве чуттєве сприймання.
5. Могутність творчої уяви.
6. Відношення до природи та оточуючих.
7. Естетичні смаки.
8. Переконавання.
9. Вимогливість до себе.
10. Працездатність.

### III. Особливості літературної творчості.

1. Улюблений жанр. 2. Імпульс до задумів творів. 3. Задум і ідея твору. 4. Складання плану. 5. Словесне втілення твору. 6. Стиль роботи.

Виходячи з того, що обдарованість проявляється в успіхах і досягненнях людини в тій чи іншій діяльності, то й літературна обдарованість учня являє собою високий рівень домагань у творчій і пізнавальній діяльності конкретної особи порівняно з іншими.

Відповідно до розробленої нами програми дослідження літературної обдарованості нами було розроблено ряд методів, які дають можливість діагностувати рівень обдарованості та їх потенційні можливості .

Для визначення творчої обдарованості учнів з української мови та літератури використовувалась методика, яка складалася з таких завдань: 1) діагностика творчості; 2) Дослідження рівня вербального інтелекту; 3) дослідження наполегливості у досягненні цілей; 4) аналіз досягнення успіхів у навчанні; 5) виявлення впливу соціального оточення».

При складанні завдань для дослідження творчості ми дотримувались вимог, які закладені J. Guilford, P. Torrance в і тестах на вербальне творче мислення». P. Torrance визначає творчість через характеристики процесу, в ході якого особистість стає чутливою до проблем, дефіциту або прогалин у знаннях, визначає ці проблеми, шукає їх вирішення, висуває пропозиції і гіпотези щодо можливості вирішення проблеми, перевіряє, гіпотези, модифікує їх і остаточно обґрунтовує результати [75,79, 80], Творчий шлях вирішення проблеми саме полягає в тому, що особистість шукає оригінальні способи її вирішення, ще раз здійснює перевірку гіпотез, висловлює унікальні або незвичайні думки. Тому, тести креативності, не передбачаючи однозначної відповіді, діагностують творчий потенціал людини і дають можливість для прояву творчості»

Експериментальні завдання, за допомогою яких ми визначали рівень творчості включали п'ять субтестів.

Оцінка виконання завдань здійснювалась за характеристиками творчості, які були визначені J.Guilford і включали такі параметри; 1) швидкість (біжучість) - кількість відповідей в кожному завданні; 2) гнучкість або пластичність - ступінь різноманітності відповідей, оцінюється по кількості категорій у відповіді; 3) оригінальність - рідкість, нетривіальність ідей; 4) ретельність розроблення ідей – деталізація відповідей.

**Субтест N 1 "Подача першої літери" (J.Guilford).** Досліджуваний повинен назвати якомога більше слів, які починаються з літери "К" (час обмежений – 2 хвилини). Оцінка виконання завдання проводилася за допомогою трьох критеріїв: біжучість, оригінальність, гнучкість. Біжучість оцінюється кількістю відповідей (за кожне слово 1 бал). Для оцінки оригінальності підраховується частота слів, які зустрічаються у відповідях досліджуваних. При обробленні використовувалась шкала від 0 до 5 балів. Відповіді, які зустрічаються в 5% і більше одержують 0 балів, Відповіді, які зустрічаються в 4,00 - 4,99% оцінюються 1 балом, в 3,00 - 3,99% - 2 бали, в 2,00 - 2,99% - 3 бали, в 1,00 - 1,00% - 4 бали. Всі інші відповіді одержують 5 балів. Гнучкість визначається числом використаних досліджуваним слів, які

починаються з цієї літери. Якщо частота категорій у виборці зустрічається 1-2 рази - 3 бали, 3-5 разів - 2 бали, 5 разів і більше - 1 бал.

В кінці підрахунків підсумовується біжучість, оригінальність, гнучкість.

**Субтест N 2 "Асоціації". (B.Frucher, W.Zimmerman).** Досліджуваний повинен назвати слова, які подібні до слів "хризантема", "картина", "яблуня", "дівчина", "юнак", "айстра", "земля", "хмара", "вуста", "кавун" (час - 2 хвилини). Критеріями оцінки є біжучість та оригінальність. Біжучість оцінюється кількістю відповідей. Кожне слово оцінюється в 1 бал. Оригінальність підраховується за частотою вживання слів, які зустрічаються у кожній відповіді, по кожному стимульному слову. Використовується шкала від 0 до 5 балів. Відповіді, які зустрічаються в 5% і більше - одержують 0 балів, в 4,00 - 4,99% оцінюються і балом, 3,00 - 3,99% - 2 бали, 2,00 - 2,99% - 3 бали, 1,00 - 1,99% - 4 бали. Всі інші відповіді одержують 5 балів.

**Субтест N 3. "Вживання слів".** Досліджувана особа повинна назвати якомога більше випадків вживання слова "мова" (час - 2 хвилини). Критеріями оцінки є біжучість та оригінальність. Рішучість оцінюється по критеріям, які описані в субтестах N 1 і N 2. Оригінальність підраховується за частотою вживання слів, які зустрічаються у виборці. Оцінюються від 0 до 5 балів. Відповіді, які зустрічаються в 5% і більше - одержують 0 балів, 4,00 - 4,99% - 1 бал, 3,00 - 3,99% - 2 бали, 2,00 - 2,99% - 3 бали, 1,00 - 1,99% - 4 бали. Всі інші відповіді одержують 5 балів.

**Субтест N 4. "Твір" (J.Guilford).** Досліджуваним пропонується написання розповіді з двома опорними словами; "озеро" і "пісня". Критеріями оцінювання субтесту є біжучість, оригінальність і ретельність. Біжучість оцінюється кількістю речень у розповіді. За кожне речення зараховується 1 бал. Оригінальність оцінюється на основі нестандартного сюжету, Ретельність включає такі компоненти; наявність образів та їх деталей. За кожен деталь досліджуваний отримує 1 бал. Результат субтесту є загальний показник біжучості, оригінальності і ретельності.

**Субтест N 5. "Твір за картиною" (J.Guilford, В.П.Ягункова, З.Н.Новлянська).** Досліджуваним пропонується написати твір за картиною Врубеля "Царівна-лебідь". Оцінювання включало такі критерії: біжучість - кількість речень у творі (кожне речення оцінюється в 1 бал); оригінальність - оригінальність сюжету, створення нових уявних ситуацій; ретельність - кількість розроблених ідей. Сума балів підраховується шляхом підсумку оцінок біжучості, оригінальності і ретельності.

Аналіз одержуваних результатів по цьому субтесту дозволяє виділити характерні семантичні ознаки вживаних досліджуваними слів, що починаються з літери "К", Відповіді, що г створюють семантичний простір за частотою вживаних слів, були об'єднані в різні семантичні групи. Обмежимося характеристикою лише полярних груп (з максимальними і мінімальними значеннями), Так, високою оцінкою ч п'ять балів за оригінальністю відмічено семантичну групу слів, які можна віднести до ділової сфери ("компроміс", "конгрес", "конституцій", "конференція", "кордон", "купюра", "корпорація", "кримінал", "конфлікт", "кумир", "коїти" і т.ін.). Друга група - це слова, які

характеризують професійну сферу особистості ("кваліфікація", "категорія", "консультант", "картотека", "колега", "критерії", "курс"), третя - це природнича сфера ("ківі", "журавлина", "кокос", "копито", "кремень", "катастрофа", "катаклізм"). Високою оцінкою по критерію оригінальність відмічені семантичні групи, які характерні лише для української мови ("кріпак", "канапа", "картуз", "квітень", "клопіт", "когут", "конюшина", "копирсатися", "кохання", "крига", "кудлатий", "кумедний", "куций" і та ін.). Мінімальні оцінки одержали семантичні групи слів, що відносяться до предметів домашнього побуту ("кошик", "коса", "крейда", "коромисло", "комора", "комбайн", колодязь", "кастріюля" і т. ін.).

При проведенні класифікаційного аналізу семантичних категорій по субтесту 1 і за показником "гнучкість" можна накреслити таку тенденцію; найчастіше у відповідях досліджуваних зустрічались слова з категорій: "будівництво", "одяг", "предмети домашнього вжитку", "книги", "казки", "герої казок", "дерева", "риби", "тварини". На протилежному полюсі, високою оцінкою (3 бали) за частотою вживання були відмічені такі семантичні категорії, які не є характерними для навчальної діяльності майбутнього вчителя-словесника, а саме: "геометричні фігури", "фігурні одиниці", "фінансова справа", "морська справа", "громадські заклади", "меблі", "ліки", "косметика",

Оцінка виконання субтесту N 2, "Асоціації".

Завдання даного субтесту полягало в тому, що досліджувані називали слова, які за "їх думкою подібні до слів "хризантема", "картина", "яблуна"» "юнак", "дівчина", "айстра", "земля", "хмара", "вуста", "кавун". Кількість запропонованих слів по подібності оцінювалася як біжучість. В ході експерименту в окремих досліджуваних виникали труднощі при виконанні завдання "Асоціації". Учням властива метафоричність запропонованих асоціацій, яскравість емоційної образності. Приведемо приклади окремих асоціацій: "хризантема" - "осінній смуток"; "картина" - "острів"; "яблуна" - "наречена"; "юнак" - "скеля"; "земля" - "товстуха"; "хмара" - "білий кінь"; "кавун" - "огрядний чоловік". Стає цілком очевидним, що зміст завдань типу "Асоціації" вимагає у досліджуваних яскраво вираженого творчого мислення та уяви.

Оцінка виконання субтесту N 3. "Вживання слів". Досліджуваним було запропоновано назвати якомога більше можливого вживання слова "мова". Оцінка біжучості складалася з кількості відповідей, запропонованих кожним студентом в субтесті. Кожне можливе вживання слова "мова" оцінювалось критерієм оригінальності. При цьому враховувалась рідкість, нетривіальність, частота вживання слів по всій виборці.

В результаті аналізу даних по субтесту N 3 серед запропонованих відповідей були виділені певні семантичні групи. Обмежимося характеристикою полярних семантичних груп, які відмічені оцінкою "5" і "0" балів. Слід відмітити, що серед запропонованих відповідей більша кількість являє собою позитивний полюс (з оцінкою "5"). В зміст таких груп входять слова "витончена", "давньоруська", "дипломатична", "діамантова", "запозичена", "захоплююча", "колискова", "лагідна", "образна", "ораторська",

"стародавня", "стилістична", "чародійна", "щедра", "яскрава" і т. ін. В семантичні групи з оцінкою "0" балів входять слова "віршова", "власна", "дзвінка", "іноземна", "літературна" і т. ін.

Підсумовуючи результати субтестів N 1, 2, 3 ми можемо відмітити, що для виконання цих завдань необхідно мати високий інтелектуальний і творчий рівень. Тому, високі показники за субтестами можна поєднати з творчими здібностями, як структурним компонентом літературної обдарованості студента.

Оцінка виконання субтесту N 4. Досліджуваним запропоновано написання розповіді за двома опорними словами; "озеро" і "пісня". Як показала практика психологічних досліджень, написання розповідей за багатьма опорними словами характеризувались не досить високим рівнем творчості, Досліджувані намагались відгадати сюжет, з якого взяти опорні слова, отже прагнули прийти до однієї відповіді, що говорить швидше про конвергентне мислення, ніж дивергентне, яке є основою творчості, Тому, інструкція, яка подавалась перед початком дослідження, націлювала студентів на більш оригінальне написання твору.

Одержані дані оцінювались за трьома характеристиками творчості; біжучістю, оригінальністю, ретельністю. Про різницю в семантичній біжучості у досліджуваних можна говорити по кількості речень у розповіді .

При виконанні вказаного вище завдання - написати розповідь за двома опорними словами, окремі досліджувані проявили високий рівень творчості. Вони написали розгорнуті, оригінальні твори, з цікавим та захоплюючим сюжетом (оригінальність), проявили здібності індивідуалізувати предмети і явища за допомогою різних засобів (епітети, порівняння, метафори, визначення), що свідчить про ретельність розроблення ідей.

Розповіді учнів з високим рівнем творчості характеризується яскравою образністю, предметністю, наявністю несподіваних ситуацій, яскравістю та конкретністю зображення уявних героїв. Для підтвердження сказаного, наведемо приклад таких розповідей;

"Осінь... Золота фея вступила в свої володіння. Вона почала порядкувати у своєму великому, неозорому домі; позолотила верхівки дерев, постелила скатертину з зеленого моху, Розклала сімейки грибів під пеньками, розсипала жменями ягоди. А ще треба, птахів провжджати у вирій. Для цього вирішила господиня причепуритись, і попростувала до невеличкого озера - лісового дзеркала. В тихій задумі стояли озерні води, сумно їм було прощатись з теплим і гамірливим літечком.

- Любе озеро, - звернулася осінь, - допоможи мені. Без тебе я не можу провести птахів.

І озеро погодилось. Осінь почепила на себе вінок з золотобагряних листочків, вплела в коси кетяги калини. Глянула в воду, аж засміялась. Так все вийшло до ладу. Провжджала господиня своїх пташенят у далеку дорогу, а з високості линула журлива пісня прощання з рідним краєм, дзвеніла та пташина музика, чистими акордами у прозорій блакиті" (Ірина С.).

"Чимало літ пройшло з того часу, як я вперше зустрілась із чарівним озером в лісі. Та весь час, повертаючись до тієї зустрічі, я переживаю її знову і знову.

Літо... Я в лісі. Мені так хочеться поділитися з своєю радістю з зеленим другом, Моя уява малює різні картини мого майбутнього - одна фантастичніша іншої. Мої думки урвав чарівний звук. Що це? Я бачу в просвіті дерев щось голубе, Тихо, щоб не сполохати дивних звуків, що заворожили мене, наближаюсь до голубизни, 9 на березі озера. Ні, це не озеро! Це чудо-театр, де артистами виступають сонячні промені і води, озера. Я ніби бачу, як від сонця тягнуться золоті струни божественної арфи і, переплітаючись з руками озера, видають такі звуки, ніби співають ангели. Ні, це не ангели! Це озеро посилає нам свою пісню - пісню радості буття. Я живу! Я співаю! Послухайте мою пісню!

Більше ніколи я не чула цієї пісні, хоч на озері бувала не раз. Може це співало не тільки озеро, але й моя Юність" (Світлана В.).

"Ніч... Озеро тихо спить у сивій мряці, Спить, вкрите таємничим серпанком, Імлю довгоминутих віків... І раптом - о диво - тихим зітханням полилася пісня... Ледь чутна, ніжна, полохлива. То Мавка прийшла сюди на побачення з місяцем і виливає йому свою тугу. Вона кидає до води свої пісні та свій жаль, а в очах її гойдається бездонний таємничий тогобічний погляд,.. Сива імла закутує озеро, імла одвічної порожнечі,.. Та враз диво жахливо загуло й стрепенулося озеро – з його темного провалля зростала велетенська пошарпана постать-примара, оскаженіло розбиваючи від себе стіни своєї схованки, розбиваючи нетрі мороку... Мавка побачила брудно червоне тіло й відчула млосний подих примари» Оту жахливу потвору розбудила пісня, зачарувала, взяла в полон; і чудовисько, зовсім забувши про свій страхітливий вигляд, захотіло побачити Мавку, забрати її до себе... Мавка жахнулася... Її душа зблідла від холодного жаху, той жах вразив її смертельно» Вона хотіла кинутися геть звідси, але не могла, й чудовисько, злякавшись, що назавжди втратило можливість хоча б чути лісову красуню, дихнуло на неї крижаним подихом, і Мавка з тихим зітханням падає в трави»,» Враз вона перетворилася на невисоке, тонке і гнучке дерево, її коси стали довгим і гнучким віттям»»» Вона стала вербою... Так і лишилась вона на березі озера, бо чудовисько не відпускає її від себе, дивиться на неї довгими ночами, А вона не може звикнути до такого жахливого полону, вона шепоче травам про свою долю і свої мрії... Вона вірить, що хтось порятує її... Вона тихо плаче і зве на поміч... Чуєш? (Юрій Г.).

"Дотик до людського чуття завжди для мене є піснею. Це ніби струмок, що виграє багатоголосними барвами людських думок» Людина це взагалі висока особа, а її таїнства - це ті ниті, які єднають нашу особистість. Душа, чуття, інтуїція... а ніхто навіть не замислюється, що це ті витoki людської ніжності, які потім з'єднуються в одне велике озеро. Це озеро людської гідності, душевності. І кожен з нас хоче, щоб це озеро було чистим і непорочним, як у віршах і піснях.

...Легенька пісня в'ється понад гаєм  
Торкає душу стрункої краси.  
А я стою на пагорбі й вдихаю  
Той трунок ласки, ніжності й краси.  
І ллється пісня понад морем  
Над озером і над селом  
Яке я так люблю, можливо і кохаю.  
А в дійсності я в ньому і живу" (Валентини Я.).

Таких прикладів можна привести багато. Аналіз робіт свідчить, що при складанні розповідей за опорними словами у досліджуваних проявились досить значні індивідуальні відмінності. Одні учні, маючи багату творчу уяву, використовують художню деталізацію, представили оригінальні твори. Інші, при виконанні "літературних" серій субтестів відчували труднощі, в результаті їх розповіді не є такими емоційними і захоплюючими, сюжети їх творів не є оригінальними.

Оцінка виконання субтесту N 5. В цій серії експерименту досліджуваним пропонували написати твір-мініатюру за картиною Врубеля "Царівна-лебідь". При виборі картини ми керувались такими міркуваннями: картина викликає живий і активний інтерес і наче б має "вихід" за межі полотна.

Всім учасникам експерименту було запропоновано розглянути картину і написати за нею твір. В інструкції підкреслювалось, що твір повинен бути оригінальним, що сюжет картини можна доповнювати таким чином, щоб він став цікавим словесним витвором. Оцінка виконаної роботи проводилася за показниками біжучості, оригінальності та ретельності.

Високі показники творчості, які виявили студенти при виконанні завдання субтесту N 4, мали місце і при написанні твору за картиною. Учням, які одержали найвищий бал властива виразність мови, вміння оригінально будувати сюжетні розповідь, "бачити" характерні художні деталі картини, красу внутрішнього світу "Царівни-лебідь". В окремих творах сюжет виходив за межі представленої на картині ситуації, описувались події, які розгортались після ситуацій, або їй передували. Творчий підхід до вирішення завдання виявився в їх умінні охарактеризувати особливості та художні деталі образу "Царівни-лебідь" (руки, очі, волосся, вбрання, коштовності), а також у вдалому описі природи: море, вітер, хвилі, якесь загальне хвилювання, очікування чогось несподіваного.

Наведемо декілька прикладів робіт такого типу... "Прекрасна "Царівна-лебідь"... Здається, що із дна віків чути тихий плескіт моря, а потім... з морської глибини, мов ясна зірка на небосхилі, з'являється Вона,

Лебедині крила зблиснули на сонці.  
Враз завмерло море в світлі і красі...  
Чорні-чорні коси, що чорніше ночі.  
А чарівні очі бачу ніби уві сні.  
А уста-корали ніби шепчуть тихо.  
Ніби світ цілують і голублять день...  
Піднялися вії - і здійнявся вихор,



що сильніше бурі і гучніш пісень,  
Чорні коси дишуть пахощами вітру.  
Обіймають плечі, обіймають стан...  
Що благають очі, ніби дивні квіти?  
Що уста шепочуть, чайкою ячать?...  
Чи зрівняти можна ті блискучі персні,  
Дороге каміння - той коштовний скарб  
З тугою в мовчанні, як сама вона?!" (Богдана Ц.).

"Ти?... Чи ти приснилась мені, чи то все наяву? Твій сум, твою печаль не скрасили ні перли-самоцвіти, диковинні, в корону вплетені, а ні серпанок. Чи, може, синє море навіяли той холод на. свої уста? Чи, може, майстер всьому винен - навіщо він проник в дівочу тайну і пензлем звуковичив задля слави чи ще для чого? й може, краще тобі лебедем тим бути, щоб люди - ці люди - не оскверняли більш твою красу наївним і спогляданням і заздрістю, і злобою, і всім земним? А ти?... А ти - космічне чудо, Я не зважаю на твій сум, його я розумію, і погляд долі, опущу... Прости... Пробач... Я грішний, як і люди, бо серед них живу і їм подібний зовні, і душею. Чи й може, ні - хай бог розсудить, Бог всьому суддя... (Микола М.).

Для виконання цього завдання характерним є те, що основні художні деталі картини бачать і розуміють всі, хто розглядає цю картину, але зобразити їх в творі можуть лише окремі. Більшість досліджуваних (з середнім рівнем творчості) вказували лише на зовнішній вигляд "Царівни-лебідь". В окремих творах (рівень творчості по субтесту низький) К відчувається намір написати розповідь, але не твір, відмічається неповнота змісту та. недостатньо розгорнутий сюжет.

Творчим людям властива особлива проникливість задуму в пошуках проблем, здатність до згортання мислительних операцій здібність до переносу досвіду, цільність сприймання, зближення понять, готовність пам'яті, гнучкість мислення, здібність до оцінювання, здібність до "об'єднання" і "розв'язування", легкість генерування ідей, здібність передбачити, біжучість мови .

#### **Вимірювання рівня інтелектуального розвитку.**

Інтелект особистості. Як було зазначено вище, інтелект це можливість людини адаптуватися до оточуючого середовища. Існують різні підходи до визначення інтелекту. Більшість авторів вважають, що інтелект, це структурне явище, яке включає цілий ряд компонентів; зміст (про що ми думаємо); результат (до чого приводить розумова дія).

Оцінка інтелекту здійснювалась на основі словесного тесту інтелекту Н.Еузенк. Виконання тесту обмежувалось 30 хвилинами. Учням пропонували вставити пропущені слова, виключити зайві слова з перелічених, розв'язати анаграми, знайти спільне закінчення для всіх перелічених слів, підібрати синоніми.

### 5.3. Методи розвитку літературної обдарованості

Безпосереднє відношення до поняття "здібності" та "обдарованості" мають нахили особистості. Нахили - це вибіркова спрямованість індивіду на визначену діяльність. Нахили ґрунтуються на інтересах, потребах у виконанні визначеної діяльності. Постійна потреба у виконанні визначеної діяльності, прагнення її удосконалити та розробити засоби її виконання складають основу покликання. Загальні здібності - це властивості, які лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю. Спеціальні здібності - дозволяють конкретній людині оволодівати визначеною діяльністю, успішно виконувати цю діяльність (музична, сценічна, літературна і т. ін. ). Творчі здібності дозволяють успішно виконувати творчу діяльність (загальні творчі здібності – будь-яку творчу діяльність, спеціальні творчі здібності – конкретну **творчу діяльність, наприклад, здібності до літератури**).

Конкретна характеристика літературних здібностей:

- поетичне сприймання
- -емоційна вразливість
- художня спостережливість
- добра образна та емоційна пам'ять
- творча уява
- образне мислення
- багатство мови.

Всі ці компоненти в різних поєднаннях і різних ступенях властиві дітям з літературними здібностями. Отже, літературні здібності – це сукупність психічних властивостей, яка охоплює особливості сприймання дійсності і її збереження в пам'яті, творче перероблення її і створення художніх образів та їх втілення в літературно-художню форму.

Існування сензитивних періодів вікового розвитку дитини, коли виникають можливості для розвитку здібностей в тих або інших напрямках є особливо важливим у розвитку літературних здібностей у підлітковий та юнацький вік,

Творча обдарованість дозволяє успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність, виявляти оригінальність. Творча обдарованість тісно пов'язана з інтелектом. Ці зв'язки виявляються за умов наявності таких якостей; 1) орієнтація на естетичні цінності (вихід за межі "чистого раціоналізму"; 2) вміння виділити далеку перспективу (відхід від штампів); 3) рухливість і гнучкість мислення (розгляд альтернатив, різних граней проблеми); 4) здібність до ризику; 5) об'єктивності і суб'єктивності в підході до проблеми; 6) залежність творчості від мотивації. Таким чином, обдарованість є результатом поєднання трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень, творчості і наполегливості.

Виділяють такі складові **творчого потенціалу особистості**: задатки і нахили, які виявляються в особливій чутливості, вибірковості і динамічності психічних процесів; інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність прояву, домінування пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до

створення нового, схильність до пошуку і рішення проблем; швидкість засвоєння нової інформації; нахили до постійних порівнянь, співставлень; емоційне забарвлення окремих процесів; емоційне відношення; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність в роботі, сміливе прийняття рішень; інтуїтивність; порівняно більш швидке оволодіння вміннями, навичками, прийомами; здібності до вироблення особистісних стратегій і тактик при вирішенні загальних і спеціальних проблем, завдань [33, 34, 45, 70].

Відповідно до своєрідності поєднання цих складових, виділяють такі основні типи творчої діяльності: науково-логічний; техніко-конструктивний; образно-художній; вербально-поетичний; музично-руховий; практико-технологічний; ситуативний.

Щодо розвитку літературної обдарованості, то ми подаємо ряд рекомендацій, які можуть бути успішно використані педагогами-словесниками.

**1. РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ (КРЕАТИВНОСТІ), ХАРАКТЕРИСТИК І ПРОЦЕСІВ, ЯКІ АКТИВІЗУЮТЬ ТВОРЧУ ПРОДУКТИВНІСТЬ».** За визначенням, творчість (креативність) – це гнучкий, пов'язаний з уявою процес, який веде до виникнення у людини оригінальних ідей, незвичного рішення проблем, створення нових, корисних продуктів праці. Креативність визначається через характеристику процесу, в ході якого дитина стає чутливою до проблем, дефіциту або прогалин в знаннях, до переміщування різнопланової інформації, до дисгармоній елементів оточуючого середовища, визначає ці проблеми, шукає їх вирішення, висуває припущення та гіпотези, перевіряє і перепроверяє ці гіпотези, модифікує їх, знову перевіряє і обґрунтовує результати. Творчим людям властиве дивергентне мислення. Такі люди схильні утворювати нові комбінації з елементів, що більшість людей знають і використовують лише за призначенням, або об'єднують такі елементи, які на перший погляд не мають нічого спільного, Виділяють три ознаки творчого мислення, Воно пластичне; творчі особи пропонують багато рішень в тих випадках, коли звичайна людина може знайти лише одне або два. Творче мислення рухливе, що свідчить про відносну легкість переходу людини від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись єдиною точкою зору. Творче мислення оригінальне: воно породжує неочікувані, нетривіальні і незвичні рішення,

Різні моделі творчого розв'язання проблем. Класична модель розв'язування творчих проблем складається з таких послідовних кроків: 1) препарация (збирання інформації); 2) інкубація (збереження та зміна набутої інформації); 3) осяяння (виникнення "заінспірованого" розв'язання проблеми; 4) перевірка достовірності прийнятого рішення [75].

Процес **художньої творчості** складається з таких етапів: поява задуму – утворення чіткої потреби в художній діяльності – настрої, розум, почуття, воля пов'язані з цією діяльністю; розроблення задуму, це той напрям, за яким іде творча думка письменника та пошук шляхів розвитку теми і сюжету.

До операцій відносять пізнання (процес сприймання усвідомлення, розуміння інформації, розуміння ідей, концепцій і принципів), пам'ять, дивергентне продуктивне мислення (породжує оригінальні ідеї), конвергентне

продуктивне мислення, оцінювання. Зміст розумових операцій може використовуватись по відношенню до фігурної, символічної, семантичної, поведінкової інформації. Оброблена інформація може набувати вигляду одного з шести продуктів: одиниці, класи, системи, відношення, трансформації, імплікації. Модель інтелекту J. GUILFORD особливо цінна для педагогів, які працюють з обдарованими дітьми і підлітками, і використовують цю модель як основу побудови ефективних програм навчання і виховання [75].

Між інтелектом школярів і творчістю існують різні типи зв'язків. Виділяють чотири групи дітей з різними рівнями інтелекту і творчості: 1) високоінтелектуальні і високотворчі; 2) високоінтелектуальні і малотворчі; 3) малоінтелектуальні і високотворчі; 4) малоінтелектуальні і малотворчі. Діти першої групи впевнені в своїх можливостях. Вони добре контролюють свої дії, в них спрямована соціальна інтеграція, висока здібність до концентрації уваги і великий інтерес до всього нового. У другій групі дітей вся енергія спрямована на досягнення успіху. Будь-яка невдача сприймається як катастрофа. Саме тому такі діти бояться ризику і не люблять висловлювати свої думки. Відмічається занижене спілкування. Учні третьої групи (висока творчість і низький інтелект) відчують постійний конфлікт між власним уявленням про світ і шкільними вимогами. Вони не вірять в свої можливості, бояться оцінки з сторони оточуючих. Четверта група, маючи невисокий інтелект і творчість, проте найбільш соціально адаптовані. Такі учні вірять в свої можливості і компенсують невисокий інтелект різноманітністю соціальних контактів.

**2. ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ І НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.** Успіхи обдарованих учнів в школі і в подальшому житті обумовлені не лише інтелектом і творчістю, але й мотивацією, установками та емоційними реакціями в шкільних та позашкільних ситуаціях.

Один з найбільш вдалих психологічних конструктів, розроблених для опису цих аспектів досягнень – це мотивація досягнень, тобто прагнення дитини все робити добре і вільно оцінювати результат зробленого. Дослідники відмічають, що ті діти, котрі розраховують на успіх у виконанні завдань, дійсно виконують їх на високому рівні. Дані досліджень свідчать про те, що найліпшим показником успішності учня є його власне уявлення про свої здібності. Очікування доброго результату в свою чергу впливають на формування у дитини почуття ефективності, яке змушує працювати його ще краще. Згідно визначення, мотив досягнень - це здібність відчувати гордість за власне працелюбство.

Один з відомих американських дослідників Вайнер (1974) виявив основні причини успіхів і невдач дитини при виконанні творчих завдань. Це: а) здібність (або відсутність її); б) наполегливість (або її відсутність); в) важке (або легке) завдання; г) вдача (або її відсутність). Ці причини можуть бути класифіковані по двох напрямках: зовнішній і внутрішній. Здібність і наполегливість – це внутрішні індивідуальні причини. Важке завдання та вдача – зовнішні причини, вони не залежать від особистості і знаходяться поза її контролем. Другий параметр – це стійкий-нестійкий.

Здібності і важке завдання – стійкі характеристики, а наполегливість і вдача – нестійкі, вони можуть змінюватись. На розвиток мотивації і досягнень обдарованої дитини впливає рівень очікування батьками успіху дитини, Батьки та дорослі повинні підтримувати не лише прагнення дитини до досягнень, але й самі досягнення. Вони повинні підвищувати рівень своїх вимог до дитини і одночасно вміти надати їй відповідну допомогу і підтримку, емоційно підтримувати дітей [36].

**3. ПОЄДНАННЯ ТВОРЧОСТІ З АФЕКТИВНИМИ АСПЕКТАМИ ДІЯЛЬНОСТІ.** Найбільш важливими складовими афективного розвитку обдарованості учня є: 1) забезпечення розвитку адекватної Я-концепції і самоповаги; 2) розвиток здібності чутливого відношення до людей; 3) формування навичок навчання і соціальної взаємодії.

Я-концепція зароджується і формується в контексті спілкування і міжособових відносин. На ранніх етапах життя людини становлення його Я-концепції тісно пов'язане з близькими людьми – батьками, вихователями, вчителями. Роль вчителя у вихованні особистості дитини полягає в активному створенні відповідної атмосфери у класі, у врахуванні індивідуальних відмінностей дітей, в тому числі особливостей їх поведінки, вербальних і невербальних здібностей [43].

**4. ВРАХУВАННЯ РОЛІ СОЦІАЛЬНОГО ОТОЧЕННЯ В РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ШКОЛЯРА.** Вчителі і батьки - це частина найближчого оточення обдарованої людини. По мірі розвитку для обдарованої особистості все більшого значення набувають друзі, колеги, однодумці, ідейні противники, опоненти – ті фактори оточення, які сприяють розвитку особистості, їх можна поділити на дві групи: зовнішні фактори і особистісні.

Фактори оточення, які сприяють розвитку обдарованості, це: соціоекономічний, особистість батьків, освіта батьків, стимулювання батьками дитячих інтересів, положення сім'ї, формальна освіта, роль прикладу для наслідування, фізичне здоров'я або нездоров'я, фактори удачі – високо інтелектуальне інформаційне поле.

Особистісні фактори: самосвідомість, сміливість, характер, інтуїція, потреба в успіхах, віра в свої сили, енергія, почуття призначення, особиста привабливість.

Іноді здається незрозумілим, чому одне і теж середовище, одна школа, одні вчителі формують далеко не однакових людей. Але ж людина – це об'єкт схрещення найрізноманітніших впливів, які не співпадають у різних індивідів і які складаються кожен раз в нову комбінацію. Неповторний набір прочитаних і засвоєних книг, склад прослуханих лекцій, проглянутих вистав, бесід, зустрічей. Своєрідне поєднання вражень, їх переживання і осмислення – все це дає непередбачений результат. При всіх можливостях обдаровані особистості формуються там, де є свобода дискусій, суперечок, де є можливість відстоювати свої права. Творчо обдарована особистість вільно вибирає коло однодумців, учителів, наставників. Вона вміє знаходити собі людей, у котрих зможе чомусь навчитись. Висококультурне найближче оточення обдарованої особистості сприяє розвитку таланту тоді, коли воно об'єднує культуру з

високим професіоналізмом або любов'ю до того виду діяльності, котру обрала ця особистість.

Середовищем, де формуються особистості з літературним даруванням, як свідчать дослідження, є гуртки, групи, літературні студії, товариства, редакції газет, театри, університети. Саме на цій хвилі народжується суцвіття обдарованих дітей.

**5. ВИКОРИСТАННЯ В ПРАКТИЦІ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ. СТВОРЕННЯ ВЛАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ.** Розвиток обдарованості обумовлений не лише інформаційним полем, але й цілеспрямованою діяльністю дорослих. Тому розробляються моделі навчання обдарованих дітей. У світовій педагогічній практиці при розробленні програм навчання обдарованих дітей, використовують концептуальні моделі, які мають відповідні умовні назви. Так, модель "Вільний клас" дає можливість ефективно використовувати навчальний час, приміщення і навчальні програми. Великий акцент робиться на дослідницьку діяльність. Діти самі визначають інтенсивність і тривалість занять, вільно планують свій час, вибирають предмети вивчення у відповідності до інтересів. Вчитель заохочує ініціативу, незалежність, винахідництво і творчий підхід, тобто ті якості, які присутні обдарованим дітям. Модель "Структура інтелекту". Зміст уроків при навчанні за цією моделлю, сплановано так, щоб активізувати різноманітні мислительні здібності учнів, стимулювати розвиток творчого і продуктивного мислення школярів.

Модель J. Renzulli: "Три види збагаченої навчальної програми". За цією програмою передбачено ознайомлення учнів з різними сферами і предметами навчання» котрі можуть зацікавити дітей» Під час заняття діти одержують мислительні навички досить високого рівня. Заняття можуть проводитись по принципу "мозкового штурм". Пропонуються завдання на тренування спостережливості, здібності оцінювати, порівнювати, будувати гіпотези, аналізувати і класифікувати [77].

Kagen Rogers (1991) рекомендує, що обдаровані діти повинні проводити більшість своїх днів з іншими, подібними до себе за здібностями та інтересами школярами. При відсутності програми для занять на певний день, обдарованим учням можна запропонувати навчання через групи рівнів або індивідуально [77].

Ann Robinzon (1991) пропонує організувати для академічно обдарованих дітей коопероване навчання. Обдарований учень який розуміє матеріал, повинен пояснити матеріал іншим. Проте, автор зазначає, що при навчанні кооперуванню різниця в успішності школярів в рамках одного класу не повинна бути надто серйозною [77].

**6. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА, ЯКИЙ ПРАЦЮЄ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ.** Визначальним фактором в системі навчання обдарованих дітей є вчитель. Відповідно, до вчителя ставляться підвищені вимоги. Спеціалісти відмічають особистісне прагнення педагога працювати з обдарованими дітьми, бути

наполегливим і цілеспрямованим у досягненні цілей. Разом з тим, вчитель повинен мати високий рівень інтелектуального розвитку, відповідну теоретичну і практичну підготовку з обраної спеціальності, використовувати творчі методи у викладанні предмету, розвивати творчі здібності школярів, бути гнучким, емоційно стабільним.

Р. Torrance в одному з своїх експериментів виділив таких п'ять основ навчання творчості вчителів: 1) уважно пояснювати запитання учнів; 2) подавати пізнавальний матеріал так, щоб розвивати мислення, яке пов'язане з уявою; 3) говорити учням, що їх думки є цінними; 4) дозволяти учням виконувати певні завдання "для самозадоволення"; 5) стисло пов'язувати оцінки з їх причинами і наслідками [79, 80].

Для підготовки майбутніх вчителів-словесників до роботи з обдарованими дітьми важливо ознайомлення їх з існуючими концептуальними моделями навчання обдарованих школярів та психологічними основами педагогічних технологій педагогів-новаторів (В. Ф. Шаталов, Є. М. Ільїн, Ш. А. Амонашвілі, І. П. Волков, С. Н. Лисенкова та ін. ). Педагог повинен вникнути в усі тонкощі і складності організації навчально-виховного процесу педагогів-творців.

**7. ДІАГНОСТИКА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ І ТВОРЧОЇ ОБДАРОВАНОСТІ.** Першочергово, на нашу думку, слід ознайомити майбутніх вчителів української мови та літератури з психологічними основами діагностики обдарованості. Основний віковий контингент учнів, з якими будуть працювати такі педагоги, є юнацький. Це зрозуміло, адже літературні здібності проявляються відносно пізніше, ніж художні, музичні, моторні, математичні. Згідно теоретичної концепції творчої обдарованості О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко головна ланка обдарованості і її розвитку – це творчі можливості дитини. Відповідно, методи діагностики повинні виявити найбільш важливі характеристики творчого і інтелектуального потенціалу дитини, можливості її розвитку і реалізації. Серед методів діагностики інтелекту найбільш відомі і широко використовуються тести D. Wechsler, H. Eysenck, J. Raven. Мюнхенські тести пізнавальних здібностей. Серед методів діагностики творчості (креативності) найбільш відомі і широко розповсюдженими є тести Р. Torrance, методика Д.Б. Богоявленської, методика J. Guilford. Для дослідження творчого мислення у літературно обдарованих школярів нами запропоновані методики J. Guilford, В. Frucher, W. Zimmerman, В. П. Ягункової, З. Н. Новлянської [61].

**8. ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ НА ОСНОВІ ДІАГНОСТИКИ ВЕРБАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ.** О. М. Матюшкін і D. Sisk відмічають, що особливо успішно проходить навчання обдарованих дітей за програмами, які складені наче б з "запасом" (більш поглиблені, розгалужені і т. ін. ), а також за програмами з альтернативними підтемами, типами вправ і різними стилями текстів [38].

Для розвитку літературної обдарованості школярів В. П. Ягункова, В. А. Левшн, Ю. Л. Львова пропонують творчі ігри, екскурсії в природу з наступним описом, складання творів за картинами відомих художників,

словесне малювання літературних портретів, випуск класних літературних журналів. З метою підвищення пізнавальної активності школярів, викладачі кафедри української мови та літератури рекомендують проводити з обдарованими учнями роботи-дослідження в мовознавстві, народознавстві. В зарубіжній практиці широко використовують творче навчання за методом Ed. de Vono.

**9. РОЗВИТОК ДИВЕРГЕНТНОГО І КОНВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ.** Психологи пропонують декілька властивостей і стратегій, що підвищують творчість: 1) "коли дійсність суперечить вашим очікуванням, запитайте чому?"; 2) "звертайте увагу на образи та мрії"; 3) "підтримуйте мрії"; 3) "підтримуйте творчість"; 4) збирайте як можна більше інформації"; 5) "коли ваша пам'ять насичена інформацією дайте проблемі вийти"; 6) "не давайте іншим розхолоджувати вас". М. Runco (1993) для розвитку творчого (дивергентного) мислення старшокласників пропонує: під час навчання використовувати матеріал з різних сфер (музика, ремесло, мистецтво і ін.); уникати словесної загальної похвали (конкретні підкріплення для обдарованих учнів можуть бути найкращими); уникати програм з передбачуваними кінцевими результатами; задавати запитання, які б дозволяли учням слідувати своїй власній логіці (потенціал дивергентності) і мисленню; кожен день планувати заняття відповідно до інтересів обдарованих учнів; уникати осуду учнів, які є неконформні, які знаходять свій власний шлях вироблення думок; дотримуватися рівноваги між завданнями на конвергентність і дивергентність; дозволяти самостійну роботу; обговорювати питання креативності з учнями; говорити чим вона цінна, коли і як бути гнучким, оригінальним, незалежним; підтримувати свої надії і сподівання; визнавати багатогранну природу творчості; цінувати працю, коли обдаровані діти знаходять самі себе; інформувати батьків, що ви робите і чому; читати літературу про креативність та освіти і допомагати іншим, хто вивчає і цінує творчість [43].

**10. АКТИВІЗАЦІЯ І РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ.** Мотив – це спрямованість школяра на окремі сторони, на навчальну діяльність чи окремі предмети, яка пов'язана з внутрішнім позитивним ставленням до процесу пізнання.

Виділяють пізнавальні і соціальні мотиви навчання школярів. Загальний шлях формування мотивації навчання полягає в тому, щоб сприяти перетворенню у школяра широких спонукань (імпульсивних, нестійких, малоусвідомлених) в зрілу мотивацію із стійкою структурою, тобто з домінуванням окремих мотивів та вибірковістю інтересів, що створює індивідуальність особистості учня. Визначений вплив на формування мотиваційної сфери учня має форма організації навчальних занять. З цією метою пропонується викладати матеріал у незвичній формі, проводити пізнавальні ігри, дискусії. А. Алшулер, Дж. Макіннайр, аналізуючи умови формування мотивації досягнень у школярів, виділяють такі послідовні етапи актуалізації і засвоєння мотиву:

- залучення уваги учнів до змісту курсу;



- отримання учнями в ході різноманітних ігор і при виконанні спеціальних вправ досвіду мислення, поведінки і емоційного реагування, що відповідає даному мотиву;
- засвоєння учнями спеціальних термінів, що означають різні компоненти мотиву, що формується;
- співставлення даного мотиву кожним учнем з своїм ідеалом, з своїми духовними цінностями, особистісне сприйняття мотиву;
- практичне використання учнями знань, отриманих в результаті навчання, в реальних життєвих ситуаціях;
- самостійна поведінка учнів у відповідності з засвоєним мотивом на фоні незначної допомоги і слабого контролю з сторони вчителя.

Формуванню мотивації навчання сприяє аналіз біографій видатних людей, пояснення особистісної значимості навчання для досягнення високих цілей. Підвищенню мотивації навчання допомагає вміле використання вчителем заохочення і покарання.

Актуальною проблемою при навчанні обдарованих дітей є вміння активізувати мотиви досягнень школяра, виховувати в учнів прагнення успішно закінчити будь-яке завдання, особливо таке, що пов'язане з творчим його розв'язанням. Перелічені завдання передбачали ознайомлення з психодіагностичними методами обдарованості, виконання творчих робіт-досліджень з української мови та літератури, з народознавства, вміле використання в навчальному процесі методичних засобів для розвитку творчості, інтелекту, мотивації у літературно обдарованих школярів [36, 64].

## **РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З СПОРТИВНО ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ**

### **6. 1. Загальна характеристика спортивної обдарованості**

Дослідження проблем спортивної обдарованості як одного з видів спеціального обдарування проводиться за двома напрямками:

- 1) розроблення концептуальних вихідних положень щодо трактування даного феномена;
- 2) розкриття діагностичних засобів, спрямованих на виявлення спортивної обдарованості, починаючи з раннього віку.

Спортивні здібності й обдарованість можна розглядати як єдине ціле, як систему, властивості й особливості якої залежать, насамперед, від внутрішньої природи утворюючих її частин. Вивчення розвитку цілого, взаємозв'язків і взаємодії його частин є основним принципом пізнання дійсності. Цей принцип відображений і у розробці комплексного підходу до вивчення біологічних і соціальних об'єктів. Комплексне вивчення передбачає організацію діяльності різних фахівців, які працюють за єдиною програмою й координують спільні дії для досягнення загальної мети. Такий підхід у дослідженні об'єкта обумовлює

необхідність розглядати спортивну обдарованість як систему з безліччю взаємозалежних елементів.

Комплексне вивчення спортивної обдарованості як об'єкта дослідження забезпечує можливість застосовувати в дослідженні одну з форм теоретичного усвідомлення об'єкта – загальну теорію систем.

Загальна теорія систем є міждисциплінарною сферою наукових досліджень, що визначають своєю задачею виявлення і теоретичний опис закономірностей будови, поведінки, функціонування і розвитку систем. Система розглядається як упорядкована певним чином безліч елементів, взаємозалежних між собою й утворюючих деяку цілісну єдність.

*Системний підхід* ставить перед собою визначене завдання – вивчення об'єкта як системи, у якій безліч елементів є взаємозалежними й утворюють при цьому ціле. Вивчення цілого можна проводити на різних рівнях. Ми вважаємо за доцільне вивчення проблеми спортивної обдарованості на рівні організму, не заперечуючи при цьому вивчення обдарованості та здібностей у спорті на інших рівнях.

Систему спортивної обдарованості можна зобразити у вигляді наступної схеми: цілісний організм – система органів – органи – тканини – клітинні й неклітинні елементи тканин. В основі будь-якої структури здібностей, зокрема спортивних, знаходяться задатки, що володіють стабільністю і мають природну, біологічну основу (на цьому ґрунтується *біологічний підхід*).

Дослідження І. Павлова, його учнів і послідовників забезпечили можливість зрозуміти закономірності розвитку природи здібностей на підставі вивчення типологічних особливостей нервової діяльності людини, типу нервової системи та її властивостей. Було визначено, що люди з різними властивостями нервової системи мають характерні особливості не лише в поведінці, але й у розвитку своїх здібностей, навичок, якостей.

Найбільш істотна проблема взаємозв'язку здібностей і типологічних особливостей нервової системи полягає в тому, щоб, як вважає Б. Теплов, відрізнити тип нервової системи як природжену, природну особливість нервової системи, що представляє собою комплекс певних властивостей нервових процесів («генотип» чи «темперамент», за термінологією І. Павлова), від «характеру», «фенотипу» чи «складу вищої нервової діяльності», що виражаються в «образі поведінки людини і тварини», в «остаточній особистій діяльності» [71].

За результатами досліджень можна стверджувати, що наявність певного зв'язку між особливостями темпераменту спортсменів, руховими здібностями і психологічними якостями (рішучість, сміливість, витримка, володіння собою у всіх фазах вольової дії) є одним із факторів їхнього успішного виступу на змаганнях різного рангу [71].

Дослідники звертаються також до вивчення парціальних типологічних властивостей, які характеризують роботу окремих областей кори головного мозку (слухової, зорової, рухової області), що має велике значення для пізнання спеціальних здібностей.

Таким чином, теорія і практика спорту свідчать про те, що типологічні

особливості й основні властивості нервової системи значною мірою визначають розвиток фізичних і рухових здібностей. Чим сильнішою є нервова система з боку збудження, тим вагомніше поліпшує спортсмен свої результати на змаганнях, в умовах стресової ситуації, порівняно з тренуванням. Якщо ж процес збудження стає слабшим, то помітно погіршуються результати спортсмена порівняно з тренуванням. Таке явище ми пояснюємо тим, що емоційний вплив змагальних умов виявляється для певної групи спортсменів сильним подразником, що й викликає охоронне гальмування. Протилежний ефект спостерігається у представників сильного типу нервової системи.

Рівень критеріїв, за яким визначаються рекорди, з кожним роком стає вищим. Великі фізичні навантаження внаслідок щоденних спортивних тренувань, підвищена емоційність під час участі на відповідальних змаганнях вимагають від спортсмена певних особливостей нервової системи. Ці особливості характерні для спорту вищих досягнень і є одним із головних компонентів структури загальної спортивної обдарованості.

За *ситуативним підходом*, поведінка визначається здебільшого ситуацією або навколишнім середовищем. Такий підхід ґрунтується на теорії соціального наuczіння (А. Бандура), згідно з яким поведінку тлумачать, використовуючи поняття спостереженого наuczіння (моделювання) та соціального підкріплення (зворотний зв'язок). Іншими словами, впливи навколишнього середовища та підкріплення посилення формують модель поведінки. Людина може впевнено діяти у одній ситуації та не впевнено – у іншій, незалежно від її характерних особливостей. За значного впливу навколишнього середовища роль характерних особливостей особистості буде мінімальною. Наприклад, якщо вона інтровертована, скромна особистість, то за умови нападу на неї можете діяти наполегливо і навіть агресивно. Чимало футболістів – м'які та спокійні люди за межами футбольного поля. Проте гра вимагає від них прояву агресивності. Отже, ситуація є більш важливою детермінантою їхньої поведінки, ніж певні характерні особливості особистості.

За *взаємопов'язаним підходом*, ситуація і людина – ко-детермінанти поведінки, тобто змінні, що спільно зумовлюють поведінку людини. Іншими словами, щоб зрозуміти поведінку, треба знати характерні особливості людини та конкретну ситуацію. Прихильники цього підходу ставлять такі запитання:

- чи виступають екстравертовані спортсмени краще в командних дисциплінах, а інтровертовані – в індивідуальних?

- чи будуть люди з високим рівнем мотивації довше займатися за програмою фізичної підготовки, ніж люди з низьким рівнем мотивації?

- чи впевнені в собі діти віддають перевагу змагальним видам спорту, а недостатньо впевнена в собі молодь – незмагальним спортивним ситуаціям?

Підхід, заснований на характерних особливостях особистості, ґрунтується на передбаченні, що основні структурні одиниці особистості (характерні особливості) є відносно стабільними, тобто залишаються постійними за різних ситуацій. На підставі цього підходу психологи зазначають, що причини поведінки людини містяться в ній самій. Впливові ситуаційних або середовищних факторів відводиться незначна роль. Характерні особливості

наперед визначають модель дії людини, незалежно від ситуації чи обставин. Наприклад, якщо спортсмен виступає на змаганнях, то він схильний до активної боротьби й до того, щоб цілком «викластися», незалежно від результату й ситуації. Проте така схильність не означає, що спортсмен діятиме так завжди, вона лише вказує на ймовірність такої поведінки у спортивних ситуаціях.

Серед прихильників такого підходу в 1960–70-х рр. можна назвати Г. Оллпорта, Р. Кеттелла і Г. Айзенка [1, 23, 24]. Так, Р. Кеттелл визначив характерні властивості особистості через 16 незалежних факторів особистості (16-Q), які, на його думку, характеризують людину. Г. Айзенк пропонував розглядати характерні особливості особистості у їх взаємозв'язку (від інтроверсії до екстраверсії та від стабільності до емоційності). На їхню думку, особистість можна найкраще зрозуміти, аналізуючи характерні особливості, які є відносно стабільними та стійкими упродовж певного часу.

Водночас знання характерних особливостей особистості людини не завжди дає змогу прогнозувати її поведінку за певної ситуації. Скажімо, одні люди легко стають роздратованими під час спортивної діяльності, а для інших це нетипово. Проте перші можуть бути недратівливими в інших ситуаціях. Схильність до дратівливості не дає підстав до розуміння того, які ситуації спричиняють таку реакцію. Це змусило деяких учених шукати фактори, що зумовлюють таку поведінку, серед ситуаційних або середовищних аспектів.

*Психологія діяльності спортсмена.* Спорт – це специфічний вид людської діяльності та соціальне явище, що сприяє підняттю рівня престижу не лише окремих особистостей, а й спільнот, в тому числі і держави.

Наразі спортивна діяльність поділяється на три категорії: масовий спорт, спорт вищих досягнень і професійний спорт. Якщо головною метою людей, які займаються масовим спортом, є зміцнення здоров'я, фізичний і психічний розвиток, проведення дозвілля, то в спорті вищих досягнень головним є виявлення і порівняння граничних фізичних і психічних можливостей людей у процесі виконання різноманітних фізичних вправ. Професійний же спорт перетворився на шоу і став сферою бізнесу, способом заробляння «великих грошей», і про зміцнення здоров'я там вже не йдеться. Всі ці категорії є для багатьох спортсменів ступенями зростання.

*Особливості та етапи спортивної діяльності.* Незважаючи на істотні відмінності масового спорту від спорту вищих досягнень і особливо професійного спорту, спортивна діяльність за своїми основними характеристиками залишається однією і тією ж, з усіма притаманними їй закономірностями й особливостями.

Діяльність спортсменів має змагальний характер і за своєю суттю спрямована на досягнення максимального результату незалежно від рівня кваліфікації спортсменів.

Без змагального моменту спортивна діяльність втрачає свій сенс. У зв'язку з цим взаємодія спортсменів на змаганнях має два аспекти: щодо до суперника – як протиборство, а щодо партнерів по команді – як співробітництво, взаємодія. Протиборство регламентується правилами змагань,

порушення яких призводить до штрафних санкцій, аж до дискваліфікації спортсмена.

Діяльність спортсменів – це багаторічний безперервний процес навчання і фізичного розвитку, тобто тренувальних занять з використанням великих, а іноді і граничних, фізичних навантажень.

Повноцінність спортивної діяльності вимагає дотримання спортсменом режиму життя в цілому, а не лише режиму тренувань і змагань. Режим життя спортсмена пов'язаний з багатьма обмеженнями, позбавленням себе багатьох задовольень, в тому числі і спілкування з рідними і близькими упродовж тривалого часу.

Продуктом спортивної діяльності є зміна спортсмена як особистості та індивіда, спортивні досягнення (рекорди, чемпіонські звання).

Для змагальної діяльності характерні такі особливості:

- публічність та її наслідки (оцінка глядачами, засобами масової інформації тощо). Тому заняття спортом стали престижною справою, що забезпечує можливість прославитися на всю країну і світ;

- значимість для спортсмена, оскільки він прагне або до перемоги, або до рекорду, або до виконання спортивного розряду чи нормативу;

- обмеженість кількості залікових спроб, тому часто немає можливості виправити невдалу дію або виступ;

- обмеженість часу, упродовж якого спортсмен може оцінити змагальну ситуацію, що виникла, і прийняти самостійне рішення;

- незвичність умов її здійснення за зміни місця змагання: кліматичні, тимчасові, метеорологічні відмінності, нові спортивні снаряди, спортивні зали і майданчики.

Все це призводить до виникнення у спортсменів станів нервово-психічної напруги, які на тренувальних заняттях, як правило, відсутні. Є дані, що чоловіки краще реагують на умови змагань, ніж жінки.

У сучасний спорт окрім самих спортсменів залучені тренери, спортивні керівники, лікарі, психологи, масажисти, менеджери, судді, журналісти. Тому підготовка видатного спортсмена вимагає значних фінансових витрат і використання останніх наукових досягнень в галузі теорії і методики спортивного тренування, фізіології, медицини, психології, фармакології, менеджменту. Однак у центрі уваги залишається спортсмен, інші дійові особи займаються пошуком талановитих осіб і створенням умов для реалізації наявних у спортсмена можливостей.

Змагальна діяльність як широке поняття охоплює низку етапів, що розрізняються і організаційно, і психологічно: підготовка до діяльності, прийняття старту, здійснення діяльності, проведення відновлювальних процедур і оцінка досягнутого результату. Кожному етапу спортивної діяльності відповідають певні психологічні стани, що виникають залежно від умов і специфіки діяльності. Проте необхідно мати на увазі, що чіткої відповідності стану та етапів діяльності може і не бути. Наприклад, стан страху більшою мірою характеризує підготовку до діяльності, але він може проявитися

і під час розвитку, і на етапі безпосереднього здійснення діяльності. Стан монотонії може виникати не лише під час діяльності, а й у процесі підготовки до неї і т. д. Тому співвіднесення стану і певного етапу діяльності умовне, і його потрібно розглядати лише як структурну організацію матеріалу.

На кожному етапі змагальної діяльності перед спортсменом стоять певні завдання, у тому числі і психологічного характеру.

*Управління мотивацією спортсменів.* Мотиви характеризуються силою і стійкістю. Саме вони є предметом турботи тренерів та спортивних психологів, оскільки від вираженості цих характеристик залежить успішність діяльності спортсменів.

У багатьох дослідженнях було доведено, що ефективність діяльності тим більша, чим більшою є сила мотиву. Особливо чітко ця закономірність виражена у дітей. Однак занадто велике бажання показати високий результат може призводити до зворотного ефекту.

У психології розрізняють мотиваційний потенціал різних видів стимуляції. Під мотиваційним потенціалом розуміють силу того впливу, який чинить на силу (енергетику) мотиву даний стимул. Зовнішні стимули можуть посилювати чи послаблювати силу мотиву, причому чим рутинною, простішою та одноманітнішою є робота, тим більшою мірою.

*Похвала, моральне заохочення, осуд і покарання.* Стосовно того, що є більш дієвим – похвала або осуд, єдиної думки серед психологів немає.

Наприклад, як показано в дослідженні П. А. Журавльова, після заохочення вольове зусилля збільшилося у 94 % учнів, а після осуду – у 81 % учнів. При цьому слабкий осуд збільшив вольове зусилля на 92 %. Однак сильні заохочення та осуд призводили до ослаблення вольового зусилля. Як бачимо, відмінності в ефективності впливу заохочення і осуду є незначними.

Ефективність цих впливів багато в чому залежить від індивідуально-типових особливостей спортсменів. Наприклад, на інтровертів та осіб зі слабкою нервовою системою більше діє похвала, а на екстравертів та осіб з сильною нервовою системою – осуд. У той же час і похвала, і осуд стимулююче діють лише в тому випадку, якщо повторюються поспіль не більш чотирьох разів, що було показано В. В. Маркеловим під час навчання дітей технічним прийомам гри в баскетбол.

Публічна похвала чинить значний стимулюючий вплив, в той час як публічно виражений осуд викликають вкрай негативне ставлення спортсменів. На догану наодинці половина спортсменів реагує позитивно. Осуд має стимулюючий вплив, якщо тренер висловлює його в непрямій формі, не називаючи конкретних імен.

Негативна оцінка має стимулюючий вплив, якщо вона повністю обґрунтована і висловлена тактовно, з урахуванням ситуації та стану спортсмена. Необхідно враховувати і те, що найгірші результати роботи можуть бути за відсутності оцінювання спортсмена. Це призводить до значного зниження сили мотиву, оскільки у такому разі спортсмени вважають, що їхні старання нікому не потрібні.

Глобальна оцінка особистості спортсмена в цілому (як позитивна, так і

негативна) є шкідливою. Позитивна глобальна оцінка викликає у спортсмена почуття непогрішності, що знижує його вимогливість до себе. Негативна глобальна оцінка порушує віру спортсмена в себе, що також знижує силу мотиву. За парціальної позитивної оцінки, пов'язаної з будь-якою конкретною діяльністю, спортсмен усвідомлює, що ще не все зроблено, що успіх не дає підстав для самозаспокоєння; за негативної парціальної оцінки він не втрачає впевненості в собі, не знижує силу мотиву, оскільки розуміє, що невдачу можна подолати, тому що для цього він має можливості.

Іноді для стимулювання активності старанного, але не дуже впевненого в собі спортсмена варто похвалити його за незначні і навіть уявні успіхи. Суттєвим моментом є своєчасність похвали й осуду.

*Змагання (суперництво) як стимулюючий фактор.* Збільшити силу мотиву на тренувальних заняттях можна використовуючи під час виконання вправ елемент змагання між командами спортсменів. Наприклад, А. Ц. Пуні показав, що юнаки, які тренувалися в бігу на 100 м, під час очного змагання один з одним покращували результат, але найбільше поліпшення спостерігалось, якщо змагання були командними. Подібні факти були отримані в інших дослідженнях щодо витривалості, максимального темпу рухів. Навіть проста обізнаність щодо більшої ефективності спортсменів в іншій команді або спортивній школі може сприяти збільшенню активності.

Діти та самовпевнені спортсмени більшою мірою стимулюються завдяки змагальній ситуації, більше «заводяться».

*Присутність інших людей.* Стимулюючий вплив на спортсменів чинить присутність на змаганнях і тренуваннях інших (особливо – значущих) людей. Однак нерідко спостерігається і зворотний ефект. Наприклад, якщо футболіст знає, що за ним спостерігає тренер збірної та вирішує, чи варто брати його в команду, ефективність гри спортсмена може знизитися через надмірне старання показати себе. Тут варто враховувати спостереження академіка В. М. Бехтерева, який виділяв людей соціально збудливих, соціально загальмованих і індіферентних. Високотривожні спортсмени швидше виявляють негативну реакцію на присутність вболівальників, ніж низькотривожні, а спортсмени з високим рівнем домагань на підтримку глядачів найчастіше реагують позитивно.

Психологи довели, що навіть незначний прояв уваги та турботи до потреб людей підвищує самовіддачу в діяльності. Особливо підвищується мотивація, коли спортсмен знає, що його праця потрібна суспільству. Відсутність суспільної уваги (не згадують в пресі, не показують по телебаченню і т. п.) відображається на силі та стійкості мотиву до спортивної діяльності, викликає депресію.

Однак надмірний прояв суспільної уваги може мати і негативні наслідки (у спортсмена може з'явитися «зіркова хвороба» з усіма її негативними сторонами – сумнівними компаніями, вечірками і т. п.), які змінюють спрямованість спортсмена, послаблюють його прагнення підвищувати свою спортивну майстерність.

З іншого боку, підвищена відповідальність спортсменів з високою

тривожністю теж може призвести до того, що, бажаючи виправдати суспільну увагу, спортсмен за надмірної старанності, через небажання зганьбитися знижує ефективність своєї змагальної діяльності.

Суспільна увага, що проявляється до спортсменів, пов'язана не лише з вихвалянням, але і з критикою, часом суб'єктивною і несправедливою. Професійний розбір їхньої діяльності часто набуває в засобах масової інформації характеру емоційного обговорення. Не всі спортсмени мають імунітет до цього. Для деяких подібна критика може стати поштовхом до розвитку стану фрустрації, до конфлікту з оточенням. У такому випадку спортсмен починає прагнути до самотності, відмовляється спілкуватися з пресою і вболівальниками, у нього виникає страх перед змаганнями.

Сила мотиву залежить від того, наскільки ясно спортсмен усвідомлює сенс і мету своєї діяльності. Реальність досягнення мети створює для спортсмена перспективу. Вона повинна бути безперервною, з постійно ускладнюваними частковими цілями. Тому для підтримки сили мотиву доцільно ставити перед спортсменом не лише віддалені, а й найближчі цілі, досягнення яких викличе у спортсмена задоволення своєю діяльністю, і буде підкріплювати його мотиваційну установку (цілеспрямованість).

Тривале очікування або відкладання на невизначений термін досягнення мети призводить до втрати інтересу до діяльності, бажання досягти мети. Той же ефект створює і неясність мети, її неконкретність.

Важливе значення у діяльності спортсменів має матеріальне заохочення. Відомо, що як у любительському, так і в професійному спорті, для того, щоб спортсмени показали на змаганнях максимально високий результат, організатори змагань та спортивне керівництво використовують матеріальне стимулювання (призи у вигляді грошей, золотих злитків, діамантів, дорогих машин). У футбольному світі поширення набула практика грошового стимулювання не лише гравців своєї команди, а й команди, що грає з конкурентом.

*Придатність до спортивної діяльності та типологічні особливості.* Ефективність спортивної діяльності залежить від трьох чинників: здібностей та обдарованості спортсмена, професіоналізму його тренера, зовнішніх умов тренувальної та змагальної діяльності. Перший фактор змушує говорити про придатність тої чи іншої людини до певного виду спорту. Одні люди більш придатні для занять гімнастиком, інші – для бігу на короткі дистанції, треті – для метань і т. д. Існує думка, що нездатних людей немає. Однак спортивна практика засвідчує, що це твердження неабсолютно. Проблема полягає у розумінні здібностей. Якщо здібність розглядати як можливість людини займатися будь-яким видом спорту, то тут сперечатися нема про що. Інша справа, коли йдеться про високі спортивні досягнення. Завдяки праці можна домогтися вагомих результатів, але потрібно мати природну схильність до того чи іншого заняття. Саме це і мається на увазі, коли йдеться про спортивні здібності.

Здібності з психологічних позицій розглядаються на трьох рівнях: нейродинамічному (властивості нервової системи і темпераменту, що



виступають як задатки здібностей), психічних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, увага) і особистісної спрямованості. З урахуванням цих рівнів розробляються критерії для відбору дітей в ті чи інші види спорту за їхніми здібностям та обдарованістю (талантом) [56].

Необхідно наголосити, що для надійності прогнозу про обдарованість та придатність своїх учнів тренер повинен спиратися на науково обґрунтовані критерії та методики, а не довірятися лише своєму досвіду. Як показують численні приклади, багато видатних спортсмени не пройшли початкового відбору під час прийому в спортивні школи. Серед них десятиразова чемпіонка світу в парному катанні Ірина Родніна, металник спису з Латвії рекорсмен світу Яніс Лусіс, чемпіон світу з боксу В'ячеслав Лемешев і багато інших. Тому для об'єктивності відбору повинні залучатися різні фахівці, в тому числі і психологи, які володіють інструментальними методами виявлення здібностей і обумовлюють їх задатки.

Нейродинамічний рівень здібностей охоплює дві групи типологічних особливостей.

Перша група – це властивості темпераменту: екстраверсія/інтроверсія, висока або низька тривожність, емоційна збудливість/емоційна незбудливість, імпульсивність/неімпульсивність, ригідність/лабільність.

За даними Б. А. Вяткіна, тривожні й емоційно збудливі дівчата, які займаються художньою гімнастикою за програмою майстрів, на змаганнях виконували вправи на один бал гірше, ніж на тренуванні. Нетривожні й емоційно незбудливі гімнастки показали практично однаковий результат на змаганнях порівняно з тренуваннями.

Від властивостей темпераменту залежить тривалість зосередження перед виконанням вправ. Дослідження показали, що тривалість зосередження є меншою у спортсменів, які мають високу тривожність, імпульсивність, ригідність і емоційну незбудливість (*табл. 6.1.1*). При цьому у спортсменів з цими типологічними особливостями (за винятком емоційно незбудливих) під час змагань тривалість зосередження зменшується, а у спортсменів з протилежними типологічними особливостями вона або не змінюється, або збільшується.

*Таблиця 6.1.1*

**Тривалість зосередження у спортсменів з різними властивостями темпераменту (за А. Н. Капустіним)**

<b>Спортсмени</b>	<b>Тренування, с</b>	<b>Змагання, с</b>
Тривожні	4,25	3,47
Нетривожні	4,25	4,55
Імпульсивні	3,87	3,07
Неімпульсивні	5,62	5,07
Ригідні	3,50	3,40
Неригідні	3,77	3,80
Емоційно збудливі	4,62	4,15
Емоційно спокійні	3,00	3,15

Екстраверсія/інтроверсія впливають на вибір спортсменами способів боротьби з негативними емоційними станами, що виникають під час змагань. Інтровертовані спортсмени найчастіше використовують самонакази, самопідбадьорювання, самопереконавання, відволікання від неприємних відчуттів, думок та емоцій, згадування минулих успішних виступів. Екстраверти в основному використовують мотиви громадського обов'язку та мотиви, пов'язані з тренером і товаришами.

Варто зауважити, що під час здійснення довгострокового та поточного відбору спортсменів психологи часто керуються застарілими поглядами на позитивну або негативну роль властивостей нервової системи у поведінці та ефективності діяльності людини.

Ці дані підтвердили справедливість положення Б. М. Теплова про те, що немає хороших і поганих типологічних особливостей: кожна з них залежно від ситуації може мати позитивні або негативні прояви. Так, інертність нервових процесів сприяє розвитку хорошої рухової пам'яті, але перешкоджає швидкості реагування. Слабкість нервової системи також має позитивні та негативні прояви.

Взаємовідносини між властивостями нервової системи людини й особливостями поведінки та психічного складу є складними. Адже властивості нервової системи позначаються словами, які застосовуються і до характеристик психічних особливостей. Можна зазначити такого роду паралелі: сильна нервова система – сильний характер, сильна воля; рухливі нервові процеси – рухлива людина, швидка в рухах, рішеннях, роботі. Насправді паралелізму такого роду між властивостями нервової системи та психічним складом людини немає. Сильний характер складається за психологічними законами формування характеру, але у різних людей на різній основі за різних властивостях нервової системи.

Варто зазначити, що в якості критеріїв довгострокового відбору важливо враховувати не одну типологічну особливість, а їх комплекс. Причому позитивні (тобто сприяють ефективній діяльності) типологічні комплекси для різних видів спортивної діяльності є різними.

Це пояснює той факт, що «типологічний портрет» представників різних видів спорту є різним. Наприклад, відмінності в типологічних особливостях властивостей нервової системи у стрибунів у воду і волейболістів, виявлені А. П. Кашиним. Для стрибунів у воду характерні слабка нервова система і рухливість нервових процесів, а для волейболістів – велика сила нервової системи та більше переважання збудження над гальмуванням.

У роботах учнів наукової школи Є. Ільїна [23] типологічні відмінності були продемонстровані на представниках більше тридцяти видів спорту (табл. 6.1.2).

**Переважаючі тенденції у вираженості типологічних особливостей властивостей нервової системи у представників різних видів спорту**

<b>Види спорту</b>	<b>Типологічні особливості</b>
Лижні гонки	Середня або слабка нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість збудження і гальмування за зовнішнім і внутрішнім балансом
Біатлон	Слабка нервова система, рухливість нервових процесів, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Стрибки на лижах з трампліну	Сильна нервова система, середня рухливість збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім балансом, переважання гальмування за внутрішнім балансом
Лижне двоборство	Середня сила нервової системи, рухливість збудження, середня рухливість гальмування, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Фехтування:	
рапіра	Слабка нервова система, рухливість збудження, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
шабля	Сильна нервова система, інертність збудження, рухливість гальмування, врівноваженість за внутрішнім і зовнішнім балансом
шпага	Слабка нервова система, рухливість збудження, врівноваженість або переважання збудження за зовнішнім і внутрішнім балансом
Спортивна гімнастика	Сильна нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість нервових процесів за зовнішнім і внутрішнім балансом
Художня гімнастика	Слабка нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Акробатика	Середня і слабка нервова система, рухливість збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім балансом з невеликим зрушенням у бік збудження, врівноваженість за внутрішнім балансом
Спортивні ігри (баскетбол, волейбол)	Сила нервової системи різна, рухливість збудження, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Настільний теніс	Слабка нервова система, інертність нервових процесів, переважання збудження за зовнішнім і внутрішнім балансом

Бадмінтон	Слабка нервова система інертність збудження і гальмування, зовнішній баланс різний
Хокей з шайбою	Сила нервової системи різна, середня рухливість збудження і гальмування, переважання збудження або врівноваженість за зовнішнім балансом
Футбол	Слабка нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім балансом, переважання збудження або врівноваженість за внутрішнім балансом
Легка атлетика:	
короткий спринт	Слабка нервова система, рухливість збудження і гальмування, врівноваженість або переважання збудження за зовнішнім балансом
довгий спринт	Сильна і середня нервова система, інертність збудження, врівноваженість за зовнішнім балансом і переважання збудження за внутрішнім балансом
середні та довгі дистанції	Слабка нервова система, середня рухливість або інертність нервових процесів, врівноваженість за зовнішнім балансом
бар'єрний біг	Середня сила нервової системи, середня рухливість нервових процесів, врівноваженість за зовнішнім балансом
метання	Середня або слабка нервова система, інертність збудження, врівноваженість за зовнішнім балансом
Плавання (спринт)	Середня сила нервової системи, рухливість збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім балансом
Веслування на байдарках і каное	Сила нервової системи різна, рухливість збудження і гальмування, зовнішній баланс різний, практична відсутність осіб з переважанням гальмування за внутрішнім балансом
Стрибки у воду	Слабка нервова система, рухливість збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім балансом
Велосипедні гонки:	
на треку	Слабка нервова система, рухливість збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім балансом
на шосе	Слабка нервова система, інертність збудження, рухливість гальмування, врівноваженість за зовнішнім балансом
Городки	Слабка нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім і

	внутрішнім балансом
Важка атлетика	Слабка нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Боротьба класична	Сильна нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Парашутний спорт	Сила нервової системи середня або слабка, інертність збудження і гальмування, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Стрільба з лука	Сильна нервова система, інертність збудження і гальмування, врівноваженість або переважання гальмування за зовнішнім балансом, врівноваженість за внутрішнім балансом
Мотогонки	Сильна нервова система, рухливість збудження, інертність гальмування, врівноваженість за зовнішнім і внутрішнім балансом
Спортивне орієнтування	Слабка нервова система, інертність збудження, переважання збудження за зовнішнім балансом

*Етапи та особливості спортивної кар'єри.* Спортивна кар'єра – це багаторічні заняття людини спортом, націлені на високі досягнення і пов'язані з постійним самовдосконаленням спортсмена в обраному виді спорту.

Виділяють чотири етапи спортивної кар'єри: підготовка, старт, кульмінація та фініш. Підготовка – вибір виду спорту, старт – початок занять спортом, кульмінація – досягнення піку результатів, фініш – завершення спортивної кар'єри, припинення занять спортом. Як пише Н. Б. Стамбулова, «якщо на етапі початкової спеціалізації спорт зазвичай сприймається спортсменами як гра, на етапі поглибленого тренування – як сфера вчення, то на етапі спорту вищих досягнень спорт стає способом життя, а потім і професією, джерелом існування» [71].

*Проблеми і труднощі спортсменів на різних етапах спортивної кар'єри.* На етапі початкової спортивної спеціалізації юні спортсмени стикаються насамперед з невідповідністю реального тренувального процесу з їхніми уявленнями про нього і про обраний вид спорту. «Обману очікувань» сприяють такі суперечності:

1) спорт – це не «свято», а «чорнова робота», іноді досить нудна і вимагає терпіння та зусиль над собою;

2) перш ніж розпочати освоєння основних спортивних умінь або гри, потрібно виконувати загально-розвиваючі вправи, які не мають прямого відношення до обраного виду спорту;

3) спортивні досягнення спочатку є малопомітними, їхня вагомість збільшується не відразу з початку тренувального процесу, а лише відповідно до міри засвоєння техніки вправи і розвитку якостей.

Потім виникають різні страхи: боязнь тренера, старших спортсменів,

боязнь участі в змаганнях, боязнь опинитися неперспективним.

Важливою проблемою стає поєднання занять спортом з навчанням.

Етап вищих досягнень – перехід із юнацького спорту в дорослий, коли спорт стає головною справою життя. Тренування проводяться по 2–3 рази на день 6 днів на тиждень. Спортсмени прагнуть потрапити в спортивну еліту та втриматися в ній. Вагоме значення надається пресі та реакції вболівальників, завоюванню авторитету серед фахівців. У зв'язку з дорослішанням спортсменів і набуттям ними власного досвіду і формуванням поглядів на тренувальний і змагальний процеси часто порушуються сформовані в юнацькі роки взаємини з тренерами, які продовжують повністю визначати та контролювати життя своїх учнів у спорті і поза ним. У результаті кожен четвертий спортсмен змінює тренерів через погіршення взаємин з ними.

Спортсмени починають відчувати недоброзичливість партнерів, їхню заздрість, виникають конфлікти зі старшими за віком членами команди. Посилюється страх невдалого виступу на великих змаганнях, боязнь не реалізувати себе, виникає страх перед конкретним суперником, «чужим полем», боязнь отримати травму. У деяких спортсменів з'являється «зіркова хвороба» [56].

У більшості досліджень з теорії та методики спортивного відбору застосовується спеціальна технологія оцінки спортивних здібностей і спортивної обдарованості [71]. Основний зміст її полягає в дослідженні та визначенні модельних характеристик спортсменів високої кваліфікації, у вивченні інформаційної значущості параметрів, що впливають на спортивний результат, їх стабільності й генетичної обумовленості, а також в обґрунтуванні організаційних питань. Не викликає сумнівів теоретичне та практичне значення цих досліджень. Однак у процесі розробки такої складної проблеми необхідно, насамперед, чітко визначити поняття «спортивний відбір», а потім і зміст його критеріїв, беручи до уваги не лише предмет досліджень, але й їх спрямованість.

Зокрема, на думку В. Філіна, спортивний відбір являє собою систему організаційно-методичних заходів, на підставі яких виявляються задатки та здібності дітей (дівчат і юнаків) для спеціалізації у певному виді спорту [71]. Досягнення високих результатів у будь-якому виді діяльності, у тому числі і спортивній діяльності, вимагає найвищих форм прояву здібностей – обдарованості, таланту. Тому до визначення поняття «спортивний відбір» доцільно, на нашу думку, долучити поняття «обдарованість».

На думку В. Платонова, спортивний відбір необхідно розглядати як «процес пошуку найбільш обдарованих людей, здатних досягти високих результатів у конкретному виді спорту». Обдарованість трактується як таке поєднання здібностей, що обумовлює найвищий рівень діяльності [71].

Проведений теоретичний аналіз і результати наших експериментів створили основу для розгляду спортивної обдарованості як сполучення здібностей, що забезпечують високі досягнення в спорті.

Тренувальні та змагальні впливи розвивають задатки в рухові, фізичні та психічні здібності. Такий підхід до розуміння значення задатків обумовлений, передусім, вимогами сучасного спорту. Отже, інформація про ті ознаки, що

визначають зміст задатків, і є ядром спортивної обдарованості. Така інформація охоплює віковий діапазон від початкового етапу занять спортом до етапу вищих спортивних досягнень.

Напевне, тому предметом досліджень Л. Сергієнко, В. Шварца, С. Хрящева та інших був вплив морфологічних, фізіологічних, психофізіологічних й інших ознак на результати в різних видах спорту. Науковцям вдалося розробити програму дослідження з вивчення вікової структури спортивної обдарованості в різних видах спорту через вимір параметрів, що характеризують рівень розвитку фізичних здібностей (педагогічний критерій), антропометричних ознак (соматометричний критерій) і психофізіологічних показників, що відображають основні властивості нервової системи та типологічну групу (психофізіологічний критерій). Розрахунок і аналіз здійснювалися за допомогою коефіцієнтів множинної детермінації (у відсотках); оцінювалися сумарний і вибірковий вплив кожного критерію на спортивний результат [71]. З'ясувалося, що у спортсменів (8–9 років) у період початкової підготовки найбільший вплив на спортивний результат чинить рівень розвитку фізичних здібностей та антропометричних ознак. У віці 16–17 років на досягнення результатів у спорті найбільше впливають психофізіологічні показники.

Враховуючи комплексні дослідження спортивної обдарованості щодо розробки змісту критеріїв спортивного відбору на різних етапах підготовки спортсменів, ми дійшли висновку, що *структуру загальної спортивної обдарованості* необхідно вивчати з урахуванням :

- аналізу діяльності представників усіх видів спорту, сучасних вимог до тренувального процесу і змагальних навантажень;
- ролі особливостей будови тіла, соматотипу і конституції особистості. Адже значні тренувальні навантаження й швидке відновлення сил після них характерні для спортсменів високого класу, що вимагає відмінного здоров'я, високого рівня працездатності та визначається рівнем розвитку фізичних здібностей;
- рівня розвитку рухових здібностей (координація рухів, м'язова чутливість, просторове орієнтування тощо), оскільки від цього залежить якість виконання вправ, а отже, спортивний результат;
- типу нервової системи, емоційної стійкості, уміння керувати своїми почуттями в умовах спортивного стресу.

Таким чином, спортивну обдарованість можна розглядати як сполучення задатків особистості, що сприяють максимальному розвитку її рухових, фізичних і психічних здібностей для високих досягнень у спорті. Залежно від виду спорту значимість цих здібностей може змінюватися. До складових спортивної обдарованості належать: фізичні задатки до певного виду спорту; здоров'я (фізична витривалість, сильна нервова система); сенсорно-перцептивні здібності (великий діапазон можливостей органів чуття; швидкість сенсомоторних процесів; просторово-часова рухова координація); наполегливість у досягненні високих результатів у спорті; гнучка моторна координація; високі адаптивні можливості у ситуації невизначеності.

## **6. 2. Діагностика спортивно обдарованої молоді**

### **Проективна методика діагностики внутрішньої мотивації спортивно обдарованої молоді (методика «Незакінчені речення» Б. Шаповалова, В. Бажанюк, В. Камишина)**

Респондентам пропонувалося продовжити початок речення, сюжет якого було підібрано так, щоб вони могли висловити своє ставлення до захоплення спортом та фізичною культурою.

1. Спорт для мене ...
2. Коли знаходжусь в спортивному залі ...
3. Спілкування з відомими спортсменами ...
4. Лише на тренуванні я можу ...
5. Спортсмен – це ...
6. Особливе захоплення в спорті ...
7. Можу займатись спортом ...
8. Викликає здивування, коли бачу, що в спорті ...
9. Хочу повчитися майстерності у ...
10. Мої мрії у спорті ...
11. Можна займатися ще й ...
12. Ідеї, що стосуються спорту часто ...
13. Перший спортивний досвід ...
14. Добре було б самому (ій) ...
15. Зустріч з таким спортсменом ...
16. Впевнений (-а), що лише спорт ...
17. Ох, як би хотілось досягти ...
18. Спорт для мене ...
19. Кожна думка, пов'язана із спортивним досвідом ...
20. Моя спеціалізація ...
21. Безкінечно можна займатися ...
22. Добре було б знати, а як ...
23. Справжнє щастя в ході тренування ..
24. Силу та фізичну досконалість можна ...
25. Досить одного спілкування ...
26. Експериментувати в обраному виді спорту ...
27. Змагання дають ...
28. Поїздки та подорожі дають ...
29. Думаю, що можу в спорті ...
30. Особливі сили в ході спортивних тренувань ...

### **Карта спостережень за спортивно обдарованою особистістю (адаптація Б. Шаповалова, В. Бажанюк, 2007)**

Карта спостережень за спортивно обдарованою особистістю складається із 35 параметрів особистості кікбоксера (розділ «Самозахист»), які об'єднані у 8 груп: мотиваційний стан; позитивне мислення та емоції; здібність до засвоєння рухів; когнітивна сфера; прояв індивідуальності; рухи; поведінка; наявність попереднього досвіду (табл. 6.2.1).



Таблиця 6.2.1.

**Параметри спортивно обдарованої особистості**

№	Параметри особистості кікбоксера	Характерний структурний компонент	Оцінка
1	Мотиваційний стан		
1.1	Регулярне відвідування тренувань		
1.2	Точне виконання завдань		
1.3	Бажання вдосконалюватися після закінчення тренувань		
1.4	Визначення мети в житті		
1.5	Наявність високого рівня впевненості в собі		
1.6	Готовність долати перешкоди суб'єктивного та об'єктивного характеру		
2	Позитивне мислення та емоції		
2.1	Радість, бадьорість та енергійність занять спортом		
2.2	Налаштованість на якісне виконання технічних дій		
2.3	Віра в себе і в успіх		
2.4	Наявність мрій, пов'язаних із спортом		
3	Здібність до засвоєння рухів		
3.1	Здатність відтворювати рухи за зразком		
3.2	Здібність до комбінування різних рухів в єдине ціле		
3.3	Здібність до конструювання образів руху		
3.4	Здатність модифікувати рухи залежно від зовнішніх обставин		
4	Когнітивна сфера		
4.1	Вміння аналізувати складові зовнішніх обставин		
4.2	Вміння планувати свої дії і вносити адекватні корективи до плану		
4.3	Концентрація та зосередженість уваги		
4.4	Бажання творчо виконувати завдання		
4.5	Розуміння законів біомеханіки та статички тіла		
4.6	Розвинута інтуїція		
5	Прояв індивідуальності		
5.1	Прояв власної неповторності		
5.2	Прояв власної значущості		
5.3	Схильність до реалізації індивідуальності в тренувальному процесі (індивідуальне тренування, самостійне тренування)		

5.4	Здатність допомагати тренеру в тренувальному процесі		
5.5	Сміливість		
6	Рухи		
6.1	Впевненість в своїх рухах		
6.2	Узгоджена координованість в рухах		
6.3	Вміння інтуїтивно вибирати правильну дистанцію та темп рухів		
6.4	Вміння підтримувати баланс тіла під час виконання технічних дій		
6.5	Своєчасність виконання рухів		
7	Поведінка		
7.1	Вміння адекватно поводитися в різних ситуаціях		
7.2	Здатність вносити корективи в поведінку відповідно до вказівок тренера		
7.3	Бажання ще більше працювати після перемоги		
8	Наявність попереднього досвіду		
8.1	Спортивний досвід		
8.2	Досвід правоохоронної діяльності		

**Аналіз рівня творчих досягнень у спорті за допомогою методу  
«Спортивне портфоліо»  
(адаптація В. Бажанюк, Н. Добровольської, 2011 р.)**

Експертам пропонується оцінити педагогів за наступними критеріями.

1. Індивідуально-творчі роботи педагога (оригінальні конспекти, методичні розробки, програми, сценарії і т. п.) (кожна робота оцінюється в 5 балів).

2. Творчі завдання з фізичного самовдосконалення для класних і домашніх самостійних робіт учнів (кожна робота оцінюється в 5 балів).

3. Методичні рекомендації для виконання складних цікавих завдань з фізичного самовдосконалення, пропонованих вчителем (кожна робота оцінюється в 5 балів).

4. Добір і розробка завдань для самостійної роботи учнів та студентів з професійного самовдосконалення понад навчальну програму (кожна робота оцінюється в 5 балів).

5. Зразкова тематика реферативних робіт різної спрямованості й складності щодо розвитку фізичного здоров'я молоді (кожна робота оцінюється в 5 балів).

6. Щоденник особистісного професійного росту педагога (оцінюється в 10 балів).

7. Фотографії, представлені за напрямками діяльності (оцінюється в 10 балів).

8. Опис проведених міні-експериментів з учнями (оцінюється в 10 балів).

9. Аудіо- й відеоматеріали з виступами педагога на різних рівнях (кожна робота оцінюється в 5 балів).

10. Дипломи, заохочення, нагороди, подяки з конкретних предметів (кожна робота оцінюється в 5 балів).

11. Моніторинг оцінки якості розробок з конкретної навчальної дисципліни (кожна робота оцінюється в 5 балів).

12. Пакет діагностичних процедур для відстеження результатів особистісного росту учнів, студентів та самого вчителя (кожна робота оцінюється в 5 балів).

13. Наукові контакти педагога (оцінюється в 3 бали за кожен контакт).

14. Особливості підвищення кваліфікації (кожен диплом – від 3 до 5 балів).

15. Інформаційні джерела, що сприяють особистісному росту (оцінюється в 3 бали за кожен).

16. Досягнення учнів та студентів (кожен диплом – від 3 до 5 балів).

17. Самостійно створені програми та знаряддя (оцінюється в 10 балів).

18. Відомі випускники в цій сфері (оцінюється в 3 бали за кожного переможця).

19. Методичні розробки педагога та інші публікації (кожна робота оцінюється в 5 балів).

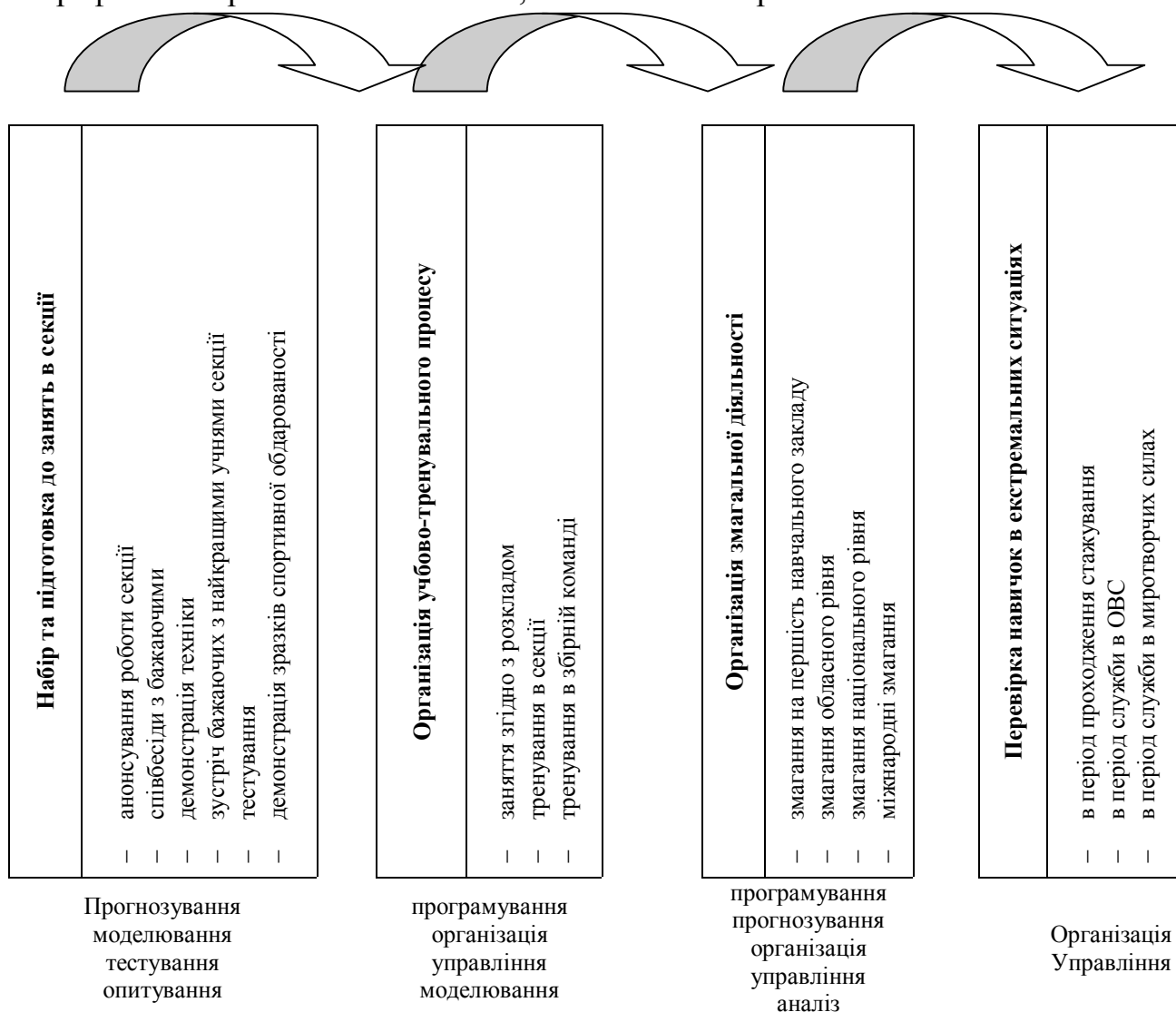
### **Методика «Твір про власну спортивну біографію» (адаптація Б. Шаповалова, В. Бажанюк, В. Камишина)**

Респондентам запропонували дати відповідь на структуровані запитання.

1. Прізвище, ім'я та по батькові.
2. Дата народження.
3. Скільки років Ви займалися спортом?
4. Чи займались іншими видами спорту, і яких результатів досягли?
5. Скільки років займаєтесь кікбоксингом і яких досягли результатів?
6. Ваше ставлення до тренера.
7. Ваші мрії в спорті.
8. Ваші цілі в житті.
9. Ваш кумир в спорті.
10. Що Ви відчуваєте під час заняття спортом?
11. Чи готові Ви займатись спортом (кікбоксингом) упродовж всього життя?
12. Чи вважаєте Ви, що досягли у спорті всього?
13. Що дає Вам спорт?
14. Що Ви відчуваєте, представляючи Україну на міжнародних змаганнях?
15. Що Ви хотіли б ще розповісти про себе?

### 6.3. Методи розвитку спортивної обдарованості

Схематично роботу з спортивно обдарованих учнів, студентів можна графічно зобразити таким чином, як показано на рис. 6.3.1.



**Рис. 6.3.1. Етапи розвитку спортивно обдарованої молоді та формування у них прагнення до успіху (на прикладі секції кікбоксінгу)**

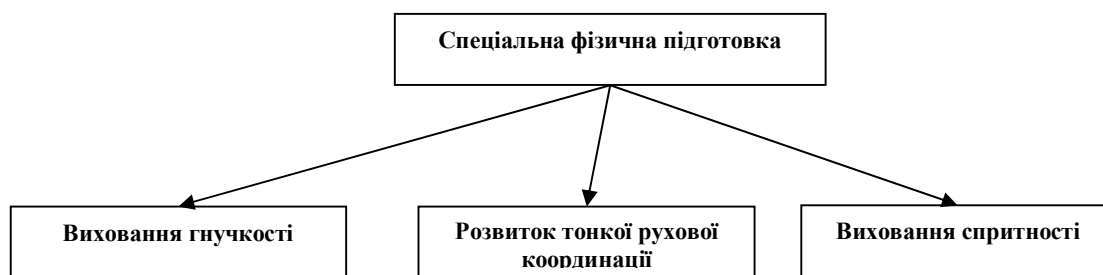
Система формування мотивації успішної діяльності у спортивно обдарованих кікбоксерів є комплексним явищем й складається із конструктів (рис. 6.3.2.).

Вищенаведений рис. 21 є також моделлю спортивної підготовки студентів і курсантів, що може бути перенесена і в професійну діяльність. Опишемо детально значущість кожної складової цієї підготовки.



**Рис. 6.3.2. Конструкти системи формування мотивації успішної діяльності у спортивно обдарованій молоді**

**Фізична** підготовка складається із загальної та спеціальної фізичної підготовки. Засобами загальної фізичної підготовки (рис. 6.3.2.) виховуються сила, швидкість, витривалість (особливе значення для фізичного виживання мають розвиток вибухової сили та швидкісної витривалості).



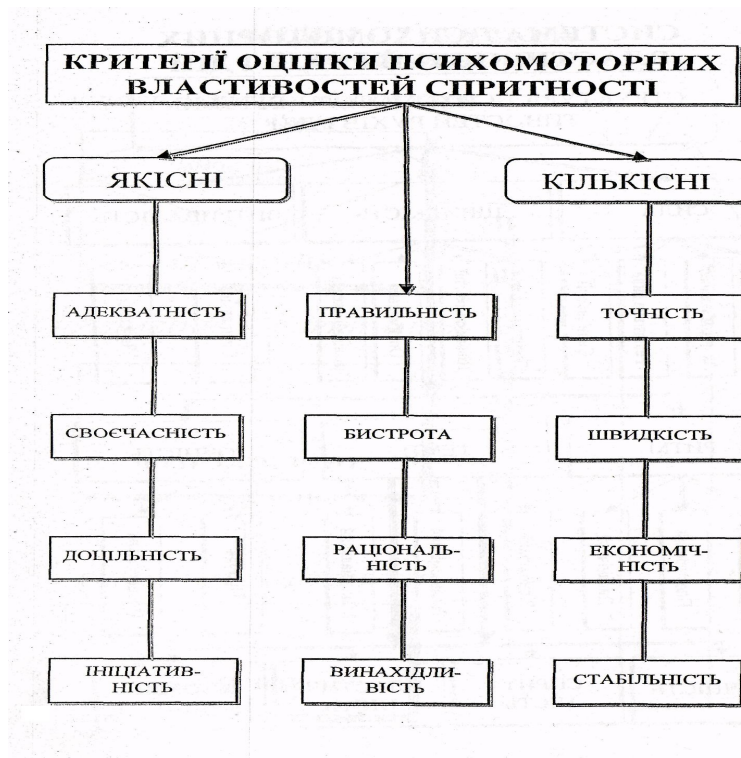
**Рис. 6.3.3. Конструкти спеціальної фізичної підготовки**

Щодо засобів спеціальної фізичної підготовки (рис. 6.3.3.), то завдяки їх застосуванню виховуються гнучкість, спритність (особливу увагу потрібно надавати розвитку тонкої рухової координації). Виховання зазначених фізичних якостей сприяє підвищенню енергетичних можливостей організму, що сприятиме зменшенню втомленості працівників, підвищить ефективність будь-яких дій правоохоронця в умовах фізичної протидії з боку злочинців, а також за інших обставин.

Спеціальна фізична підготовка має на меті виховання фізичних якостей, що безпосередньо забезпечують успішність дій у фізичній протидії супротивників (рис. 6.3.3.).

Для учнів курсантів і студентів ВНЗ МВС та інших правоохоронних відомств найбільш важливим, зважаючи на майбутню професійну діяльність, є розвиток спритності – психомоторної властивості, що характеризується точними за часом і простором рухами під час взаємодії із будь-якими предметами. Спритність – пошук способу вирішення моторного завдання при найменшому опорі дії.

Критерії оцінки психомоторних властивостей спритності зображено на рис. 6.3.4.



**Рис. 6.3.4. Критерії оцінки психомоторних властивостей спритності**

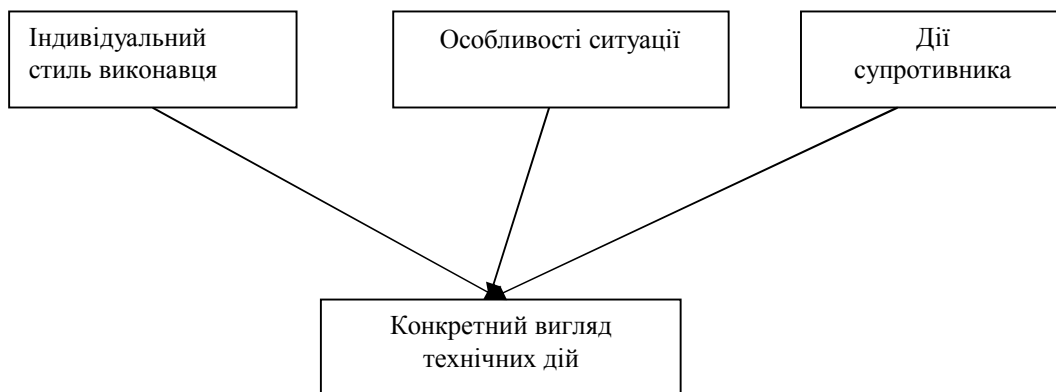
Фізично підготовлена особа більш успішно діє в рукопашному бою, оскільки вона впевнена в своїх силах, завдяки чому має більше часу на оцінку ситуації, а тому в неї буде менше неясних та неочікуваних ситуацій.

Необхідно враховувати, що фізичний стан особи є різним в різні проміжки часу. Фізична сила може бути зниженою або втраченою через хворобливий стан, втому, поранення, дію спеки, холоду, хімічного або радіоактивного забруднення тощо. Тому ми вчимо учасників секції в таких умовах прикладати лише мінімально необхідну силу в потрібний час і в потрібному місці, діяти економно, використовувати перевагу в тактиці, стратегії, психології, філософії.

**Технічна підготовка** – набуття особою спеціальних навичок, що дозволяють припинити напад суперника та контролювати його поведінку. Наш багаторічний досвід з розвитку спортивної обдарованості дозволив нам зробити висновок про те, що до розділу рукопашного бою (самозахисту) для всіх категорій доцільно долучати такі розділи техніки: 1) стійки, пересування, падіння (базові рухи); 2) прийоми боротьби; 3) прийоми затримання, обшук і зв'язування, конвоювання; 4) звільнення від захватів та обхватів; 5) удари руками, ногами та іншими частинами тіла, захист від них; 6) атакуючі та захисні дії зі зброєю та різними предметами; 7) особливості застосування техніки рукопашного бою в різних тактичних ситуаціях. Таким чином, існує велика кількість базових технічних дій, які можуть бути використані у системі. Окрім того, необхідно враховувати, що є низка параметрів, які можуть видозмінювати базові технічні дії за конкретних умов. Зокрема, кожен виконавець додає до виконання рухів свої індивідуальні особливості; кожна

конкретна ситуація є неповторною і також визначає параметри технічних дій. Рухи перетворюються на технічну дію самозахисту (удар, прийом затримання, кидок) лише поєднуючись з діями супротивника.

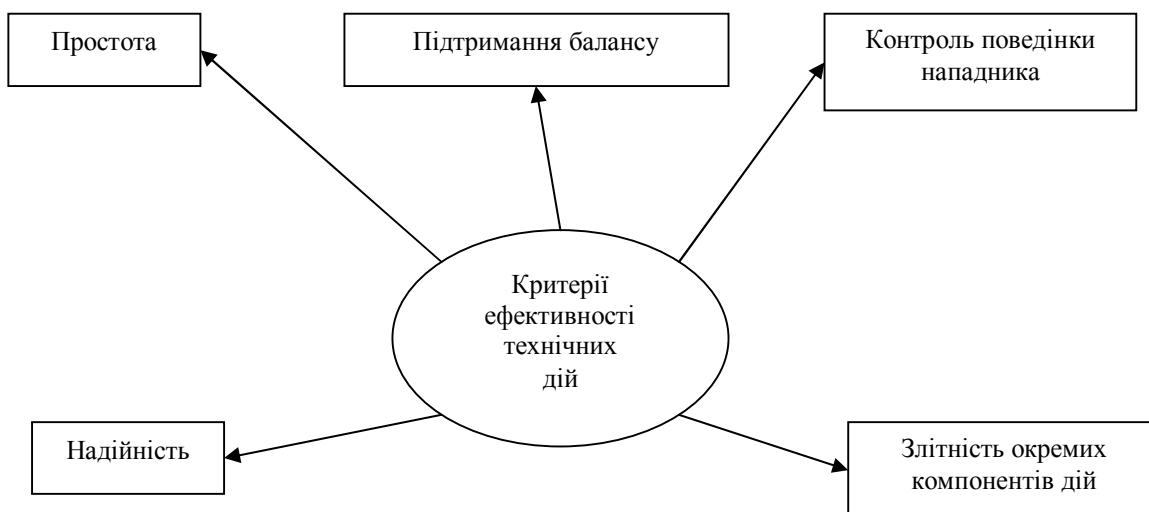
Вигляд конкретної технічної дії самозахисту формується під впливом індивідуальної діяльності та поведінки виконавця, особливостей ситуації, що склалася, а також дій супротивника (рис. 6.3.5.).



**Рис. 6.3.5. Обставини, що зумовлюють конкретний вигляд технічних дій спортсмена-кікбоксера**

Таким чином, не буде перебільшенням стверджувати, що нема і не може бути двох однакових технічних дій, і завданням тренера є виховання в учня спроможності кожного разу створювати єдину неповторну технічну дію, адекватну до обставин, в яких вона застосовується. Це можливо, коли учень вміє конструювати з базових рухів велику кількість технічних дій, адекватних різним тактичним ситуаціям.

Для того, щоб технічні дії були ефективними, вони повинні відповідати певним критеріям (рис. 6.3.6.)



**Рис. 6.3.6.. Критерії ефективності технічних дій**

Розглянемо ці критерії детальніше.

**Надійність.** Деякі системи бойових мистецтв пропонують прийоми сумнівної надійності, які базуються не на реальній оцінці обставин, а на домислах авторів цих систем і розраховані на визначену поведінку опонента, а вона може бути будь-якою.

Техніка самозахисту повинна забезпечувати можливість особі, яка її здійснює, запобігти пошкодженням. У протилежному випадку вона не може бути визнана ефективною. Припинення атаки суперника повинно бути проведено в найкоротший термін. Надмірне зволікання із застосуванням захисних дій може мати негативні наслідки. Це означає, що у спортсменів під час занять необхідно розвивати відчуття реальності нападу, вміння дозувати ступінь прикладання своїх сил залежно від обставин, передбачення ефективності своїх дій.

**Простота.** Цей принцип впливає з одного із законів природи: щоб вчинити максимальну дію, необхідно затратити зусилля, мінімальне зі всіх можливих. Тобто, застосовуючи захисні дії проти нападу суперника, не рекомендується використання складних акробатичних елементів та амплітудних рухів. Зазначені рухи можуть призвести до втрати рівноваги, падіння або втрати позиційної переваги.

Принцип простоти є дуже важливим ще й тому, що його дотримання дозволить успішно діяти за оптимальних (мінімально необхідних) енерговитрат. Слушною є думка провідних фахівців в галузі психології спорту про те, що безпосередньо рукопашний бій не повинен бути самоціллю. Необхідно не лише перемогти в рукопашному бою, а й виконати поставлене завдання.

Необхідно відрізнити «просту» техніку від «легкої». «Проста» техніка є достатньо надійною і запам'ятовується без ускладнень. Саме таку техніку варто використовувати на тренуваннях і в практичній роботі. «Легка» техніка на відміну від «простої» – проста у виконанні, але одночасно проста і в протидії.

**Підтримання балансу.** Під час навчання стосовно виконання захисних технічних дій необхідно підтримувати стійке положення без втрати рівноваги. Тіло нападника та особи, яка захищається, утворюють динамічну систему, що також завдяки зусиллям того, хто захищається, має підтримуватися у рівновазі (перебувати у стані балансу). Водночас, завданням особи є виведення супротивника з рівноваги.

**Контроль нападника.** Контроль суперника – це не стільки застосування спеціальної техніки, скільки вміння не дати супротивнику можливості продемонструвати свою техніку. Реальний контроль – це отримання максимальної користі з будь-якого впливу середовища або будь-якого об'єкта. Для реального контролю більш важливими є вміння знаходити нестандартний вихід зі складного положення, сила волі та стійкість психіки.

**Злиття окремих компонентів технічних дій.** Технічні дії захисту повинні проводитися без пауз та зупинок до постановки ситуації під контроль. Необхідно прагнути виконати технічні дії як єдине ціле, плавно переходячи від нейтралізації небезпеки нападу до постановки поведінки суперника під



контроль. Саме навчання таким технічним діям допоможе актуалізувати спортивну обдарованість.

Як зазначає В. В. Клименко, ще в давнину говорили, що ціле містить в собі щось більше, ніж суму частин, що його складає. Ціле, цільність, єдність, неділимість – це нова якість порівняно із сумою частин, новий рівень. З цілого неможливо виокремити, вичленити будь-який елемент так, щоб не порушити цього цілого .

**Тактична підготовка** – підготовка особи до реалізації технічних дій протидії супернику найбільш ефективним чином.

Тактична підготовка в загальному вигляді може бути розглянута як система, що складається з таких конструктів: тактична підготовка до поведінки особи в цілому в ситуації (сутичці, двобої) та тактична підготовка до проведення конкретних технічних дій (наприклад, тактика, проведення кидка, удару тощо).

До тактичної підготовки варто зарахувати вміння оцінювати співвідношення сил та засобів суперників, вміння обирати правильну позицію та дистанцію, використовувати укриття, проводити координовані дії, вміння застосовувати зв'язок та вести діалог з суперником.

Учням під час проходження практики та в практичній діяльності потрібно враховувати можливість сутички з правопорушниками, під час якої необхідно враховувати свої сильні та слабкі сторони.

Слабкі сторони: 1) правопорушник має більше часу і можливостей, щоб продумати і здійснити напад; 2) правопорушник може бути готовим до будь-яких дій у надзвичайних ситуаціях.

Переваги: 1) правоохоронець тренований для діяльності у екіпіюванні та зі штатним озброєнням; 2) правоохоронець має досвід діяльності в екстремальних умовах.

**Стратегічна підготовка** – розвиток вміння планувати свою діяльність за тих чи інших (в тому числі екстремальних) умов. Невдалий план – це планування невдачі, а його відсутність є майже стовідсотковою гарантією неуспішних дій. Розробляючи плани своїх дій, спортсмен повинен сподіватися на кращий варіант розвитку подій, але бути готовим до найгіршого .

Планування своїх дій повинно базуватися на аналізі своїх сильних сторін та обмежень. Важливим є вміння розгадувати тактичні замисли супротивника та передбачати результати як своїх дій і дій своїх колег (у командному виступі), так і дій супротивника. Передбачення дій супротивника базується не на сумнівних припущеннях, а на точному розрахунку. У процесі протистояння успішними є дії на випередження супротивника [40].

Високим рівнем стратегічної підготовки є вміння маскувати свої дії та вносити корективи в план ведення поєдинку.

## РОЗДІЛ 7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІОНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

### 7.1. Загальна характеристика мотивації навчальної діяльності обдарованої молоді

Визначальним компонентом організації навчальної діяльності є мотивація. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в ній є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу [36].

Система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини, називається мотивацією. Розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію [23, 64].

Внутрішня мотивація сприяє одержанню задоволення від виконання завдань, викликає інтерес, радісне збудження, підвищує самоповагу особистості [23].

Зовнішня мотивація заснована на заохоченнях, покараннях та інших видах стимуляції, які або спрямовують, або гальмують поведінку людини. У разі зовнішньої мотивації чинники, що регулюють поведінку, не залежать від внутрішнього «я» особистості [18].

*Мотив* – спонукання до діяльності, яке пов'язане із задоволенням потреб людини. Пов'язаний він із задоволенням наявних потреб суб'єкта діяльності, а тому відіграє спонукальну функцію, зумовлює предметну спрямованість активності людини [64].

З точки зору виховання, для інтелектуального розвитку особливо важливим є те, що більшість дослідників сучасності дотримуються позиції, згідно з якою, ключовою характеристикою потенціалу особистості слід вважати не видатний інтелект або високу креативність, як вважалося раніше, а саме мотивацію [64].

*Мотивація* – система спонукань, яка зумовлює активність організму і визначає її спрямованість.

Можна виділити наступну класифікацію мотивів [23]:

1. Мотиви, закладені у самій навчальній діяльності:

- мотивація змістом – мотиви, пов'язані зі змістом навчання (спонукає дізнаватися нові факти, оволодівати, знаннями, проникати в суть явищ);
- мотивація процесом – мотиви, пов'язані із самим процесом навчання (захоплює процес спілкування із самим учителем, іншими дітьми в навчальній діяльності, процес навчання насичений ігровими прийомами, технічними засобами та ін.).

2. Соціальні мотиви:

- суспільно ціннісні – мотиви обов'язку, відповідальності, честі перед суспільством, класом, батьками та ін.;
- вузько особисті (престижна мотивація) – мотиви самостереження, самовизначення і самовдосконалення;

3. Мотиви уникнення неприємностей – навчання на основі примусу, страху бути покараним і тощо.

Кожний період життя людини, кожен її більш-менш значний крок у системі суспільних відносин приводить і до зміни її мотивації. У процесі розвитку особистості відбувається перетворення одних мотивів на інші чи стримування одних іншими; на базі одних мотивів формуються інші, виникають протиріччя між різними мотивами, змінюється співвідношення домінуючих і підпорядкованих мотивів [23].

Мотиви розрізняються не тільки за змістом, але й за рівнем усвідомленості, стійкості. Спрямованість особистості є результатом виникнення стійко домінуючих мотивів поведінки, а також інших особливостей особистості, що допомагають чи заважають реалізувати мотиви [23].

В. Д. Шадріков запропонував класифікацію мотивів поведінки і діяльності людини:

- 1) усвідомлені – неусвідомлені;
- 2) вроджені – набуті;
- 3) якісні характеристики мотивів [70].

Людину до діяльності спонукає зазвичай не один, а кілька мотивів. Кожен із них має різну спонукальну силу. Одні мотиви досить часто актуалізуються і чинять істотний вплив на діяльність людини, інші діють лише при певних обставинах [70].

Усвідомлені цілі є дієвим фактором мотивації, але лише на початку навчальної діяльності. В подальшому необхідне підкріплення мотивації позитивними емоційними переживаннями.

Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою навчання є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження. Емоційне переживання пізнавальної потреби постає як інтерес [23].

*Мотивація до навчання* – це спрямованість учня на різні сторони навчальної діяльності. Вона не тільки сприяє розвитку інтелекту, але і є рушійною силою удосконалення особистості в цілому [23].

Дуже важливо навчитися стимулювати розвиток мотиваційної сфери за допомогою системи психологічно продуманих прийомів. М. Лук'янова вважає, що загальний зміст розвитку навчальної мотивації старших школярів полягає в тому, щоб перевести учнів з рівнів негативного і байдужного ставлення до навчання дієвого, усвідомленого, відповідального, тобто позитивного, де об'єктом формування є всі компоненти мотиваційної сфери та всі аспекти вміння вчитися. А саме: мотиви соціальні і пізнавальні, їх змістовні та динамічні характеристики; цілі й їх якості (нова, перспективна, вибіркова, регулююча діяльність); емоції (позитивна, стійка, регулююча діяльність); уміння вчитися та її характеристики (знання, стан навчальної діяльності тощо) [23].

В школі формуванням, вихованням і розвитком мотивації навчання

школярів займається вчитель. Формування мотивації навчання здійснюється для того щоб учні мали змогу орієнтуватися не тільки на сьогоднішній день, а й на майбутнє. Для успішного виховання мотивації використовують психологічні принципи формування мотивації навчання школярів [23]:

1. При формуванні мотивації вчителю потрібно орієнтуватися на перспективи, резерви, задачі розвитку мотивації навчання в певних вікових проміжках. Для цього потрібно виходити з вікових особливостей діяльності і мотивації як важливої особистісної характеристики в певних вікових проміжках. Тому формування мотивації залежить від виховання мотивації в попередньому віці, припускає визначення найближчих перспектив її розвитку (в даному віці) і далеких перспектив її розвитку (в наступному віці).

2. Для мобілізації резервів мотивації в кожному віці необхідно організувати включення учня в активні види діяльності (навчальну, суспільно-корисну, суспільно-політичну тощо) і види суспільних взаємодій його з іншою людиною (вчителем, однолітками).

3. В ході здійснення цих видів діяльності і соціальних контактів у школяра виникають нові якості психічного розвитку – *психічні новоутворення*.

Ці новоутворення складаються з прояву у учня нового, дійсного відношення, нової позиції:

- 1) до об'єкта, який вивчається (математичного, лінгвістичного тощо);
- 2) до людини;
- 3) до себе і своєї діяльності.

Новоутворення, які виникли є новим типом відношення до об'єкта який вивчається і цей новий тип відношення виступає як пізнавальна активність школяра.

*Пізнавальна активність* – це всі види активного відношення до вивчення як до пізнання: наявність суті, значимості для учня навчання як пізнання; всі види пізнавальних мотивів (прагнення до нових знань, до способів їх набуття, прагнення до самоосвіти); цілі, які реалізують ці пізнавальні мотиви; обслуговування їх емоцій. На основі цього школяр формується як суб'єкт навчальної діяльності.

Новий тип відношення до іншої людини виступає як соціальна активність.

*Соціальна активність* – це всі види активного відношення до навчання як до спілкування, до взаємодії, до співпраці: наявності суті, значимості для учня навчання як взаємодії з іншою людиною; всі види соціальних мотивів (мотиви суспільного обов'язку, прагнення зайняти позицію в відношеннях з іншими людьми, прагнення усвідомити способи співпраці тощо); цілі, які обслуговують ці соціальні мотиви; емоції, які супроводжують соціальні мотиви навчання. На основі цього школяр формується як суб'єкт взаємодії, спілкування з іншою людиною [23].

Новий тип відношення до себе виступає як вміння усвідомлювати і перебудовувати свою мотиваційну сферу, керувати мотивами декількох видів діяльності, змінювати свої цілі і т. д. Тут закладається основа для становлення школяра як суб'єкта своєї мотиваційної сфери.

4. Показниками наявності новоутворень в мотиваційній сфері є не загальні вікові позитивні відношення до навчання, а якісна зміна її окремих сторін, ускладнення їх відношень і будови мотиваційної сфери, більш регулююча волею, її організація.

5. Загальними, принципіальними шляхами формування мотивації є:

1) шлях «зверху вниз» – складається з прищеплення школярам ідеалів, зразків того, якими повинні бути мотиви навчання. На це спрямована вся система морального виховання в суспільстві, в школі. Тут школяр засвоює мотиви як той еталон, за яким він співвідносить свою поведінку, ототожнює свої мотиви з мотивами, які пропонуються суспільством. Недоліком цього шляху є те, що є небезпека чисто формального засвоєння потрібних спонук.

2) «знизу вверх» – полягає в тому, що учень включається дорослим в реальні різні види діяльності і так набуває практичний досвід моральної поведінки. Тут у школяра складаються реально діючі мотиви. Недолік цього шляху складається в тому, що вихователь не завжди впевнений, що складуться саме ті спонуки, які необхідні.

В ідеалі потрібно формувати мотивацію використовуючи ці шляхи разом.

6. Шлях виховання мотивації через навчальну діяльність є дуже ефективним і недостатньо використовується в школі. Багаточислені психологічні дослідження (П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Н. Ф. Талізїна, А. К. Маркова та ін.) показали, що характер мотивації можна програмувати через тип навчання. Так, якщо навчання будується не як готове знання, а як *система задач* для учнів, якщо учні підводяться до самостійного знаходження теоретичних положень навчального курсу, якщо в них відпрацьовується навчальна діяльність в сукупності її компонентів, то у школярів складається внутрішня, достатньо стійка, узагальнена мотивація до навчання [23].

Учитель в своїй роботі завжди приймає до уваги вікові особливості учнів, для того щоб знати, з якими мотивами приходить дитина в школу, яка мотивація може і повинна складатися у учня до кінця початкової школи, щоб вона готувала учня до вирішення задач середньої школи; враховувати, яка мотивація може і повинна скластися в учнів до кінця середньої школи, щоб випускник був готовий до постановки і вирішенню професійних і соціальних задач. Також потрібно приділяти особливу увагу юнацькому віку, оскільки саме в юнацькому віці особа має зробити важливий крок професійного самовизначення та самореалізації в житті [23].

У вітчизняній науці прийнято розглядати юність як самостійний період розвитку людини, його особистості та індивідуальності. І.С. Кон визначає юність у межах 14-18 років, зазначаючи при цьому, що перехід від дитинства до дорослості звичайно поділяють на два етапи: підлітковий вік (отроцтво) та юність (ранню і пізню). Однак хронологічні межі цих вікових груп часто визначають зовсім по-різному. В психології 16-18-річних вважають юнаками. Але частіше їх звужують до 15-17 років, і тоді юнацький вік фактично співпадає зі старшим шкільним віком, з періодом навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи.

Для обдарованих старшокласників характерний розвиток широких пізнавальних та соціальних мотивів.

Широкі пізнавальні мотиви (інтерес до занять ) формується навчанням в школі. Навчально-пізнавальні інтереси, як більш глибокі, потребують для свого формування особливої роботи. Формуванню пізнавальних мотивів сприяють всі засоби удосконалення навчального процесу: оновлення змісту і між предметних зв'язків, вдосконалення методів навчання, розробка і розповсюдження методів проблемно-розвиваючого навчання, модернізація структури уроку, розширення форм самостійної роботи на уроці, активізація навчальної діяльності школярів на уроці, особлива система роботи з виховання прийомів самоосвіти [64].

Застосування сучасних методів навчання удосконалює всі види пізнавальних мотивів, перед усім широкі пізнавальні мотиви: інтерес до знань, до змісту і процесу навчання. В тій мірі, в якій учень бере участь в пошуку і обговоренні різних способів вирішення проблеми. Різних шляхів його перевірки, у нього, безумовно, удосконалюються і навчально-пізнавальні мотиви – інтерес до способів добування знань. Становляться більш зрілими і прийоми цілепокладання школярів [23].

У процесі життєдіяльності школяра формується його громадська свідомість і внутрішня позиція; разом із тим змінюються соціальні мотиви навчальної діяльності .

Широкі соціальні мотиви формуються віднесенням школяра до життя всієї країни, всієї виховної роботи школи, сім'ї. До них відносяться: прагнення затвердити себе через позитивну оцінку, думку оточуючих в ході взаємодії і контактів з ними, співробітництво [23].

Істотно розвиваються мотиви й способи самоосвітньої діяльності. Тут домінують далекі цілі, пов'язані з життєвими перспективами, вибором професії й самовихованням. Ці мотиви й цілі самоосвіти викликають принципово нові способи самоосвітньої діяльності: усвідомлення школярем особливостей своєї навчальної діяльності й особистості, співвіднесення їх з вимогами суспільства, оцінка цих особливостей і їхнє перетворення, пошук і вироблення нових способів пізнавальної діяльності, вироблення нових особистісних позицій, усвідомлення самоосвіти як особливої діяльності, співвідношення завдань і способів самоосвіти, розгорнуті самоконтроль і самооцінка, що виражаються в самоплануванні й розумовому самообмеженні своєї діяльності. На цьому етапі розвитку школяра самоосвіта може зливатися із самовихованням. У школярів зростає у зв'язку із цим інтерес до таких форм навчальних занять, де самоконтроль і самооцінку своєї навчальної праці виконують вони самі, а не тільки вчитель .

Мотиви отримання позитивних оцінок змінюються, стають адекватними. Молодші юнаки сприймають оцінку як критерій своїх знань, оцінка заради оцінки втрачає свою спонукальну роль, замість неї основним мотивом навчання стає прагнення до знань .

А. В. Брушлинський і М. І. Воловикова в ході експериментального дослідження прийшли до наступних висновків [23]:

1) специфічно пізнавальна мотивація формується в процесі вирішення мисленнєвих задач як конкретна спрямованість на визначеність властивостей об'єкту пізнання, виявлення певної властивості об'єкту, яка відкриває перспективу вирішення проблеми, створює мотивацію до подальшого аналізу цієї властивості;

2) вирішальну роль в задоволенні специфічно пізнавальних мотивів грає сформованість критерію того, що шукається;

3) застосування допоміжних задач з метою формування пізнавальної мотивації ефективно при наявності незадоволеності цього мотиву.

Г. Розенфельд виокремив такі різновиди мотивації навчання в учнів старшої школи: навчання заради навчання, без задоволення від діяльності або без інтересу до предмета викладання; навчання без особистих інтересів та користі; навчання для соціальної ідентифікації; навчання заради успіху або уникнення страху невдач; навчання з примусу або під тиском; навчання, що ґрунтується на поняттях і моральних зобов'язаннях або на загальноприйнятих нормах; навчання для досягнення мети у повсякденному житті; навчання, яке ґрунтується на соціальній меті, вимогах та цінностях [23].

В будь-якому випадку на процес формування мотивів впливають властивості особистості.

Становленню мотивації навчання в старшому шкільному віці сприяє ряд особливостей старшокласника: потреба в життєвому самовизначенні і спрямованість планів в майбутнє, усвідомлення з цих позицій теперішнього; становлення соціальних мотивів громадянського обов'язку, віддачі суспільству; тенденція до усвідомлення школярем свого світогляду як сплаву соціальних і пізнавальних мотивів, орієнтації; потреба в самоусвідомленні себе як цілісної особистості, оцінці своїх можливостей у виборі професії, в самоусвідомленні своєї життєвої позиції; необхідність самообмеження як зворотної сторони самовизначення; становлення цілепокладання – перехід від припущених перспективних цілей до реальних, прийняття рішень, які стосуються не тільки себе, але і інших; інтерес до всіх форм самоосвіти; чітко виражений вибірковий характер мотивів і цілей під кутом зору вибору професії; стійкість інтересів, їх відносна незалежність від думки оточуючих [50].

За Є. П. Ільїним, мотивами навчання старшокласників є: а) підготовка до вступу у професійний навчальний заклад; б) поєднання загального інтересу з вибірковим інтересом до тих чи інших навчальних предметів, які потрібні для обраної професії; в) інтерес до способів добування знання; г) прагнення до знань, а не до отримання високих оцінок [23]. Як стверджує вчений, половина випускників уже має сформований основний і резервний професійні плани, однак обирання професії може мати в них нечітко визначене розуміння свого майбутнього місця в житті. На їх вибір можуть впливати рекомендації батьків, приклад товаришів або тимчасовий інтерес.

Багато дослідників відмічає, що обдаровані старшокласники, на відміну від «звичайних» легко пристосовуються до нових ситуацій, в оточенні сторонніх людей зберігають впевненість в собі, мають тенденцію керувати людьми, в спілкуванні з однолітками проявляють ініціативу, до людей

відносяться як до рівних собі. У обдарованих осіб явно проявляються незалежні і лідерські якості [23].

В цілях виявлення обдарованості все частіше використовуються ознаки, які дозволяють оцінити можливість віднесення дитини до групи обдарованих, які проявляються в реальній діяльності і за якими можна відрізнити інтелектуально обдарованого старшокласника від його так званого «звичайного» однолітка [23].

Багаточисельні психологічні дослідження присвячені описанню переваг обдарованих дітей в інтелектуальній сфері і вивченню особливостей їх мотиваційної сфери. Не дивлячись на своєрідність і неповторність кожної обдарованої людини, виділяють ті загальні риси, які виявляються в більшості з них, передусім інтелектуально обдарованим учням [16,21,58].

Автори, які займалися вивченням обдарованості, відмічають серед головних рис обдарованої дитини швидкість і точність виконання розумових операцій, обумовлених стійкістю уваги і оперативної пам'яті; сформованість навичок логічного мислення; великий словниковий запас; швидкість і оригінальність вербальних асоціацій; виражену установку на творче виконання завдань; розвиненість творчого мислення і уяви; цілісність сприймання; чудове почуття гумору і т. д. Таких дітей відрізняє здібність класифікувати і категоризувати інформацію і досвід, уміння широко користуватися накопиченими знаннями. Їх мова характеризується складними синтаксичними конструкціями і умінням ставити запитання. Вони часто вигадують нові слова, які виражають, на їх погляд, думку більш точно .

Уже в ранньому дитинстві багато з них навчаються прослідковувати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки. Вони особливо захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем. Ця здібність лежить в основі багатьох інтуїтивних скачків – «перескакування через етапи», так як внутрішньо-мозкова система обдарованих дітей є більш розвинутою, з великою кількістю зв'язків .

Ю. З. Гільбух вказує на те, що обдаровані школярі наділені повноцінним вмінням вчитися. У кожного з них свідомість має двосторонню спрямованість: то на завдання, яке вирішується, то на самого себе, на те, як власна психіка вирішує завдання. Тобто, вони мають розвинену рефлексію в інтелектуальному плані. Однак, не засвоєння знань головне для цих дітей, а саме, власна робота думки. Цікаво відмітити таку рису як прагнення все піддавати сумніву: етичні норми, загальноприйняті істини, навіть свої безумовно правильні рішення. Причому ця якість не є наслідком невпевненості чи заниженої самооцінки, а скоріше проявом нормальної дослідницької активності, одним з її стимулів [16].

Обдаровані діти справляються з пізнавальною невизначеністю. При цьому труднощі не змушують їх відключатися. Вони із задоволенням сприймають складні і довгострокові завдання і не люблять, коли їм нав'язують відповідь [16].

Н. С. Лейтес визначає ще одну рису обдарованих старшокласників: сумісність «мисленневого» і «художнього» типів, хороший розвиток не тільки логічного, але і образного мислення [49].



Головною загальною властивістю обдарованих дітей вважається переважання пізнавальної мотивації і дослідницької активності, які припускають активність, потребу в самому процесі інтелектуальної діяльності і задоволення, яке можна отримати від розумової праці. Це веде за собою тягу до знань, розумової праці, а, отже, і розквіт загальних здібностей. Як вважає Н. С. Лейтес, секрет дитячої обдарованості – в особливому нахилі до праці, коли людина зосереджена на будь-якому занятті повністю, забуваючи про все, що не відноситься до справи, в тому числі і про себе. Дж. Рензулі назвав цю якість в своїй моделі обдарованості "захопленістю" задачею [49].

В. С. Юркевич вивчала вікові зміни пізнавальної потреби, її якісно різні рівні, починаючи від орієнтувального рефлексу в дитинстві через розвиток допитливості (з апогеєм в підлітковому віці) до становлення нахилів в старшому шкільному віці [23]. Вона вважає, що пізнавальне прагнення переважає на цьому етапі не стільки емоційний, скільки, соціально спрямований характер. При цьому, природно, збільшується роль зовнішніх факторів (орієнтація на результат, на конкретне досягнення), але все ж "потреба в пізнанні не перестає задовольняти внутрішні потреби, продовжує бути радісною, тією, яка дає відчуття повного життя". На думку Н.С. Лейтеса, переважаючі пізнавальні потреби над іншими – один з найвірніших діагностичних ознак, який дозволяє помітити навіть приховану обдарованість [49].

Не до кінця вирішеним залишається питання про місце мотивації досягнень в ієрархії мотивів обдарованого школяра. Оскільки обдарованим звично вважають старшокласника, який вже має високі реальні досягнення, оскільки орієнтація на успіх здається природною при високих здібностях і необхідною для особистісного розвитку. Дуже важливо, щоб орієнтація на успіх як результат, не знижувала самоцінності пізнання, а сприяла прояву адекватної самооцінки і емоційного комфорту "відчуття ефективності", тобто слугувала основою для розвитку мотивації компетентності.

Саме наявність мотивації компетентності є "двигуном" обдарованого школяра. Д. Б. Богоявленська, вивчаючи можливість вирішення творчих задач старшокласниками, виявила чітку закономірність: до високого рівня інтелектуальної активності не можуть піднятися люди, орієнтовані на перемогу над суперником і які мають тенденцію до самоствердження [23].

Становленню мотивації навчання в старшому шкільному віці ускладнює:

- Стійкий інтерес до одних предметів на шкоду засвоєння інших предметів;
- Незадоволеність монотонністю форм навчальних занять, відсутністю творчих і проблемно-пошукових форм навчальної діяльності;
- Негативне відношення до форм жорсткого контролю зі сторони вчителя;
- Збереження ситуативних мотивів вибору життєвого шляху;

Недостатня стійкість соціальних мотивів обов'язку при зіткненні з перешкодами на шляху їх реалізації.

Для становлення навчальної діяльності в старшому шкільному віці важливим є поява в учнів так званих *вищих почуттів*, які базуються на

цілісному світогляду старшокласника. Виховання моральні, естетичні, інтелектуальні почуття старшокласника є важлива сторона формування повноцінної особистості людини нашого суспільства. В ході виховання потрібно враховувати тенденції вікового розвитку почуттів: все більше видалення імпульсивності почуттів, перехід від ситуативних почуттів до більш стійким, посилення регулювання переживань і вираження почуттів, все більша соціалізація почуттів .

Багато дослідників вважають основним новоутворенням у старшому шкільному віці особистісне та професійне самовизначення, оскільки саме у самовизначенні, в обставинах життя, у вимогах до школяра у період раннього юнацького віку криється найбільш істотне, що багато у чому характеризує умови, в яких відбувається формування його особистості. Дані досліджень вчених дозволяють стверджувати, що у старшому шкільному віці формується не саме самовизначення – особистісне, професійне (ширше – життєве), а психологічна готовність до нього, що передбачає :

1. Сформованість на високому рівні психологічних структур, насамперед самосвідомості.

2. Розвиненість потреб, що забезпечують змістовну наповнюваність особистості, серед яких центральне місце займають моральні установки, ціннісні орієнтації і тимчасові перспективи.

3. Становлення передумов індивідуальності як результат розвитку й усвідомлення своїх здібностей і інтересів кожним старшокласником.

Разом із тим, психологічна готовність визначається не стільки завершенням формування психологічних структур і якостей, скільки певною зрілістю особистості, тобто сформованістю психологічних утворень і механізмів, що забезпечують можливість безупинного зростання особистості зараз і в майбутньому. Самовизначення - центральне питання у ранньому юнацькому віці.

До кінця старшого шкільного віку здійснюється взаємовплив і взаємопроникнення соціальних і пізнавальних мотивів, зменшення чи відсутність конфлікту між ними, що пояснюється все більшим співвідношенням школярами особистісних пізнавальних установок з вимогами суспільства. Наявні мотиви самоосвіти і самовиховання властивостей особистості і віддачу суспільству зливаються між собою. В цілому це сприяє гармонічному розвитку особистості старшокласника .

Старший шкільний вік – це вік, коли школяр отримує путівку в життя, коли підводиться підсумок результатам навчання і виховання в школі за всі одинадцять років, відбувається перевірка можливостей старшокласника, його трудової і громадянської зрілості .

До кінця старшого шкільного віку розвиток мотиваційної сфери, звичайно, не закінчується. Вони розвиваються або змінюються в студентському віці, а також протягом життя.

## 7.2. Діагностика мотивації навчальної діяльності обдарованої молоді

Особливий інтерес для практичної психології представляє діагностика внутрішньої мотивації. Психологи рекомендують для таких цілей використовувати методики: розв'язування задач у ситуаціях успіху-неуспіху та самозвіти особистості.

Використовуючи вище викладені методологічні положення, відповідно до завдань дослідження, нами було розроблено **методику «Незакінчені речення»**, яка дала можливість виявити внутрішню мотивацію та наявність стану «потоку» у науково обдарованих студентів. Учасники дослідження були номіновані викладачами, як такі, що проявляють інтерес до досліджень, займаються в наукових гуртках, виконують дослідження згідно держзамовлень беруть участь в олімпіадах та друкують результати досліджень у фахових виданнях.

Респондентам було запропоновано продовжити початок речення. Сюжет речень був підібраний так, щоб майбутні науковці могли висловити своє ставлення та захоплення науковою діяльністю. Нижче подаємо перелік незакінчених речень:

1. Наука для мене ...
2. Коли знаходжусь в університеті ...
3. Спілкування з науковими фахівцями ...
4. Лише в бібліотеці я можу ...
5. Дослідник ...
6. Особливе захоплення в дослідницькій роботі ...
7. Можу займатись науковою діяльністю ...
8. Викликає здивування коли знайомлюсь ...
9. Хочу повчитися у ...
10. Мої мрії в науці ...
11. Можна займатися ще й ...
12. Наукові ідеї часто ...
13. Перший науковий досвід ...
14. Добре було б самому(ій) ...
15. Зустріч з таким науковцем ...
16. Впевнений(а), що лише наука ...
17. Ох якби хотілось досягти ...
18. Лабораторія для мене ...
19. Кожна наукова думка ...
20. Моя спеціалізація ...
21. Безкінечно можна ...
22. Добре було б знати факти ...
23. Справжнє щастя при дослідженні ...
24. Мудрість можна ...
25. Досить одного спілкування ...
26. Експериментувати в своїй галузі ...
27. Конференції дають ...

28. Поїздки та подорожі дають ...
29. Думаю, що зможу в науці ...
30. Особливі сили в ході наукової роботи ...

Отримані діагностичні дані були проаналізовані за допомогою контент-аналізу висловлювань респондентів щодо занять науковою діяльністю.

Приведемо найбільш змістовні висловлювання стосовно внутрішньої мотивації до наукових досліджень. Так, окремі респонденти порівнюють науковий інтерес як «спосіб життя», «частину свого внутрішнього світу», «шлях до досконалості», «можливість перевірити свої ідеї», «отримати нові враження», «те, що відокремлює мене від інших». Про внутрішню мотивацію до експериментальних досліджень та наявність стану «поток» свідчать висловлювання типу «відчуваю себе корисним і щасливим», «бажаю займатися скільки вистачить сил», «хочу зрозуміти картину світу», «бажання займатися улюбленими дослідженнями до кінця життя», «мудрість можна здобути шляхом роздумів, експериментів та випробувань», «приємно переймати досвід» та інші.

Однак слід відмітити, що з усіх номінованих респондентів лише у п'ятьох (15,6%) відмічений стан «поток» при зайнятті експериментально-науковими дослідженнями у факультетських лабораторіях. Тому ми погоджуємося з даними психологічних досліджень, які свідчать про те, що у 13% опитуваних ніколи не буває стану «поток», 87% респондентів описували цей стан як знайомий і лише 10% вказали, що відчують стан внутрішньої мотивованості та «поток» в тій або іншій мірі кожен день [5, С.168]. Очевидно отримані наші результати обумовлені відбором студентської обдарованої молоді, що проявляє інтерес до науки.

### **Діагностика мотивації досягнення успіху**

На наступному стані обдарованим учням можна запропонувати скласти проєктивну розповідь (модифікація тесту ТАТ Дж. Аткинсона). Для таких цілей, респондентам пропонується написати тематичні розповіді за 6 картинками. Далі розповіді ретельно аналізуються та кодуються відповідно до наявності в них таких шести категорій:

- 1) внутрішнє ціле покладання;
- 2) внутрішня детермінація діяльності як інструментальної по відношенню до поставленої мети;
- 3) реалістичність сприймання героєм обставин і умов, в яких здійснюється поведінка;
- 4) особиста відповідальність;
- 5) впевненість в собі;
- 6) внутрішній контроль над поведінкою.

За кожен категорію виставляється 1 бал. Сумарний бал буде кількісним показником мотивації досягнення.

Контент-аналіз для вимірювання мотиву досягнень складається з системи категорій для класифікації різних аспектів мотивації людини. При цьому на основі 11 категорій підраховується підсумковий індекс мотивацій досягнення.

На основі аналізу малюнків, виділяються такі категорії:

- ОД – образ досягнень;
- П – потреба досягнень;
- І – інструментальна активність;
- ОЦ+ - очікування цілей;
- ОЦ – очікування негативного кінця;
- ОП – особистісні перешкоди;
- ЗП – зовнішня перешкода;
- Е+ - позитивний емоційний стан;
- Е – негативний емоційний стан;
- ТД – тема досягнення;
- Під – підтримка.

Сумарний показник образу досягнень, потреби досягнення, інструментальної активності, очікування цілей, позитивного емоційного стану, теми досягнень та підтримки свідчить про наявність вираженого мотиву досягнень.

### **Діагностика мотивації досягнень за допомогою методики «Навчальне портфоліо»**

Навчальне портфоліо – це форма й процес організації (колекція, відбір та аналіз) зразків і продуктів навчально-пізнавальної діяльності учня, а також відповідних інформаційних матеріалів, отриманих із зовнішніх джерел (від однокласників, учителів, батьків, тестових центрів, громадських організацій), призначених для наступного їх аналізу, всебічного кількісного та якісного оцінювання рівня навченості даного ті і подальшої корекції процесу навчання (С. Лж. Пейп, США).

Портфоліо характеризується як:

- колекція робіт учня, яка всебічно демонструє не лише його навчальні результати, а й зусилля, докладені для їх досягнення, а також очевидний прогрес у знаннях та вміннях учня порівняно з його попередніми результатами;
- поставка навчальних досягнень учнів з певного предмета (або кількох предметів) за певний період навчання (четверть, півріччя, рік);
- форма цілеспрямованого, систематичного та неперервного оцінювання та самооцінювання навчальних результатів учня;
- антологія робіт учня, що передбачає його безпосередню участь у виборі робіт, які представлені для оцінювання, а також їх аналіз та самооцінювання.

Основна мета навчального портфоліо – показати все, на що ти здатний.

Педагогічна філософія цієї форми оцінювання полягає в тому, аби показати, що дитина знає і вміє з даної теми і даного предмета, в інтеграції кількісної і якісної оцінки, зрештою, в перенесенні педагогічного наголосу з оцінювання на самооцінювання.

Склад навчального портфоліо напряму залежить від конкретних цілей навчання певного предмета. Тут можуть бути репрезентовані авторські моделі та наукові посібники, копії статей і власні щоденники, графічні роботи, описи

експериментів, аудіо- і відеоматеріали з улюблених тем, дипломи й відзнаки за наукові та навчальні досягнення.

Останній варіант навчального портфоліо повинен містити три елементи:

– супровідний лист власника з описом мети, призначення і вмісту портфоліо;

– власне зміст портфоліо з переліком його основних елементів;

– самоаналіз та погляд у майбутнє.

Зовні початкове портфоліо може бути оформлене у вигляді спеціальних папок, картотек, невеликих коробок для зберігання паперів. Тут надається повний простір для ініціативи вчителя та учнів.

Спеціалісти рекомендують використовувати два види навчального портфоліо: робоче й оцінне. В робоче портфоліо учень складає всі продукти своєї навчально-пізнавальної діяльності з даної теми, а далі вибирає з нього ті теми, які або є обов'язковими в оцінному портфоліо (з огляду на вимогу вчителя), або, на думку школяра, найбільш повно відображають його зусилля і процес у навчанні. Він також може робити спеціальні позначки на берегах окремих робіт, наприклад, у випадках, коли хоче виділити ту або іншу свою роботу:

– «найбільш вдала моя робота»;

– «моя улюблена стаття з даної теми»;

– «моя улюблена задача».

Самостійно відібрані в оцінне портфоліо роботи учнів позначаються в правому верхньому куточку буквою «У». Після цього аналогічну процедуру здійснює вчитель: з робочого портфоліо він додатково для необхідних елементів вибирає ті роботи, які вважає оригінальними, цікавими і такими, що заслуговують гідної оцінки. Свій вибір педагог позначає буквою «В» (вибір вчителя).

Кількісне та якісне оцінювання портфоліо.

Педагоги США зміст навчального портфоліо з метою оптимізації процесу оцінювання рекомендують розбити на наступні категорії:

– обов'язкові: проміжні та підсумкові письмові, самостійні й контрольні роботи (40%);

– пошукові: виконання складних проектів (як індивідуальних, так і в малих групах), дослідження складної проблеми, розв'язання нестандартних завдань підвищеної складності (30%);

– ситуативні: застосування вивченого матеріалу в практичних ситуаціях, для розв'язання прикладних задач, виконання графічних та лабораторних робіт (15%);

– описові: складання математичної автобіографії, ведення щоденника, написання фізико-математичних рефератів та творів (10%);

– зовнішні: відгуки вчителів, однокласників, батьків, а також перевірені, листки учителя (5%).

Спеціалісти рекомендують таку чотирирівневу систему оцінювання.

Найвищий рівень (А – відмінно). Навчальне портфоліо цього рівня

характеризується всебічністю у відображенні основних категорій і критеріїв оцінювання. Зміст такого портфоліо свідчить про великі докладені зусилля і очевидний прогрес учнів розвитку фізико-математичного мислення, вміння розв'язувати задачі, прикладних і комунікативних умінь, про наявність високого рівня самооцінки та творчого ставлення до предмета. Зміст і оформлення навчального портфоліо відзначається оригінальністю та винахідливістю.

Високий рівень (В – добре). Портфоліо цього рівня демонструє солідні фізико-математичні знання та вміння учнів, але, на відміну від попереднього, в ньому може бракувати деяких елементів з необов'язкових категорій, а також може бути недостатньо виражена оригінальність у змісті й відсутній творчий елемент в оформленні.

Середній рівень (С – задовільно). В навчальному портфоліо цього рівня основний акцент зроблено на обов'язковості категорії, за якою можна судити про рівень сформованості програмових знань та умінь. Немає свідчень розвитку математичного мислення, прикладних умінь, здібності до змістовної комунікації мовою фізики і математики (як в усному, так і в письмовому плані).

Слабкий рівень (О – незадовільно). Портфоліо, за яким важко сформувати загальне уявлення про фізичні та математичні здібності учня. Як правило, в ньому представлені уривками репрезентовані завдання з різних категорій, окремі аркуші з не повністю виконаними завданнями та вправами, зразки спроб виконання графічних робіт і т.ін. За таким портфоліо практично неможливо визначити процес у навчанні й рівень сформованості якостей, що відображають основні цілі та категорії оцінювання. аналізом рівня академічних та творчих досягнень.

#### **Аналіз рівня досягнень обдарованої особистості**

В якості оцінки рівня досягнень були обрані та критерії:

1. Рівень академічних досягнень (середній бал успішності за останню атестацію в дванадцятибальній системі).

2. Участь в олімпіаді:

2.1. шкільного рівня – 5 балів;

2.2. міського рівня – 5 балів;

2.3. обласного рівня – 5 балів;

2.4. Всеукраїнського рівня – 10 балів;

Всеукраїнського рівня переможець – 20 балів;

2.5. Міжнародного рівня – 30 балів;

Міжнародного рівня переможець – 50 балів.

3. Участь у роботі секцій МАН.

За участь у роботі секції МАН присвоюються 10 балів, за підготовлену наукову роботу – 30 балів, за перемогу в конкурсі наукових робіт – 50 балів.

Результати творчих та наукових досягнень підсумовуються, що і буде показником досягнення реальних успіхів.

### 7.3. Тренінг формування мотивації учбової діяльності обдарованої молоді

Процеси демократизації та гуманізації суспільства пов'язані з широким колом контексту саморозвитку особистості. Особливо актуальним є проблема для науково обдарованої молоді. Ідея саморозвитку виявилася настільки привабливою для сучасної науки і практики, що змогла стимулювати розробку спеціальних технологій, які сприяють виявленню найповніше потенціалу особистості. В психологічній практиці проблема саморозвитку особистості реалізується в цілісних технологіях, орієнтованих на саморозвиток, особово-орієнтованій технології К. Роджерса, технології саморозвитку особистості Р. Селевко. В контексті нашого дослідження стосовно проблем науково обдарованої молоді, звернемося до обговорення такої психологічної складової в структурі особистості як самоактуалізація, позитивне мислення, мотивація досягнення успіху, внутрішня мотивація до наукової діяльності.

Аналіз досліджень, результати проведення тренінгових занять по формуванню внутрішньої мотивації у науково обдарованої молоді дають можливість виділити найбільш важливі шляхи формування такого психологічного стану. Викладемо ці результати у формі рекомендації для спеціалістів – викладачів, які працюють з обдарованою молоддю та психологів університетських соціально-психологічних служб.

1. Заняття в закладах освіти слід організовувати так, щоб учням було цікаво від самого процесу навчання і радісно від спілкування з педагогами та одноітками. В аудиторії або дослідницькій лабораторії повинна бути атмосфера співробітництва, довіри і взаємної поваги. Учні слід надати свободу вибору дисципліни, наукового керівника у галузі.

2. Формуванню внутрішньої мотивації сприяє висока інформованість учнів та їх академічна освіченість. Спеціалісти вважають, що майбутній дослідник повинен володіти внутрішньою постійною допитливістю, викликаною прагненням до виявлення невідомого, бажання зрозуміти причини явищ, в схильності шукати і виявляти незрозумілість. Саме захопленість проблемами галузі складає головну рису майбутнього дослідника, яка визначає основне коло інтересів.

3. Важливе значення має читання наукової літератури (спеціальних та популярних книг), ретельне вивчення кращих оригінальних робіт у сфері фізики, читання та огляд статей і журналів. Відомі вчені-дослідники вважають, що головне не багаж знань, а вміння володіти цим багажем і вміння його застосовувати.

4. В процесі формування внутрішньої мотивації майбутнього науковця важливе значення має орієнтація викладача на індивідуальні стандарти учнів. Відомий дослідник проблем мотивації Х. Хекхаузен говорить про те, що важливу роль у формуванні такого стану грають еталони з якими людина порівнює отримані результати діяльності. Їх роль відіграють індивідуальні стандарти досягнень. Ці стандарти повинен виробляти для себе сам учень [6].

5. Важливу роль у формуванні внутрішньої мотивації грає приклад



самого викладача та характер його відношення до учнів. Академік І.П.Павлов описує своїх педагогів, як таких, що давали можливість слідувати індивідуальним розумовим захопленням. Тодішні професіонали в галузі освіта вважали, що можна бути не дуже успішним з одного предмету і висуватися з іншого, це не загрожувало не лише неприємностям, але й залучало особливу увагу «Чи не талант це?».

6. Позитивним вважається така діяльність викладача коли він ставить перед кожним обдарованим учнем індивідуальні завдання орієнтовані на його можливості та цілі. Це підвищує мотивацію і інтерес до занять наукою. Педагог заохочує і підкріплює досягнення учня, порівнює його не з результатами інших, а з його власними, побудованими на минулих успіхах і невдачах з індивідуальними стандартами. Підсумком подібних стратегій є зростання привабливості успіху, впевненості в своїх силах. Саме така діяльність може заохотити самостійність учня, викликати прояв оригінальності, ініціативи, винахідливості та новизни.

Позитивний психологічний стан щодо внутрішньої мотивації до наукової діяльності, може бути забезпечений при спілкуванні з відомими вченими та корифеями науки в ході проведення конференцій та семінарів.

Саморозвиток – безперервний процес, в якому під впливом певних мотивів ставляться і досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності, поведінки або за допомогою зміни себе, використовуючи форми самоствердження, самоудосконалення, самоактуалізації. Самоствердження дає можливість або підтвердити, або підсилити в собі власну особистість, риси вдачі, способи поведінки та діяльності. Самоудосконалення – це свідоме управління процесом власного розвитку. Самоактуалізація – реалізація себе в світі шляхом пізнання сенсу життя, досягнення повноти самореалізації.

Особове зростання людини полягає в постійному, неухильному розвитку його особового потенціалу. *Особовий потенціал* – це узагальнена, системна характеристика індивідуально-психологічних особливостей особи, лежача в основі здатності особи виходити із стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів в своїй життєдіяльності і зберігати стабільність діяльності і смислових орієнтації при зовнішньому тиску і в умовах, що змінюються. Інакше кажучи, особовий потенціал – це комплекс психологічних властивостей, що дає людині можливість ухвалювати рішення і регулювати свою поведінку, враховуючи і оцінюючи ситуацію, але виходячи перш за все зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв.

Різні автори пропонують різні показники особового потенціалу: особова автономія і незалежність, внутрішня свобода; свідомість життя; життєстійкість в складних обставинах; готовність до внутрішніх змін; здатність сприймати нову невизначену інформацію; постійна готовність до дії; особливості планування діяльності; тимчасова перспектива особи. Неважко відмітити, що всі ці показники не суперечливі, а доповнюють один одного. Аналіз видатних досягнень або особливих результатів засвідчив, що найстійкішими, такими, що зберігають здібність до ефективних рішень і дій, виявлялися не найбільш фізично міцні, а ті, хто мав «внутрішній стрижень», не зраджував своїм

основоположним внутрішнім принципам, не втрачав людської гідності. Особисте зростання залежить перш за все від зусиль самої людини, але тільки їх не досить. Повноцінне особистісне зростання можливе лише в тому випадку, якщо людина спирається на доброзичливу участь тих, що оточують, якщо вона добивається визнання і пошани його внутрішнього світу іншими людьми, принаймні, «значущими іншими». Це легко зрозуміти, оскільки особовий потенціал тісно пов'язаний з «Я-конценцією», який, як ми вже знаємо, формується в спільній діяльності з іншими людьми. Для особового зростання важливий сам факт руху. Процес особового зростання цілісний, взаємозв'язаний, і зростання в одному «особовому вимірюванні» сприяє просуванню в інших. Відкриття і отримання себе дають можливість людині ставати все більш вільним і відповідальним, доброзичливим і відкритим, сильним і творчим і, зрештою, – зрілішим і здатним сприймати світ (зовнішній і внутрішній) не як загрозу, а як умови для свого життя. Особистісне зростання у вузькому розумінні може початися тільки з того моменту, коли у людини з'являється прагнення до самостійного розвитку і вибору життєвого шляху. Особистісне зростання – період життєвого шляху особи, що охоплює найчастіше юність, молодість і зрілість, коли відбуваються якісні зміни, сприяючі успішнішому рішенню життєвих завдань і що відкривають більше багатство життєвих перспектив (В. Леві). До показників особистісного зростання обдарованої молоді можна віднести: вміння бачити свої проблеми; вміння дорослішати; бажання та готовність виходити з зони психологічного комфорту; чесність перед самим собою. В психологічній практиці розроблено ряд психологічних технологій, які можуть бути покладені в основі **аутотренінгу саморозвитку особистості**. Вибудуємо для більш повного розуміння суті цієї технології стратегіальний підхід.

### **Стратегія 1. Розвинення прагнення до самоактуалізації особистості**

Людина зобов'язана бути тим, ким він може бути. Людина відчуває, що він повинен відповідати власній природі. Цю потребу називають потребою в самоактуалізації. Вчені гуманісти по-різному трактували потребу в самоактуалізації. Маслоу вважав, що потреба самоактуалізації набуває чинності тільки після задоволення інших, нижчих потреб (голод, спрага та ін.) [64]. К. Гольдштейн, на відміну від Маслоу вважав, що самоактуалізація - це найбільша потреба, яка в здоровому організмі може затьмарити на якийсь час і голод, і спрагу і інші потреби. Самоактуалізацію як спосіб і стиль життя вибирають люди із спрямованістю на особистісний ріст та розвиток.

Нижче подаємо рекомендації по формуванню навичок та особливостей особи, що самоактуалізується:

1. Вміти займатися справою, але справа повинна бути улюбленою.
2. Не бути схильним до зовнішнього впливу, не шукати порад, не чекати вказівок, віддавати перевагу все вирішувати самому, керуватися власними цілями та цінностями.
3. Намагатися змінювати свій стиль і тактику, швидко і адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється.
4. Читати, вчитися і різносторонньо підвищувати свою кваліфікацію.

5. Відходити від рутини, і, як творча особа, між звичним, перевіреном і новим можливо перспективним, як правило вибирати нове.

6. Поводитися в цілому позитивно, доброзичливо відноситися до оточення.

7. Бути емоційно відкритим і розташованим до встановлення близьких, довірливих, глибоких відносин з іншими людьми.

8. Не боятися поводитися природно і розкуто, демонструвати вільно свої емоції, не прораховувавши заздалегідь їх наслідок.

9. Спокійно, з самоприйняттям відноситися до того, що колись він може бути дратівливим, злим і агресивним.

10. Врахування важливості власних емоцій, відчуття і потреби – що підходить, а що ні.

11. Добре бачити і високо цінувати свої позитивні якості.

12. Жити сьогоднішнім днем і моментом, не обтяжуючись минулим і не готуючи себе до майбутнього.

13. Приймати себе без самоїдства таким, який є, незалежно від оцінки своїх гідностей і недоліків, а іноді всупереч останнім.

Темпи зростання та розвитку в кожному напрямі для обдарованих осіб повинні бути свої, але є деякі аспекти, які повинні бути виражені у всіх. Першою характерною ознакою є те, що в будь-якому розвитку потрібне **свідоме вольове зусилля для продовження особистого зростання**. Другою постійною ознакою є те, що це **вольове зусилля** повинне носити якщо не постійний, то, принаймні, **систематичний характер**. І, нарешті, третьою постійною ознакою є те, що **серйозні заняття** будь-якою розвиваючою системою **вимагають достатньо великої кількості часу**, як правило, у більшості тих, що практикують відсутня. Обдаровані особи зустрічаються з труднощами та іноді непорозуміннями у своєму найближчому оточенні, яке не поділяє його захоплення або наукові інтереси. Таку особистість можуть зрозуміти лише в середовищі однодумців.

В процесі здійснення експериментальної роботи, або заняттях, коли думки, час і увагу практика все більше і більше займає улюблена справа, обдарована особистість стає такою, що відрізняється від свого оточення і традиційного устрою життя, що це приводить до практично безперервної проблеми вибору та вирішення внутрішніх суперечностей – або ще далі віддатись сповна улюбленій справі, або жити як «всі», кинувши займатися тим, що до цього складало весь майбутнього життя.

Однією з умов самоактуалізації є розроблення девізу свого життя за типом: «Узявся за якусь роботу – веди її грамотно, тямущо!»; «Не умієш так – вчися, шукай способи, засоби, ресурси -- але справа повинна бути зроблена якісно»; «Не помиляється той хто нічого не робить»; «Труднощі – це цікаво! Труднощі – це простір для розвитку».

**Стратегія 2. Оволодіння практикою позитивного мислення.** Обдарованим особам треба змінити акцент щодо своїх звичок, традицій. Головне займатися не своїми недоліками, а своїми гідностями, не боротися з шкідливими звичками, виробляти нові, потрібні, правильні. Не варто боротися

зі своєю драгівливістю. Замість цього потрібно пригадати своє прагнення організувати свій побут та своє життя. Рекомендується виробити в себе звички вчасно лягати спати, ранок розпочинати з зарядки, написати свої завдання на день і спланувати відпочинок. Тому, рекомендується до своєї особистості додавати нові та корисні риси та гідності. Набагато перспективнішим є розвивати в себе такі особливості, на яких можна побудувати свої досягнення. Тому рекомендується не знищувати свої недоліки, а зайнятися примноженням своїх переваг.

Коли людина працює над собою з позитивним мисленням, це дає їй перевагу сил в її користь, вона відчуває себе сильнішою за обставини, у неї виникають позитивні емоції, відчуття радості та поваги до самої себе. Позитивне мислення дає енергію, поліпшує взаємовідносини. Для розвитку позитивного мислення спеціалісти рекомендують такі техніки:

- Розроблення щоденника подяки – спосіб привчання себе до позитивного світосприймання та уваги до близьких людей.
- Завести зошит успіхів – допомагає збирати і пам'ятати свій успіх, підвищує впевненість в собі..
- Вправа «Помилка» – розвиває уміння спокійно, без аутоагресії, відноситися до своїх випадкових промахів.
- Аналіз подій під кутом «позитивно» - розвиває уміння знаходити щось хороше в будь-якій ситуації.
- Дивитися на життя позитивно та з любов'ю.

**Стратегія 3. Формування мотивації прагнення до успіху.** Успіх у обраній діяльності є одним з компонентів мотивації досягнення. Про особу, яка володіє сильною мотивацією говорять, що вона наполеглива у досягненні цілей. Не задовольняється отриманим результатом, намагається робити все якнайкраще, переживає радість та успіх у досягненні цілей, схильна переслідувати віддалені цілі, схильна захоплюватись роботою, досягаючи все нових і нових цілей. Тому, дослідники проблеми мотивації (Д. МакКлеланд, А.Маркова, С.Занюк, О.Орлов та ін.) рекомендують вчитися спонукати себе та інших до діяльності [71]. Обдарованій особистості потрібно сформулювати нове ставлення до діяльності, уявити успіх, славу та щастя у майбутньому від досягнутих результатів, Наукову діяльність слід зробити цікавішою та привабливішою. Подаємо окремі поради щодо підвищення рівня мотивації досягнення .

1. Аналізуйте власну мрію або ціль. Подумайте, за рахунок яких рис та здібностей інша людина здійснила таку ж мрію а досягла мети при ваших же здібностях.

2. Перелічіть свої позитивні риси, переваги, які здатні забезпечити вам успіх у житті. Пригадайте схвалення, яке ви отримали внаслідок перемог. Звертайтеся до цього стану задоволення від успіхів, підбадьоруйте себе при розчаруваннях або невдачах.

3. Сформулюйте позитивний Я-образ. Подумайте щодо перспектив, можливостей та методів розвитку деяких здібностей та навичок, важливих для вашої діяльності. Поміркуйте, як можна було б організувати власну діяльність й

аналізувати та фіксувати незначні зміни.

4. Оживляйте свої приємні спогади про зустріч з відомими науковцями, про виступ на конференції. Це надасть підтримки та спонукатиме до подальшої діяльності. Важливо навчитись схвалювати, підбадьорювати, надихати на улюблену діяльність самого себе.

5. Створіть собі ситуацію успіху. Сплануйте досягнення певної мети та докладіть всіх зусиль, щоб її досягти. Розбийте мету на ряд конкретних кроків, проміжних етапів та фіксуйте навіть незначні успіхи. Це додасть додаткової спонукальної сили.

**Стратегія 4. Розвиток внутрішньої мотивації до занять науковою діяльністю.** Американські дослідники Е.Десі та Р.Райан (1985, 2000) з Рочестерського університету розробили оригінальний теоретичний підхід до пояснення внутрішньої і зовнішньої мотивації, який вони назвали теорією само детермінації. Внутрішня мотивація визначається авторами як вроджена характеристика людини, заснована на застосуванні своїх інтересів і застосуванні своїх здібностей, яка включає в себе прагнення до пошуку і подолання задач оптимального рівня складності. Основна увага в теорії само детермінації надається вивченню впливу на внутрішню мотивацію таких факторів як нагороди, зовнішні оцінки, обмеження та стилі міжособистісної взаємодії.

Внутрішньо мотивована поведінка заснована на відчутті майстерності та компетентності, інтересі, а також на відчутті свободи від зовнішнього тиску, таких як нагороди і підкріплення, коли індивід сприймає себе причиною своїх дій. Внутрішні потреби в компетентності та само детермінації мотивують людей постійно прагнути до досягнення цілей оптимального рівня труднощів, цілей, які не є дуже прості і не дуже складні. Потреба в самодетермінації включає прагнення самостійно контролювати власні дії і поведінку. На думку Р. де Чармса сприймання себе як причину власної поведінки призводить індивіда до почуття, що він внутрішньо мотивований.

Згідно теорії когнітивної оцінки (Десі, Рейан, 1985) на внутрішню мотивацію здійснюють вплив зовнішні і внутрішні події. Так, зокрема, на внутрішню мотивацію впливають:

- 1) зовнішні причини, які сприяють переживання суб'єктом внутрішнього локусу каузальності;
- 2) зовнішні події сприяють посиленню внутрішньої мотивації особистості в тій ступені, в якій вони ведуть до посиленого сприймання суб'єктом своєї компетентності;
- 3) події зовнішнього середовища, з яким зустрічається людина можуть мати різні функціональні значення: контролюючі, інформуючі і амотивуючі.

Американський дослідник Міхалія Чікшентмихалуї (1975) провів цікаві дослідження проблем підвищення внутрішньої мотивації і вивчав фактори, які обумовлюють цей стан. На думку вченого, люди відчувають при повному захопленні своєї діяльністю **своєрідний «потік»**. Цей стан настає тоді, коли і наші вміння відповідають завданню, яке потрібно виконати.

Щоб увійти в стан потоку, дослідник Джексон (1992) виділив фактори, які

найбільш сприяють цьому стану: позитивний психічний стан (впевненість, наявність мотивації досягнень); досягнення рівноваги між розслабленням і хвилюванням; підтримання відповідного фокусу (концентрація уваги на діяльності); фізична готовність. Автор виділяє *складові елементи «поток»*: повна захопленість діяльністю; занурення в дію та усвідомлення; втрата самосвідомості; не усвідомлення наявності контролю; відсутність зовнішніх цілей і зовнішнього заохочення; рух без зусиль.

У кінці проведення аутотренінгу учасникам рекомендується відповісти на запитання діагностичної анкети. Таке завдання складається з двох частин. У першій частині проводиться діагностика обдарованої особистості стосовно здатності її до саморозвитку.

Мета: виявити здібності обдарованого студента до саморозвитку.

Інструкція: визначите за 5-бальною системою виявлення здатності студента до саморозвитку: 5 балів – твердження повністю відповідає дійсності; 4 бали – швидше відповідає, ніж немає; 3 бали – і так, і ні; 2 бали – швидше не відповідає; 1 бал – не відповідає.

1. Я прагну вивчити себе.
2. Я залишаю час для розвитку, як би не був зайнятий навчання і домашніми справами.
3. Виникаючі перешкоди стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотний зв'язок, оскільки це допомагає мені дізнатися і оцінити себе.
5. Я рефлексую свою наукову та навчальну діяльність, виділяючи на цей спеціальний час.
6. Я аналізую свої відчуття і набутий науковий та навчальний досвід.
7. Я багато читаю літературу по спеціальності та іншу пізнавальну інформацію.
8. Я широко дискутую по питаннях, що цікавлять мене.
9. Я вірю і впевнений в своїх можливостях.
10. Я прагну бути відкритим до досвіду вчених, студентів та інших осіб.
11. Я усвідомлюю той вплив, який надають на мене викладачі, студенти та оточуюче середовище.
12. Я займаюся своїм професійним розвитком за обраною спеціальністю і маю позитивні результати.
13. Мені приносить задоволення, коли я дізнаюся щось нове, особливе.
14. Зростаюча відповідальність в майбутньому за діяльність в обраній сфері не лякає мене.
15. Я позитивно б віднісся до мого просування на службі (горизонтальній або вертикальній).

#### Обробка результатів

75– 55 балів – активний розвиток;

54 – 36 балів – відсутня система саморозвитку, що склалася, орієнтація на розвиток сильно залежить від умов;

35 – 15 – розвиток особистості дещо зупинився.

З іншої сторони потрібно виявити *чинники, що стимулюють та перешкоджають навчанню, розвитку та саморозвитку студентів в університеті та подолання бар'єрів щодо заняття науковою діяльністю*. Тому, доречно буде для здійснення самоаналізу процесу особистісного саморозвитку відповіді на нижче запропоновані завдання анкети.

Інструкція: оцініть по 5-бальною системою чинники, стимулюючі і ті що перешкоджають вашому навчанню і розвитку в університеті: 5 балів – так (перешкоджають або стимулюють); 4 бали – швидше так, чим немає; 3 бали – і так, і ні; 2 бали – швидше немає; 1 бал – ні.

#### *Перешкоджаючі чинники*

1. Власна інерція.
2. Розчарування в результаті невдач, що були раніше.
3. Відсутність підтримки і допомоги в цьому питанні з боку викладачів.
4. Ворожість тих, що оточують (заздрість, ревності), їх погане сприйняття змін в мені і моє прагнення до нового.
5. Неадекватний зворотний зв'язок з членами студентського колективу та з викладачами, тобто відсутність об'єктивної інформації про себе.
6. Стан здоров'я.
7. Недолік часу.
8. Обмежені економічні ресурси, обмежені життєві обставини.

#### *Стимулюючі чинники*

1. Університетська наукова робота.
2. Навчання за іншими додатковими програмами.
3. Приклад і вплив студентів науковців.
4. Приклад і вплив викладачів та наукових керівників.
5. Організація навчальної та наукової діяльності в університеті.
6. Увага до цієї проблеми співробітників університету.
7. Довіра, як до майбутнього фахівця.
8. Новизна діяльності, умови роботи і можливість експериментувати.
9. Заняття самоосвітою та власним самовдосконаленням в обраній сфері.
10. Інтерес до самого процесу навчання.
11. Зростаюча відповідальність від курсу до курсу у зв'язку з наближенням терміну самостійної діяльності.
12. Можливість отримати визнання в студентському колективі.

Обробка даних дослідження проводиться за двома показниками: 1) ступінь вираженості важливості стимулюючих показників; 2) ступінь вираженості важливості перешкоджаючих показників.

В результаті обробки анкет виявляються три категорії студентів, відповідно до ступеня готовності до *саморозвитку* (високий, середній та низький рівні).

## ЗАКЛЮЧЕННЯ

В навчальному посібнику представлено результати теоретичного узагальнення і нового вирішення наукової проблеми підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми на основі систематизації наукових підходів до вивчення даної проблеми та поглиблення уявлень про психологічні чинники розвитку обдарованості та їх вплив на навчальну діяльність, розроблення діагностичних методів та системи розвитку обдарованості молоді.

Проведений теоретичний аналіз проблеми та результати експериментального дослідження, узагальнення значного кола теоретико-експериментальних джерел з проблеми обдарованості у загальній, диференціальній, віковій та педагогічній психології дозволяє встановити, що основна увага дослідників зосереджується на розумінні обдарованості як складної інтеграційної цілісності у сукупності мотиваційних, когнітивно-креативних, емоційно-поведінкових та інших особистісних характеристик обдарованої особистості, в структурі якої особливе місце посідають спеціальні здібності, які дають можливість виконувати діяльність на високому рівні і результати цієї діяльності є значними.

Для підготовки педагогів до роботи з обдарованими дітьми необхідні знання з вивчення психологічних особливостей обдарованості (складної інтеграційної цілісності у сукупності мотиваційних, когнітивно-креативних, емоційно-поведінкових та інших особистісних характеристик), які повинні спиратися на методи аналізу, що передбачають як неодмінну умову встановлення диференційних відмінностей рівнів розвитку обдарованості.

У результаті попереднього відбору комплексу методичних прийомів було визначено доцільним користування показниками спостереження (за проявами креативних зразків поведінки у сфері в процесі навчання), експертного оцінювання, низки тестових батарей, прийомів визначення мотивації досягнення успіху, внутрішньої мотивації, спрямованості, реальних творчих та методичних досягнень, тестами креативності в різних сферах, емоційної експресії, організаційних та комунікативних здібностей.

Практика показала, що суттєве підвищення рівня розвитку обдарованості досягається внаслідок запровадження спеціально розробленої системи, в основі якої покладені такі психологічні чинники: формування мотивації до креативної діяльності, розвиток здібностей, набуття вмінь запозичення інтелектуального та когнітивного досвіду у висококреативних осіб, формування вмінь здійснювати пошук і розв'язання складної проблемної ситуації в залежності від вікових, гендерних та фізичних особливостей учнівської молоді, вмінь побудови програм для осіб з різними можливостями). Формування когнітивно-креативних, мотиваційних, емоційно-поведінкових та організаційно-комунікативних характеристик педагог може здійснювати за допомогою тренінгових технологій, спеціально організованого навчання, що забезпечать вміння здійснювати по новому викладання, оволодіння сучасними педагогічними технологіями, застосування отриманих інтелектуальних та практичних умінь з у подальшій педагогічній діяльності.

Перспектива подальших досліджень полягає в удосконаленні методів діагностики спеціальної обдарованості учнів шкіл. Актуальною убачається проблема дослідження формування готовності викладачів вищих навчальних закладів та закладів освіти різного рівня до інноваційної діяльності.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
2. Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одаренности учителя / Н.А. Аминов // Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова. – Дубна, 1997. – С. 289–307.
3. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : Монографія. /О.Є.Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
4. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. /Т.И. Артемьева. - М.: Наука, 1977. –184 с.
5. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности / Под ред. В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 201 с.
6. Бажанюк В.С. Особистість з літературним обдаруванням. / В.С. Бажанюк Психолого-педагогічні проблеми обдарованості. Збірник статей. – Луцьк: Вид-во ВДУ, 1994. – 65 с. – С.14-20.
7. Бажанюк В.С. Тренінг моделювання проблемної ситуації / В.С. Бажанюк. // Впровадження тренінгових технологій у підготовку персоналу ОВС : Матеріали III всеукр.наук.-пед.конференції за ред. Мороз Л.І. – К.: Київський національний університет внутр. справ, 2008.- 156 с. – С. 17-20.
8. Бажанюк В.С. Формування внутрішньої мотивації науково обдарованої молоді / В.С. Бажанюк // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: зб. наук. пр. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 52–57.
9. Богоявленская Д.Б. Цели и задачи «Рабочей концепции одаренности» / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков // Одаренность: рабочая концепция: Ежегодник РПО. – Самара; М.,2000. – Т. 8. Вып. 1. – С. 5-13.
10. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер. (Серия: «Мастера психологи»), 2007. – 688 с.
11. Бьюзен Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Минск : Поппури, 2003. – 304 с.
12. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика: монография / Н.Ф. Вишнякова – Минск: Добор, , 1996. – Ч. 1. – 240 с.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. / Л.С.Выготский – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
14. Вяткин Б.А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Б.А.Вяткин Б.А., Т.М.Хрусталева // Вопр. психол. – 1994. – № 4. – С. 73-81.
15. Гальтон Ф. Наследственность таланта, ее законы и последствия / Ф. Гальтон – М.: Мысль, 1996. – 272 с.
16. Гильбух Ю.З. Феномен умственной одаренности / Ю.З. Гильбух, О.Н. Гарнец, С.Л. Коробко // Вопр. психол. – 1990. - № 4. - С. 147-155.
17. Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А.Голубева. – М.: Прометей, 1993. – 306 с.

18. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / Т.О. Гордеева. – М.: Смысл; Academia, 2006. – 332 с.
19. Доровской А.И. Сто советов по развитию одаренности детей. Родителям, воспитателям, учителям / А.И.Доровской. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 280 с.
20. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 2. изд. – СПб.: Питер, 1999. – 359 с.
21. Здібності, творчість, обдарованість: теорія. методика, результати досліджень / За ред. В.О.Моляко, О.Л.Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
22. Изюмова С.А. Индивидуально-типические особенности школьников с литературными и математическими способностями / С.А. Изюмова // Психологический журнал. 1993. – Т. 14. – С. 137-146.
23. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб : Питер, 2009; СПб. : Печат. двор им. А.М. Горького, 2009. – 444 с.
24. Карпенко Н.А. Психологія обдарованості: підходи до розуміння / Н.А. Карпенко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць / головний редактор М.М. Цимбалюк. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – Вип. 1. – С. 52–65.
25. Клименко В.В. Психологические тесты таланта / В.В. Клименко. – Х.: Фолио, 1996. – 416 с.
26. Клименко В.В. Психомоторные способности юного спортсмена. / В.В. Клименко. – К.: Здоров'я, 1987. – 168 с.
27. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; [упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура ; під ред. Л. М. Проколієнко]. – К. : Радян. шк., 1989. – 608 с.
28. Крутецкий В.А. Проблема способностей в психологии./ В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1971. – 60 с.
29. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
30. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 487 с.
31. Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланта / О.І. Кульчицька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – 2004. – Вип. 3. – 272 с.
32. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка./ Э. Ландау. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002. – 144 с.
33. Лук А.Н. Интуиция на научное творчество: науч.-аналит. обзор / А.Н. Лук. – М.: ИНИОН АН СССР, 1981. – 28 с.
34. Любарт Т. Психология креативности. / Т. Любарт, С. Торджман, Ф. Зенасни / Пер. с фран. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215.с.
35. Максименко С.Д. Генетическая психология (методическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук.; К.: Ваклер, 2000. – 320 с.

36. Маркова Н.Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н.Г. Маркова, Н.Н. Бац // Психологическая наука и образование. – 2002. - № 1. – С. 51-58.
37. Матюшкин А.М. Проблемы одаренности в зарубежном и российском контексте / А.М. Матюшкин // Иностранная психология. – 1999. – № 11. – С. 5–9.
38. Матюшкин А.М., Сиск Д. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д. Сиск. // Вопросы психологии. – 1989. - № 4. – С. 88-92.
39. Мелхорн Г. Гениями не рождаются / Г. Мелхорн, Х. Мелхорн. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.П
40. Мітлош А.В. Психологічні особливості лідерської обдарованості: концепції, діагностика, тренінги: колективна монографія. / А.В. Мітлош , В. О. Моляко, В.С. Бажанюк, В.В. Камишин .- К. : Інформ.систем, 2014.- 337 с.
41. Моляко В.А. Психологическая система творческого тренинга “КАРУС” / В.А. Моляко. – К.: Знание, 1996. – 44 с.
42. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности / В.А. Моляко. – К. , 1995. – 52 с.
43. Одаренные дети / Под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
44. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
45. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности. / В.И. Панов. // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 28-35.
46. Платонов К.К. Проблемы способностей. / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
47. Пономарев А.Я. Психология творчества: перспективы развития / А.Я. Пономарев // Психологический журнал. – 1994. - № 6. – С. 38-50.
48. Портер К. Патрик. Разбуди в себе гения. Живите с умом: [перевод с английского] / Патрик К. Портер. – Минск : ООО «Попурри», 2002. – 303 с.
49. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 416 с.
50. Психология одаренности: от теории к практике / Под. ред. Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2000. – 96 с.
51. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1991. - 179 с.
52. Рензулли Дж. Модель обогащающего школьного обучения / Дж. Рензулли, С.Ж. Рис; [под ред. Д.Б. Богоявленской] // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М. : Наука, 1997. – С. 214–242.
53. Рыбалка В.В. Психология развития творчески одаренной личности : научно-методическое пособие / В.В. Рыбалка. – К. : ООО «Информационные системы», 2011. – 392 с.
54. Семенова Р.О. Взаємозв'язок когнітивних та особистісних чинників у розвитку обдарованості: монографія / Р.О. Семенова, Д.К. Коростильова та ін.; [за ред. Р. О. Семенової]. – К. : Пед. думка, 2008. – 144 с.

55. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. / С.О. Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
56. Сибгатулина И.Ф. Одаренные интеллектуально / И.Ф. Сибгатулина. – Казань : Центр инновационных технологий, 2001. - 255 с.
57. Слостенин В.А. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В.А. Слостенин, Н.Е. Мажар. – М. : Прометей, 1991. – 142 с.
58. Смутьсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія / М.Л. Смутьсон. – К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. – 276 с.
59. Стернберг Р.Д. Триархическая теория интеллекта / Р.Д.Стернберг// Иностранная психология. - 1996. - № 6. - С. 54-61.
60. Ушаков Д.М. Одаренность, творчество, интуиция // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997. – С. 78-89.
61. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – 2-е изд. доп. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.
62. Фримен Дж. Одаренные дети и их образование: Обзор международных исследований / Дж.Фримен// Иностран. психол. - 1999. - № 11. - С. 10-18.
63. Хансен М. В. Мастер мотивации: секреты управления / М.В. Хансен, Джо Баттен; [пер. с англ. А. Ивановой]. – М.: Астрель, 2006 (Владимир : Владимирская книжн. тип. “Астрель”). – 156 с.
64. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т 2. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 392 с.
65. Хеллер К.А. Лонгитюдное исследование одаренности / К.А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд. // Вопр. психол. - 1991. - № 2. - С. 120-127.
66. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М.А. Холодная. - СПб.: Питер, 2002. - 272 с.
67. Хрусталева Т.М., Доманова Е.Е. Специальные способности в структуре деятельности учителей-предметников / Т.М. Хрусталева, Е.Е. Доманова // Вопр. психол. - 2003. - № 3. - С. 53-66.
68. Чепелева Н.В. Діалог як механізм творчості / Н.В. Чепелева // Обдарована дитина : журнал. – № 7. -2007. - С. 4 – 10.
69. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
70. Шадриков В.Д. Способности человека/ В.Д. Шадриков. - М.: Изд-во Ин-т практич. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 288 с.
71. Шаповалов Б.Б. Психологічні особливості роботи з спортивно обдарованими дітьми : монографія / Б. Б. Шаповалов, Б. С. Бажанюк, В. В. Камишин. – К.: Інформ.системи, 2014. – 299 с.
72. Штерн В. Умственная одаренность / В. Штерн. - СПб.: Союз, 1997. – 28 с.
73. Шумакова Н.Б. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников // Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, Н.П. Щербо. // Вопр. психол. - 1991. - № 1. - С. 36-43.
74. Щепланова Е.И. Современные зарубежные лонгитюдные исследования

- одаренности / Е.И. Щебланова, И.С. Аверина // Вопр. психол. – 1994. – № 6. – С. 134-140.
75. Guilford J.P. The nature of intelligence. N. Y.: Mcraw-Hill, 1967. – 250 с.
  76. Heller K.A., Feldusen G.F. (ed). Identifying and Nurturing the Gifted: An international perspective. Toronto-N.Y.-Bern-Stuttgart, 1986. – 200 p.
  77. Renzulli G. The enrichment triad model. Wethersfield, 1977. – 230 p.
  78. Sternberg R.J. Beyond IQ. Cambridge University Press. 1985. – 220 p.45
  79. Torrans E.P. Educational and creativity // Creativity: Progress and potential. – N. Y.,1964.
  80. Torrans E.P. Guiding creative talent – Engiewood Cloffs. N.Y.: Prentice-Hall, 1962. – 230 p.

Навчальне видання

**Бажанюк Валентина Станіславівна**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ  
ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ**

Навчальний посібник

Підписано до друку 12.05.15  
Формат 60x84 1/16  
Папір офс. 80 г/м2.  
Ум. др. арк. 9,65  
Тираж 300 екз. Замовлення № 0405

Видавництво Інститут обдарованої дитини НАПН України  
04053, Україна, м. Київ, вул. Артема, 52-Д  
тел./факс: (044) 481-27-27  
E-mail: [iod@iod.gov.ua](mailto:iod@iod.gov.ua)  
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр  
серія ДК № 3366 від 13.01.2009 р.