



**Наталія Дмитрівна Вінник,**  
кандидат психологічних наук, завідувач відділу  
моніторингу обдарованості дітей та молоді  
Інституту обдарованої дитини  
НАПН України,  
м. Київ, Україна

УДК 159.923. 377

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ: ДОСВІДНА СКЛАДОВА

*В статті розглядається процес розвитку особистості через структуру, запропоновану К. Платоновим. Також показана ключова роль когнітивних структур в цьому процесі та вплив досвіду на інтелектуальну діяльність. По мнению автора, именно закономерности организации опытной составляющей личности определяют механизмы поведения человека.*

**Ключевые слова:** структура личности, личностное развитие, интеллектуальная одарённость, опыт.

*The article deals with the process of personality development through the K. Platonov structure. The key role of cognitive structures in this process and the impact of experience on intellectual activity are also shown. The author considers that organizing laws of the personality experimental component define the mechanisms of human behavior.*

**Key words:** personality structure, personality development, intellectual giftedness, experience.

Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Водночас, глибина освітніх реформ, якість і ефективність роботи навчальних закладів і установ системи національної освіти не можуть у повній мірі задовольнити сучасні потреби особистості і суспільства.

Перед освітою стоїть завдання навчити дітей умінню швидко і легко реагувати на зміни у навколишньому світі, здатності до продукування оригінальних ідей і потребі в пошуку та створенні нового, що забезпечить їм більш широкі можливості в самоактуалізації та самореалізації. Це завдання стає центральним для навчання дітей, незалежно від рівня їх інтелектуальних і творчих здібностей, і, тим більше, гостро стоїть для обдарованих дітей, які володіють високим інтелектуальним потенціалом і доведеться ставити та розв'язувати нові проблеми, що виникають перед суспільством.

Ряд дослідників (Г. Балл, І. Бех, А. Вербицький, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Рибалка та ін.) відзначають, що новий етап розвитку системи навчання характеризується зміною уявлень про особистість учня,

яка виступає в якості системотворчої основи освітнього процесу і, крім соціальних якостей, наділяється суб'єктивними властивостями, що визначають її самостійність, незалежність, здатність до саморегуляції, рефлексії. Таким чином, центральною ланкою особистісного підходу є безупинний розвиток особистості.

Враховуючи системний характер особистості, що передбачає наявність психологічної структури її властивостей, доцільно розглянути теоретичні дані щодо досвіду і перспектив використання особистісного підходу у дослідженні інтелекту обдарованої молоді в цілісному структурному контексті. В цій праці ми звернулися до структури особистості, запропонованої К. Платоновим [3].

За теорією вченого, загальну (притаманну будь-якій людині) динамічну функціональну психологічну структуру особистості утворюють чотири підструктури.

Підструктура *спрямованості* містить кілька ієрархічно пов'язаних форм – прагнення, бажання, інтереси, допитливість, схильності, ідеали (моральні, естетичні, пізнавальні, практичні), світогляд, переконання тощо. Підструктура спрямованості формується вихованням.

Друга підструктура особистості містить знання, навички, уміння і звички. Вона названа підструктурою *досвіду*. Ця підструктура помітно зазнає впливу з



боку біологічно зумовлених властивостей особистості. Через неї, особливо через навички та уміння, більш виразно об'єктивується особистість у своєму індивідуальному розвитку, через неї особистість акумулює історичний досвід людства [3]. Підструктура досвіду розвивається через навчання.

Третя підструктура особистості – *форми відображення* – охоплює, за К. Платоновим, індивідуальні особливості окремих психологічних процесів або психологічних функцій: емоцій, відчуттів, мислення, сприймання, почуттів, волі, пам'яті. Вона взаємодіє з іншими підструктурами і формується шляхом вправ.

Четверта, *біологічно зумовлена*, підструктура особистості об'єднує, за теорією К. Платонова, властивості темпераменту, статеві, вікові властивості особистості, а також її патологічні, органічні зміни. Ці властивості залежать від фізіологічних і, навіть морфологічних особливостей мозку, ніж від соціальних впливів на людину. Формування, точніше, переробка елементів цієї підструктури здійснюється шляхом тренуванням [там само].

Отже, кожна конкретна особистість, на думку автора, має індивідуальну структуру:

- *Прояви здібностей*: психомоторні, технічні, організаційні, музичні, математичні, моральні, вокальні, літературні, педагогічні, акторські, наукові, правові, художні тощо.
- *Загальні риси характеру*: ідейність, ініціативність, оптимізм, патріотизм, активність, поступливість, принциповість, організованість, чесність, колективізм тощо.
- *Підструктура спрямованості*: загальна спрямованість: рівень; широта; інтенсивність; стійкість; дієвість; професійна спрямованість; атеїстична чи релігійна спрямованість; ставлення до: праці; людей; себе.
- *Підструктура досвіду*: професійна підготовленість; культура: психомоторна, музична, театральна, художня, літературна, інтелектуальна, поведінки.
- *Підструктура індивідуальних особливостей психічних процесів*: емоційна збуджуваність, емоційно-моторна стійкість, стеничність емоцій, уважливність, продуктивність пам'яті, критичність мислення, кмітливність, творча уява, воля, самовладання, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, інші особливості.
- *Біологічно зумовлена підструктура*: темперамент: сила, рухливість, врівноваженість; патологічні зміни особистості.

Необхідно зауважити, що К. Платонов використовує поняття «формування психіки людини» і «формування особистості», як тотожні. Для нього це процес, розрив якого не суперечить особистісному підходу, як принципу психології [4].

Процес формування особистості здійснюється у чотирьох, субординаційно пов'язаних, видах, залежно від тієї підструктури особистості, якій адресовано переважаючий формуючий вплив. Учений виділяє такі види формування, як тренування, вправи, навчання і виховання, розглядаючи їх сааме, як психологічні,

а не педагогічні процеси, що є принципово різні речі. Як психологічні поняття, вказані види формування відображають психічний процес удосконалення особистості, а, як педагогічні – засоби зовнішнього впливу на особистість.

На нашу думку, процес формування особистості стосовно старшокласника, особливо обдарованого, доцільно називати процесом особистісного розвитку, тому, що традиційне навчання в цьому випадку втрачає актуальність. На перший план виходить самостійна робота, творчість, креативність, дослідницька діяльність самого учня та ін.

Щодо досвідної підструктури, особливо цікавою є думка вченого про те, що в особистостях акумулюється досвід людства. Як носій правових, моральних і естетичних норм суспільства особистість дотримується їх.

Необхідно зазначити, що до останнього часу поняття досвіду не було внесено в систему наукового психологічного знання. Так, для вітчизняної філософії є загальноприйнятим визначення досвіду, як, заснованої на практиці, чуттєво-емпіричної форми пізнання дійсності. Часто досвід зводиться тільки лише до знань, умінь та навичок.

Численні докази того, що досвід відіграє активну роль в організації пізнавальної взаємодії суб'єкта зі світом, подані в дослідженнях явища перенесення досвіду. Факти свідчать, що досвід може мати як позитивний, так і негативний вплив на інтелектуальну діяльність. Нарешті, має місце ототожнення досвіду тільки з минулим досвідом (або «слідами пам'яті»). Однак досвід – це фіксовані форми досвіду (те, що людина засвоїла в минулому), оперативні форми досвіду (те, що відбувається в ментальному досвіді цієї людини в сьогоденні) і потенційні форми досвіду (те, що з'явиться в її ментальному досвіді в якості новоутворень у найближчому чи віддаленому майбутньому).

Феномен досвіду є ключовою ланкою зв'язку часів всередині суб'єкта. Про це було сказано М. Бахтіним, у зв'язку з аналізом світогляду Гете, для якого настільки характерним було «почуття злиття часів». Специфічний стан досвіду виявляється «... моментом істотного зв'язку минулого із сьогоденням; моментом необхідності минулого і необхідності його місця в лінії безперервного розвитку, моментом творчої дієвості минулого і, нарешті, моментом зв'язку минулого і сьогодення з необхідним майбутнім» [5].

Ідея про ключову роль структурних характеристик пізнавальної сфери стала активно розроблятися в когнітивно орієнтованих теоретичних напрямках, в тому числі таких, як: 1) когнітивний напрямок неофрейдизму (Д. Рапапорт, Р. Гарднер, Ф. Хольцман, Г. Клейн та ін.); 2) когнітивна психологія особистості (Дж. Келлі, О. Харві, Д. Хант, Х. Шродер, У. Скотт та ін.); 3) когнітивна психологія (Ф. Бартлетт, С. Палмер, У. Найссер, Е. Рош, М. Мінський, Б. Величковський та ін.).

При всіх відмінностях ці когнітивні підходи об'єднує спроба емпірично продемонструвати роль когнітивних структур (тобто різних аспектів структурної організації ментального досвіду), як детермінант



людської поведінки. У різних сферах психологічного знання виявляє себе чітко виражена тенденція пояснювати механізми людської поведінки на рівні структурних закономірностей організації пізнавальної сфери особистості. Причини конкретних дій і рішень людини (враховуючи інтелектуальну поведінку) знаходяться в тому, як влаштовано індивідуальний розумовий досвід і як людина сприймає та осмислює те, що відбувається. Були створені принципи передумови для зміни трактування природи інтелекту: інтелект – це не те, що вимірюється тестами, інтелект – це особливості організації ментальної (розумової) сфери, по відношенню до якої конкретні прояви інтелектуальної діяльності (у тому числі і в ситуації виконання інтелектуальних тестів) виступають в якості похідних психологічних змінних.

Таким чином, слідуючи логіці досліджень в когнітивно орієнтованих психологічних теоріях, М. Холодна припускає, що в якості психічного носія властивостей індивідуального інтелекту виступає ментальний (розумовий) досвід. «Як буде здійснюватися переробка інформації, що надходить, як людина буде розв'язувати ті чи інші завдання, які будуть темп і глибина ефектів навчання, які будуть способи осмислення тих чи інших подій – це, в кінцевому рахунку, залежить від своєрідності складу, будови і характеру еволюції індивідуального ментального досвіду» [5].

Багато дослідників визнавали особливу роль понятійного мислення в структурі інтелекту, розглядаючи здатність до понятійного відображення, як вищу стадію інтелектуального розвитку (приурочуючи її до підліткового віку), а понятійну думку, як один з більш ефективних пізнавальних інструментів.

Поняття про навченість, як прояв рівня інтелектуального (розумового) розвитку, виникло в контексті поняття «зона найближчого розвитку» (Л. Виготський). Під зоною найближчого розвитку розуміється процес психологічного розвитку дитини, який вона проходить під керівництвом дорослого (вчитель, який надає індивідуальну педагогічну допомогу).

Розуміння провідної ролі навчання в розумовому розвитку дітей дозволило вітчизняним психологам сформулювати чітку позицію: оцінка рівня актуального розвитку інтелекту дитини недостатня для оцінки його інтелектуальних можливостей, бо останні можуть проявлятися в інших якісних і кількісних показниках у «зоні найближчого розвитку». Формування в зоні найближчого розвитку нових інтелектуальних механізмів залежить від характеру навчання і творчої самостійності самої дитини [5].

При широкому трактуванні здатність учитися розглядається, як загальна здатність до засвоєння нових знань і способів діяльності. Так, з точки зору З. Калмикова, основним критерієм навченості є «економічність» мислення: стислість шляху в самостійному виявленні і формулюванні дитиною деяких закономірностей в новому навчальному матеріалі в ході його засвоєння [там само].

У більш вузькому сенсі слова здатність до навчання – це величина і темп приросту ефективності

інтелектуальної діяльності під впливом тих чи інших навчальних програм. При цьому в якості критеріїв навченості виступають: 1) кількість дозованої допомоги, якої потребує дитина (з боку експериментатора або вчителя); 2) можливість перенесення засвоєних знань або способів дії на виконання аналогічного завдання [5].

Хоча механізми індивідуальних відмінностей у навченості поки залишаються без пояснення, необхідно зафіксувати висновок: реальний інтелектуальний потенціал дитини можна оцінити тільки після внесення двох факторів: 1) навчання (у вигляді викладання, причому бажано якісного та індивідуалізованого); 2) учіння (у вигляді активної творчої самодіяльності дитини).

Значимо, К. Платонов вказував, що складова досвіду формується через навчання. Навчання полягає у формуванні знань, навичок, умінь і звичок, як складових підструктури досвіду особистості. Навчання спирається на вправи, а тому і на тренування, але не зводиться до них. Його сутність виявляється у встановленні зв'язків того, що засвоюється, з тим, що вже засвоєно. Внаслідок навчання людина оволодіває знаннями, навичками та вміннями, засвоює їх [3]. Процес навчання має певну логіку і складається з послідовних етапів. Розвиток навичок може бути поданий, за К. Платоновим, наступною поетапною схемою [3].

1. Початок осмислення навички. При виконанні цього етапу здійснюється виразне розуміння мети, але нечітке уявлення засобів її досягнення, що супроводжується грубими помилками під час спроб виконання дії.

2. Свідоме, але невміле виконання навички. Особливістю цього етапу є чітке розуміння того, як треба виконувати дію, і неточне, нестійке виконання її, незважаючи на інтенсивну концентрацію довольної уваги. Для цього етапу властиві також наявність численних зайвих рухів та відсутність позитивного переносу цієї навички.

3. Автоматизація навичок. На цьому етапі спостерігається якісне виконання дії за певного послаблення, довольної уваги і появи можливості її поділу. Усуваються зайві рухи, з'являється можливість позитивного переносу.

4. Високоавтоматизовані навички. Цьому етапові притаманне точне, економне, стійке виконання дії, що стає засобом здійснення іншої, складнішої дії, але завжди виконуваної під контролем свідомості.

5. Деавтоматизація навичок, що не завжди є обов'язковим етапом. При цьому погіршується виконання дії, відроджуються старі помилки і напруженість.

6. Вторинна автоматизація навичок, за яких відтворюються особливості 4-го етапу.

Така ж поетапна природа властива формуванню умінь, що може бути відображено в наступній послідовності етапів [3].

1. Первісне вміння. Психологічна структура цього етапу складається з усвідомлення мети дії і пошуку засобів його виконання, що спирається на раніше набуті знання та навички (приміром, побутові), на метод спроб і помилок.



2. Недостатньо вмiла дiяльнiсть. Цей етап характерний наявнiстю знань про способи виконання дiї та використанням ранiше набутих, неспецифiчних для цiєї дiяльностi навичок.

3. Окремi загальнi вмiння. На цьому етапi з'являється низка окремих, висококвалiфiкованих, але вузьких умiнь, що необхiднi в рiзних видах дiяльностi, наприклад, умiння планувати свою дiяльнiсть, органiзацiйнi вмiння тощо.

4. Високорозвинене вмiння. Цей етап виявляється у творчому використаннi знань та навичок у дiяльностi, з усвiдомленням не лише мети, а й мотивiв вибору способiв її досягнення.

5. Майстернiсть. Для цього етапу властиве творче виконання рiзних умiнь. На думку вченого, формування вмiнь пов'язано з формуванням пластичних навичок, що є обов'язковою умовою й важливим завданням розвитку майстерностi. Психологiчною основою вмiнь вченiй визнає розумiння людиною взаємовiдношень мiж метою трудової дiяльностi, умовами та засобами її виконання. Вмiння тiсно пов'язане з творчим мисленням, оскiльки воно спирається не тiльки на навички, а й на знання [3]. Професiйнi вмiння, що набуваються людиною, визначають якiсть її трудової дiяльностi, збагачують фаховий досвiд. Вони стають якостями особистостi, її вмiлiстю, а людина – умiльцем, у чому виявляється єднiсть дiяльностi й особистостi людини.

Отже, вивчення психологiчних механiзмiв iнтелектуальної обдарованостi не є академiчною проблемою, оскiльки вiдомостi про природу цього феномена необхiднi для розробки валiдних засобiв дiагностики проявiв iнтелектуальної обдарованостi, а також для сприяння розвитку потенцiалу обдарованостi у дошкiльнят, учнiв i дорослих.

Гострота практичного запиту змушує переглянути традицiйнi пiдходи до розумiння природи iнтелектуальної обдарованостi, бо в психологiчнiй роботi з дiтьми i, тим бiльше, з дiтьми обдарованими – не можна допускати помилок.

Що ж стосується психологiчних дослiджень iнтелектуальної обдарованостi, питання впирається в багатозначнiсть цього термiна i, вiдповiдно, в iснуваннi рiзних критерiїв, на основi яких та чи iнша людина iдентифiкується, як iнтелектуально обдарована.

У загальному виглядi iнтелектуальна обдарованiсть – це такий стан iндивiдуальних психологiчних ресурсiв (в першу чергу, розумових ресурсiв), що забезпечує можливiсть творчої iнтелектуальної дiяльностi, тобто, дiяльностi, пов'язаної зi створенням суб'єктивно i об'єктивно нових iдей, використанням нестандартних пiдходiв в розробцi проблем, чутливiстю до ключових, перспективних лiнiй пошуку розв'язання в тiй чи iншiй предметнiй галузi, вiдкритiстю будь-яким iнновацiям тощо.

Уявлення про ментальний досвiд, як особливу психiчну реальнiсть, що детермiнує властивостi iнтелектуальної дiяльностi людини (бiльше того, його особистiснi якостi i особливостi соцiальних взаємодiй), поступово складалося у рiзному термiнологiчному оформленнi, рiзних галузях зарубiжних i вiтчизняних психологiчних дослiджень (психологiї пiзнання, психологiї особистостi, соцiальної та iнженерної психологiї). Цi дослiдження рiднить iнтерес до структури людського розуму i переконання в тому, що особливостi структурної органiзацiї пiзнавальної сфери визначають сприйняття i розумiння людиною того, що вiдбувається i, як наслiдок, рiзні аспекти її поведiнки.

#### Використанi лiтературнi джерела

1. *Вiнник Н. Д.* Основнi психолого-педагогiчнi пiдходи до особистiсного розвитку обдарованої молодi / Н. Д. Вiнник // Матерiали всеукраїнської конференцiї «Моделювання особистiсно-розвивального середовища обдарованої дитини», 11–12 жовтня 2011 р. – К.: ЮД, 2011. – С. 13–18.

2. *Вiнник Н. Д.* Iнтелектуальна обдарованiсть як проблема нацiональної освiти / Н. Д. Вiнник // Матерiали всеукраїнської конференцiї «Освiта обдарованої та талановитої молодi – нацiональна проблема», 1 грудня 2011 р. – К.: ЮД, 2011. – С. 67–74.

3. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности / К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

4. *Рибалка В. В.* Теорiї особистостi у вiтчизнянiй психологiї: навчальний посiбник / В. Рибалка. – К.: ПiППО АПН України, 2006. – 441 с.

5. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – ukrbooks.org/book 5944.htm



**Алла Валеріївна Качинська,**  
науковий співробітник відділу  
моніторингу обдарованості дітей та молоді  
Інституту обдарованої дитини,  
НАПН України,  
м. Київ, Україна

УДК 159.9.18

## ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК САМОСТАВЛЕННЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

*В статті розглядаються особливості розвитку самосвідомості в підлітковому віці, а саме таких компонентів як ставлення до себе та самооцінка. Увага приділяється також основним факторам, які визначають формування ставлення до себе в цьому віці.*

**Ключеві слова:** самосвідомість, ставлення до себе, самооцінка, соціально-психологічний статус, рефлексія, підлітковий вік.

*The peculiarities of development of self-consciousness of adolescents, namely such components as self-attitude and self-esteem are disclosed in the article. Attention is also paid to the main factors which determine the formation of self-attitude in this age.*

**Key words:** self-consciousness, self-attitude, self-esteem, social-psychological status, introspection, adolescence.

Джерелом розвитку особистості, починаючи з раннього дитинства, є сприйняття нею реакцій на її власні якості значущих для неї людей. Дитина сприймає себе опосередковано – через часткові точки зору інших людей. Розвиток ставлень дитини є проекцією її особистісного розвитку, а саме: емоційне ставлення до себе та до інших виступає основним показником появи самооцінки. Етапи розвитку ставлення до себе починаються з виділення себе об'єктом ставлень інших людей, згодом суб'єктом стосунків, появи уявлень про себе. Ставлення до себе і до оточуючих складається переважно у спілкуванні, в якому частіше та стихійніше, ніж у спеціально організованій діяльності, складаються умови для особистісного вибору.

Самоставлення є необхідним компонентом особистості, на який впливає ставлення до життя, адекватне ставлення людини до самої себе, є умовою благополучного функціонування людини як суб'єкта суспільних відносин.

Найчастіше поняття самоставлення використовується як таке, що комплексно відображає систему ставлень індивіда до себе. Категорія «ставлення» є ключовою для процесу формування й розвитку особистості, завдяки їй відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного «Я». За її допомогою розкривається становлення смислового зв'язку,

єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда [4].

Отже, самоставлення – це система зв'язків людини з оточуючим світом та іншими людьми. Вони забезпечують активне пристосування людини до навколишнього середовища. Внаслідок цього особистість розглядається не лише об'єктом зовнішніх впливів, а й суб'єктом соціальних перетворень.

Активний період розвитку та побудови ставлення до себе як компонентів самосвідомості є саме підлітковий вік.

У психологічній науці підкреслюється значення підліткового та юнацького віків у розвитку самосвідомості. Бурхливий розвиток компонентів структури самосвідомості Е. Шпрангер вважав головним новоутворенням цього періоду. Поява свідомого «Я», виникнення рефлексії, усвідомлення власних мотивів, побудова самооцінки, інтимізація внутрішнього життя, – одні з головних проявів самосвідомості у цьому віці. Цей період вважається критичним, переламним, і, власне, періодом виникнення цілісності самосвідомості [9]. І.С.Кон також вказував на те, що періодом виникнення свідомого «Я», як би поступово не формувались окремі його компоненти, вважається саме підлітковий та юнацький віки [5].