

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
Інститут обдарованої дитини

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Монографія

Київ
2015

Авторський колектив:

Тесленко В.В. – розділ 1.1; Ткаченко Л.І. – розділ 1.2; Рибалка В.В. – розділи 1.3;1.4; Вінник Н.Д. – розділи 1.5, 2.1; Подшивайлов Ф.М. – розділ 2.2; Кудрявченко М. О. – розділ 2.3; Якимова І.О. – розділ 2.4; Павлова А.Р. – розділ 2.5; Перцев М.А. – розділ 2.6.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту обдарованої дитини НАПН України (протокол № від 4 від 25.03.2015 р.)

Рецензенти:

Бевз Г.П. – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу професіології і психолого-педагогічної діагностики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Аніщенко Н.В. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу діагностики обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України

Науково-методичні засади особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників : монографія / В.В. Рибалка, Н.Д. Вінник та ін.; За ред. Н.Д.Вінник. – К., 2015. – 9,0 д.а..

У монографії наведено теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників. Представлено концептуальну модель, методичний та програмний інструментарій оцінювання змін структури особистісних якостей інтелектуально обдарованих учнів старших класів, а також психолого-педагогічні умови та засоби реалізації особистісного розвитку учнів старшої школи, що надасть можливість покращення якості ідентифікації та прогнозування розвитку інтелектуальної обдарованості старшокласників з рекомендаціями для можливої індивідуалізації навчання обдарованих дітей.

Представлено програму тренінгових занять для особистісного розвитку старшокласників, що буде корисною керівникам, психологам, педагогічним працівникам для використання у психолого-педагогічному супроводі інтелектуально обдарованих учнів.

© Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
I. ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ	6
1.1 Система управління розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі	6
1.2 Філософсько-освітні аспекти особистісного розвитку інтелектуально обдарованої дитини	17
1.3 Теоретичні конструкти обдарованості як категоріально-поняттєвий контекст дослідження розвитку інтелектуально обдарованої особистості	29
1.4. Методологічний підхід у психолого-педагогічному вивченні інтелектуальної обдарованості особистості у взаємозв'язку з іншими її властивостями	47
1.5. Психологічні основи особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників	61
II. ЕМПІРИЧНІ ПОКАЗНИКИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ	76
2.1. Емпіричне дослідження досвідної складової особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників	76
2.2. Мотиваційна сфера особистості та рівень розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників	80
2.3. Виявлення інтелектуально-характерологічних якостей інтелектуально обдарованих старшокласників	89
2.4. Рефлексивний компонент інтелектуально обдарованих старшокласників	96
2.5. Емоційний інтелект в структурі особистості інтелектуально обдарованого старшокласника	105
2.6. Особливості інтелектуально обдарованих старшокласників: психофізіологічні прояви	117
ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ	127
ДОДАТКИ	130

Вступ

Сьогодні психолого-педагогічна наука в сучасних умовах гуманізації освіти здійснює інтенсивний пошук нових шляхів якісного вдосконалення розвитку і виховання підростаючої особистості. 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 представлень про особистість учня, яка виступає в якості системотворчої основи освітнього процесу.

В класичній українській психологічній науці світоглядні уявлення про спонтанний характер розвитку особистості знаходять своє відображення у працях Г. Костюка. Дбаючи про утвердження психології в нашій країні, вчений слідкував за тим, щоб знання про дану науку були цілісними та взаємопов'язаними. Становлення особистості Г. Костюк розглядав як детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес «саморуху», що спонукається внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, її «саморуху» від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім середовищем. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку. Згідно з позицією вченого, сутність особистості в її індивідуальному розвитку складається в наслідок того, як формуються внутрішні умови, необхідні для її реалізації. Лише реалізуючи ці умови, можна «зрозуміти психічний розвиток особистості не як якийсь інертний процес, котрий підштовхується зовнішньою, чужою для нього силою, а як «саморух», спонтанний, внутрішньо необхідний рух» і побудувати істинну наукову теорію розвитку особистості. Разом з тим, як підкреслював Г. Костюк, розуміння розвитку як саморуху не знімає завдань психолого-педагогічного керування цим процесом.

Щодо місця інтелекту в особистісному розвитку людини, В. Рибалка вважає, «що розгляд інтелекту поза особистістю звичайно є абстракцією, необхідною для здійснення роботи теоретика чи експериментатора. В дійсності ж інтелект є функцією цілісної особистості, поєднаною своїми численними структурно-функціональними взаємозв'язками, взаємовпливами, взаємодіями з іншими її властивостями. Тому виявлення інтегративних, координаційних, «кооперативних» проявів, взаємозв'язків інтелекту з іншими властивостями в межах єдиної структури особистості виступає одним з найважливіших завдань особистісного підходу».

Відомо, що обдарованість є результатом функціонування та розвитку цілісної особистості у соціально-культурному контексті. Багатоаспектна (багатокомпонентна) обдарованість дитини, обумовлена розвитком його особистісних якостей у взаємодії з факторами оточення, на кожному віковому етапі об'єднується в інтегральні характеристики (внутрішні фактори, підсистеми), що визначають оптимальне функціонування і розвиток не тільки

окремих сторін обдарованості, але головне, психічного розвитку обдарованої дитини в цілому. Інакше кажучи, інтегральні характеристики особистості обдарованого учня детермінують прояви і розвиток його обдарованості, будучи одночасно і об'єктом цього розвитку.

Традиційне навчання, націлене переважно на передачу знань, передбачає адаптацію всіх учнів до умов школи, як правило, без урахування особливих пізнавальних і творчих потреб обдарованих дітей. Внаслідок цього, у багатьох з них знижується прагнення до самостійного пошуку знань і творчого мислення, зростає страх невдачі, звужується сфера пізнавальних інтересів. І хоча більшість обдарованих на всіх етапах шкільного навчання зберігають свої переваги у сфері інтелектуального розвитку, навчальних та позанавчальних досягненнях, емоційного благополуччя в порівнянні зі своїми однолітками, більш повно їх потенціал реалізується в умовах розвиваючого навчання, спеціально орієнтованого на їх психологічні особливості.

У такому навчанні важливу роль відіграє його психологічний супровід і, зокрема, різнобічна і динамічна психодіагностика як одна з ланок, що забезпечує відповідність умов навчання особливим пізнавальним можливостям і потребам обдарованих учнів і узгодження процесу навчання з індивідуальною траєкторією розвитку кожної обдарованої дитини.

I. ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Система управління розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі

На сучасному етапі розвитку цивілізованого суспільства проблема розвитку обдарованої особистості набуває додаткової актуальності. Існує необхідність пошуку нових прогресивних підходів, які сприятимуть самореалізації обдарованої молоді в культурно-освітньому середовищі. Слід підкреслити, що проблема обдарованості довгі роки знаходиться у сфері уваги ведучих дослідників.

Найбільш популярним концепціями (моделями), що наближають до розуміння сутності обдарованості у середовищі науковців, вважаються роботи Дж. Рензуллі, Ф. Монкса, К. Хеллера, Р. Стенберга, А. Савенкова, Б. Теплова та ін. При цьому процес дослідження інтелектуальної обдарованості відбувався у декількох найбільш важливих напрямках: у рамках першого – інтелектуальна обдарованість вивчалася одночасно з розвитком розуміння про інтелект як своєрідного показника її високого рівня розвитку; у другому напрямку – інтелектуальна обдарованість (у площині психології індивідуальних відмінностей) розглядається на основі «розумових здібностей»; третій напрямок характеризується розумінням інтелектуальної обдарованості з позицій когнітивної психології (базується на аналізі особливостей функціонування ментального досвіду); у четвертому напрямку її розглядають вже як інтегративне особистісне утворення. В аспекті нашого аналізу значущим є те, що кожна із зазначених теорій фіксує сукупність складових загальної інтелектуальної обдарованості, які виступають фактором її розвитку за умови досягнення певного рівня.

Зазначимо, що дослідження феномену обдарованості в психолого-педагогічній площині, що мають місце у різних наукових школах та напрямках призвели до розуміння обдарованості як інтегративної характеристики, що складається як з когнітивної, так і мотиваційно-особистісної сфери (Д. Гілфорд, Е. Ландау, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Н. Лейтес, А. Матюшкін тощо). Вивчення певних особливостей як основних визначників розвитку та самореалізації інтелектуально обдарованої особистості знаходить відображення у роботах Д. Рензуллі, К. Роджерса, П. Торенса, К. Хеллера, В. Штерна та ін. Доцільність врахування вікових особливостей та залежність її прояву й розвитку від соціуму, а також середовища загальноосвітнього навчального закладу підкреслена у роботах Ф. Ганьє, Н. Лейтеса, А. Лурія, М. Маккобі, Н. Модіано, Г. Пассова, В. Петровського, Д. Фрімен. До важливих напрямків дослідження дитячої обдарованості у педагогічній науці можна віднести також значний прогрес у методиках її діагностики (А. Біне, Б. Блум, Ф. Гальтон, Г. Гарднер, Д. Рензуллі, Т. Сімон, П. Соколов, Л. Термен та ін.), розгляд обдарованості у площині диференційних відмінностей, що пов'язано з виділенням спеціальних

здібностей (П. Блонський, В. Крутецький, Дж. Рензулі та ін.), проектування середовища навчання (В. Лебедева, В. Ясвін та ін.) тощо.

У наукових джерелах простежується багатозначність терміну «обдарованість». Е. Торндайк трактує її як суму специфічних здібностей, що обумовлюють широту можливостей людини, умови і своєрідність його діяльності. На думку С. Рубінштейна – це «загальні здібності, сукупність усіх якостей людини, від яких залежить продуктивність його діяльності, включаючи не тільки інтелект, але й усі інші якості і особливості суб'єкта: емоції, вразливість, тонус, темп діяльності тощо» [6]. Дж. Рензулі визначає її «як збіг трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, креативності і наполегливості, враховуючи при цьому також ерудицію і сприятливе оточуюче середовище» [5].

Зауважимо, що у наукових колах інтелектуальна обдарованість здебільшого розглядається як загальна здібність до навчання і визначає можливості досягнення людиною особливо високих результатів у розумовій діяльності. Серед різних підходів до розкриття механізмів інтелектуальної обдарованості наведемо погляд М. Холодної, яка розглядає її «як особливу форму ментального досвіду особистості» [9] (те, що набувається протягом життя, тобто певна форма інтелектуальної зрілості) та тлумачення Б. Теплова про необхідність сприймати інтелектуальну обдарованість «як своєрідне якісне сполучення здібностей людини, від якого залежить можливість досягнення успіху у діяльності» [8].

Підкреслимо, що інтелектуальна обдарованість молодій людині як структурне утворення містить мотиваційний, інтелектуальний і креативний компоненти. При цьому мотиваційна сфера учня має власну особливість, яка полягає у високому рівні пізнавальної потреби як особливої потреби у пізнанні оточуючого світу. Характерними також вважаються особливості обдарованих старшокласників, що полягають у сполученні яскравої уяви з увагою до деталей, здатності до нестандартного сприйняття, допитливості, інтуїція, винахідливість, дивергентне мислення, сміливість у висуванні ідей, естетична чутливість. Важливим є наявність позитивної «Я» концепції, можливість молодій людині відчувати себе здатним продукувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення проблем. Таким чином, інтелектуальна обдарованість учнів характеризує рівень розвитку їх розумових і творчих можливостей, що забезпечують високу здатність до навчання. Під інтелектуальною обдарованістю учня зазвичай розуміють більш високу, ніж у його однолітків сприйнятливості до навчання і більш виражені творчі прояви. Зазначимо також, що рівень, якісна своєрідність і характер розвитку обдарованості молодій людині – це завжди результат складної взаємодії спадкових задатків і соціального середовища, опосередкованого її діяльністю. При цьому важливо враховувати й роль психологічних механізмів саморозвитку учня, що лежать в основі формування і реалізації індивідуального дарування.

Слід зазначити, що організація і управління процесом розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі потребує від педагогічного колективу розуміння усіх аспектів цієї складної роботи, врахування багатьох факторів, які впливають на його ефективність. Виходячи з того, що у науковому середовищі надається

пріоритет багатofакторному підходу у визначенні обдарованості (висока креативність, висока мотивація, високий рівень здібностей) перед монофакторним (високий інтелект), означена позиція дозволяє стверджувати, що один із педагогічних аспектів роботи з обдарованими учнями буде полягати у розв'язанні певних взаємопов'язаних задач, а саме:

- стимулювання розвитку творчих здібностей;
- формування мотивації до навчальної діяльності, бажання досягнення успіху;
- створення ефективних дидактичних пакетів для забезпечення розвитку інтелектуальної обдарованості.

При цьому необхідно забезпечити необхідний динамізм організації цього процесу.

Враховуючи, що обдарованість старшокласників соціально обумовлена, соціально спрямована і при цьому соціальне оточення визначає її розвиток (або не розвиток), важливим педагогічним аспектом відповідної роботи і одночасно актуальною проблемою буде створення відповідного соціального простору для обдарованих старшокласників, організація їх дієвої педагогічної підтримки на різних вікових сходах.

Важливим фактором, який також потребує особливої уваги педагогів є вікові особливості обдарованих старшокласників, оскільки саме цей період їх життя багато у чому визначає становлення особистості, реалізацію певного потенціалу. Особливостями у даному випадку будуть певні зміни в інтелектуальній, мотиваційній, предметно-практичній і екзистенціальній сферах. При цьому інтелектуальна сфера обдарованих старшокласників характеризується достатньою стійкістю і стабільністю; мотиваційна сфера у даній ситуації відрізняється віковим страхом обдарованих дітей перед невдачею, а загальна тривожність і самооцінка є визначальними в динаміці успішності їх розвитку; предметно-практична сфера характеризується тим, що навчальна діяльність обдарованих дітей цієї категорії базується на їх саморозвитку, що є домінантою даного вікового періоду; екзистенціальна сфера обдарованих старшокласників відрізняється розвитком самовизначення, надбанням навичок соціальної взаємодії, формуванням цінностей і життєвої позиції. Делікатність ситуації, що пов'язана з урахуванням вікових особливостей обдарованих старшокласників полягає у тому, що цю групу дітей психологи відносять до групи соціального ризику, оскільки у них мають місце, на жаль, прояви неадекватної поведінки, психічні розлади тощо.

Слід підкреслити, що ефективність роботи з інтелектуально обдарованими старшокласниками залежить від багатьох складових, серед яких *важливу роль відіграє відповідна цілеспрямована і системна управлінська діяльність*. У науковому середовищі модернізація системи управління сучасним загальноосвітнім навчальним закладом є предметом досліджень багатьох дослідників. Здійснюється пошук ефективних шляхів управління якістю освіти, інноваційними процесами розвитку навчально-виховних закладів, підготовкою освітніх менеджерів тощо. Разом з цим, на нашу думку, дослідники приділяють недостатню увагу вивченню та розробці шляхів ефективного управління

розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників на рівні загальноосвітнього закладу.

Зауважимо, що комплекс багатьох проблем та неспроможність їх своєчасного подолання, що виникають у реальній практичній діяльності педагогічних колективів із розвитку обдарованості, у значній мірі обумовлюється *низьким рівнем управління*, що об'єктивно вимагає певних змін та впровадження нових інноваційних підходів щодо його удосконалення. Більш доцільним та ефективним, на наш розсуд, є шлях створення обґрунтованої *системи управління розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників на рівні навчального закладу*.

Побудова означеної системи має базуватися на науковій основі, тому доцільно, на нашу думку, спочатку визначитися з сутністю основних понять. Термін «система» не має загальноприйнятого тлумачення у науці, що свідчить про складність та багатогранність цього феномену. У філософській площині найбільш часто система (від давньогрецьк. Σύστημα – ціле, складене з частин; з'єднання) визначається як безліч елементів, що знаходяться у взаєминах і зв'язках один із одним, що утворює певну цілісність, єдність. Серед десятків наукових визначень можна виділити також наступні: «система» – комплекс взаємодіючих компонентів; «система» – сукупність елементів, що перебувають у певних взаєминах між собою та з середовищем; «система» – комбінація взаємодіючих елементів, організованих для досягнення однієї або декількох поставлених цілей. При тому спільними властивостями для усіх систем буде їх цілісність, синергічність, ієрархічність.

Поняття управління у сучасному науковому середовищі теж має велику кількість різних тлумачень: вчені М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі вважають управління процесом планування, організації, мотивації і контролю, необхідного для того, щоб сформулювати та досягти відповідних цілей; на думку В. Лазарєва – «управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, в результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі сумісної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розділяються роботи між її учасниками та інтегруються їх зусилля» [2]; певна частина науковців визначає управління як сукупність процесів, які забезпечують підтримку системи у заданому стані та (або) перехід її у новий стан організації шляхом розробки і реалізації цілеспрямованих впливів. Систему ж управління дослідники часто трактують як сукупність взаємодіючих елементів, що складають цілісне утворення та мають нові властивості у відношенні до її елементів. Учений Л. Гамільтон, наприклад, розглядає систему управління як сукупність принципів, методів, засобів, форм та процесів управління. Має місце також тлумачення системи управління як форми, у якій реалізується певний зміст управління.

У нашому випадку система управління функціонує в середньому навчально-виховному закладі, який ми розглядаємо як соціально-педагогічну систему з притаманними та характерними для інших соціальних систем ознаками: відкритість (між закладом та зовнішнім соціумом відбувається

постійний взаємообмін), складність (включає в себе певну кількість підсистем і є складовою частиною в системі вищого рівня), динамічність (функціонують в умовах змін внутрішнього стану та мінливості зовнішнього середовища), активність (мають тенденції як до прогресивного розвитку, так і до регресу), керованість та самокерованість (упорядкований характер змін забезпечується управлінням). Ми будемо розуміти систему управління розвитком обдарованих учнів у загальноосвітньому навчальному закладі як сукупність певних складових (працівники, інформація, технології, ресурси тощо), зв'язаних між собою у єдине ціле, яке має властивості виявляти потребу та можливість змін у системі освіти (загальноосвітнього навчального закладу) обдарованих учнів, планувати та здійснювати ці зміни з метою більш ефективного досягнення її цілей. При тому дана цілісна система управління має бути органічною складовою (підсистемою) в загальній освітній системі навчального закладу.

Головні цілі створення відповідної системи мають полягати у вдосконаленні цілеспрямованої управлінської діяльності та внесенні необхідних системних змін, що мають забезпечити більш ефективний розвиток обдарованих старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі. При цьому дані зміни мають бути конкретними та вимірюваними, досяжними та взаємопідтримуючими. Педагогічному колективу навчального закладу треба усвідомлювати, що у нашому випадку об'єктом управління є глибокий і змістовний процес розвитку обдарованих старшокласників, тобто мова має йти не про удосконалення окремих частин, а про суттєві якісні зміни його стану і кінцевих запланованих результатів, що досягається зазвичай впровадженням інноваційних нововведень. Теоретичні дослідження та практичний досвід свідчить, що успішності їх впровадження сприяють відповідні чинники, а саме:

- гнучкість організаційної структури, що забезпечує здатність навчального закладу створювати тимчасові структурні одиниці, діяльність яких орієнтована на досягнення визначених цілей;
- рівень культури закладу (позитивний робочий мікроклімат, цінності, норми, правила, традиції, які поділяються більшістю працівників);
- стиль керівництва, який спонукає підлеглих до активності і формує творчу атмосферу, сприятливу до інноваційних перетворень;
- оперативне і своєчасне інформування учасників навчально-виховного процесу про наявні проблеми, переваги нововведення тощо;
- широке залучення працівників навчально-виховного закладу до процесу планування, впровадження і управління нововведеннями;
- наявність науково-обґрунтованих, чітко визначених тактичних і стратегічних цілей;
- якісне планування комплексного процесу необхідних змін (дозволяє оптимізувати узгодження зусиль окремих працівників, або певних груп; полегшує знаходження раціональних шляхів розв'язання проблем);
- необхідна мотивація працівників, залучених до спільної діяльності;
- впровадження гнучкої і ефективної системи навчання членів колективу;

•організація систематичного і дієвого контролю за ходом впровадження нововведень.

Слід підкреслити, що досвід формування загальнотеоретичних та практичних аспектів управління, що відбувався протягом тривалого часу свідчить про те, що не існує уніфікованого підходу до управління, тому *особливого значення при створенні ефективної системи управління набуває правильний вибір підходу, адекватного визначеним цілям та існуючим умовам.*

У загальній теорії управління серед різних класифікацій щодо підходів до управління розвитком більш органічною, на нашу думку, є класифікація, що запропонована вченим В.Лазаревим, сутність якої полягає у наступному: а) перший чинник вибору – суб'єкт управління (у якості суб'єкта виступає адміністрація, або у прийнятті рішень передбачається широка участь учасників навчально-виховного процесу, тобто впровадження колегіального чи адміністративного підходу); б) другий чинник – об'єкт управління (при виборі підходу до управління надається перевага орієнтації на процес нововведення, де кінцевий результат, як правило, не чітко визначений, або на результат, де має місце орієнтація, в першу чергу, на кінцевий результат, а саме нововведення розглядається, як засіб його досягнення). Фактично, у даному випадку, йдеться про можливе домінування цільового або процесуального управління); в) третій чинник – інтегрованість управління (має місце існування автономного управління, яке орієнтоване на автономне освоєння певних, незалежних одне від одного нововведень або системного управління, яке спрямоване на реалізацію всього кола нововведень, як цілісного комплексу. При цьому системне управління передбачає розробку відповідної програми, у межах якої будь – яке нововведення є засобом реалізації головної мети розробника); г) четвертий чинник вибору підходу – засіб реагування системи управління на ситуації, що вимагають рішень (автором визначені: прогностичне (випереджальне) управління, яким передбачено реагування не на ситуацію, що вже склалася, а на її провісників; реактивне управління, яке характеризується відповідно реагуванням на те, що фактично трапилось).

Спираючись на наведену класифікацію, адміністрація та педагогічний колектив загальноосвітнього навчального закладу має, у першу чергу, обрати власний підхід побудови системи управління розвитком учнів із урахуванням сучасних тенденцій та ступенем відповідної готовності працівників (у площині можливостей лежить вибір між адміністративним та колегіальним, цільовим та процесуальним, автономним та системним, прогностичним та реактивним підходами тощо). Зростаючі вимоги до освіти інтелектуально обдарованих старшокласників зумовлюють інтенсифікацію впровадження нововведень до форм, змісту, методів та технологій роботи з цією категорією дітей. Це зумовлює, на нашу думку, необхідність вибору в управлінні цільового та системного підходів до змін, що забезпечить єдність роботи нововведень на досягнення загальних цілей, що у свою чергу сприятиме сумарному позитивному результату. Важко при цьому сподіватися на швидке впровадження інноваційних змін, тому розумним буде використання у якості базового – випереджального підходу до

управління. В умовах демократизації українського суспільства та національної освіти, враховуючи складність та багатогранність задач, необхідним є залучення до управління розвитком обдарованих дітей працівників навчального закладу, батьків, фахівців, громадськості, соціальних партнерів тощо (тобто до статусу базового слід віднести також демократичний (колегіальний) підхід).

Оптимальним, на нашу думку, буде вибір саме такого загального управління розвитком обдарованих учнів, у якому знайдуть органічне поєднання максимально ефективні базові (колегіальний, цільовий, системний, прогностичний) та тимчасові (адміністративний, реактивний та ін.), підходи, що забезпечить гнучкість реагування на різні, інколи не передбачені ситуації.

Відповідні структури та організаційні механізми системи управління розвитком цієї категорії учнів мають створюватися у навчальному закладі саме на основі визначеного загального вибору управління. Віддаючи перевагу системному підходу, який базується на ідеї цілісного розвитку, слід розуміти, що *ефективність системи управління буде максимальною тільки за умови узгодженості її складових, до яких необхідно віднести: первісні інформаційні, кадрові та фінансові дані; визначені управлінські функції; створену діючу структуру управління; відповідну цільову програму, стратегічний і робочі плани та процес їх реалізації; кінцева інформація, прийняті рішення.*

Первісна *інформація*, що містить необхідні загальні інформаційні дані, кадрові, фінансові та інші можливості щодо готовності шкільної системи до змін, має бути ретельно проаналізована та систематизована, оскільки саме вона є основою для структурних ефективних змін.

Будь-яке управління здійснюється через *функції* (це частина управлінської діяльності, продукт поділу і спеціалізації в управлінні). За наявності чіткого змісту та певної структури функції забезпечують сукупність спеціалізованих дій, у результаті яких суб'єкт управління створює умови, необхідні для досягнення визначених цілей. У теорії управління розрізняють загальні, що притаманні усім соціальним системам (планування, організація, мотивація, контроль, комунікація, прийняття рішень тощо) та проміжні (інновації, контролінг та ін.) функції. Сучасна наука визначає достатньо широкий перелік функцій, тому при обранні їх складу для здійснення управління розвитком обдарованих учнів важливо виходити з того, які умови необхідно створювати у навчальному закладі щодо ефективності управлінських процесів. У нашому випадку доцільно визначити та передбачити взаємозв'язок між основними функціями: внутрішня координація – інформаційно-аналітична - прогностична; мотиваційна – організаційно-виконавча – контрольна. Важливе місце у цій схемі взаємозв'язку належатиме установчо-мобілізаційній функції.

Гармонійну реалізацію управлінських функцій має забезпечити відповідна організаційна *структура управління*. Оскільки структура управління розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників створюється з метою здійснення процесу управління, між учасниками якого розподілені відповідні цілі, задачі і функції, а також права, обов'язки і відповідальність за їх виконання, то дану структуру слід розглядати також як форму розподілу і кооперації роботи в процесі

управління. Більшість структур управління в українській системі освіти (за інерцією, ще з радянських часів) будується на жорсткій лінійно-функціональній основі, де головні функції концентруються на більш високому управлінському рівні, що обумовлено загальною орієнтацією на стабільність навчально-виховного процесу. Структура ж управління розвитком обдарованих учнів у навчальному закладі повинна створюватися на гнучкій основі та мати здатність, за рахунок створення відповідних утворень, здійснювати творчий пошук ідей, розв'язання проблем та оперативного планування змін. За нашою логікою вибору основного підходу до управління відповідна структура має складатися з колегіального органу - Ради, який обирається на демократичних засадах та взаємодоповнюючих структурних підрозділів: інформаційні, моніторингові, науково-методичні, маркетингові та ресурсні сектори, лабораторії (творчі колективи), центр підвищення управлінської кваліфікації, тимчасові робочі групи тощо. До складу Ради доцільно, на нашу думку, ввести: Голову, його заступників, керівників структурних підрозділів, довірених осіб батьків, учнівського самоврядування, соціальних партнерів, громадськості. Напрямки діяльності та кількісний склад структурних підрозділів визначаються Головою на основі реальних можливостей і основних цілей та узгоджуються на загальних зборах. Управлінська діяльність Голови, його заступників та інших керівників за напрямками має відповідати принципам науковості, колегіальності та фаховості. При цьому слід дотримуватися певних правил управлінської діяльності: простота структури управління; прозорість цілей та завдань; мінімальна кількість проміжних ланок; ідентифікації особистих інтересів працівника з успіхом загальної справи; чіткої системи розрахунків та обліку; гнучкості вертикальних та горизонтальних зв'язків тощо.

Важлива роль в управлінні розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників у загальноосвітньому навчальному закладі належить спеціальній цільовій *програмі*, яка виконує роль інструмента управління процесом змін. У процесі розробки програми необхідно здійснити:

1. Обґрунтування в колективі необхідності програмних змін (створення, з метою усвідомлення колективом їх необхідності, відповідного інформаційного поля у різних формах співпраці: конференції, збори, наради, семінари, круглі столи за участю педагогічного колективу, учнівського самоврядування, батьків, громадськості із залученням відповідних фахівців, науковців та ін.).

2. Визначення проблем та факторів, що впливають на якість роботи у цьому напрямку.

3. Пошук, вивчення та оцінка спектра можливих інноваційних нововведень у рамках програми, які сприятимуть повному або частковому розв'язанню існуючих проблем.

4. Вибір основних стратегічних та тактичних напрямків змін та їх упровадження (з урахуванням результатів загального аналізу, щодо зовнішніх та внутрішніх факторів впливу, відповідної психолого-педагогічної готовності учасників навчально-виховного процесу, ресурсного та кадрового забезпечення передбачених нововведень тощо).

5. Розробка необхідної документації регламентуючого характеру (Положення, Статуту, необхідних наказів тощо) відповідно до чинного законодавства та створення відповідного науково-методичного банку даних (пакети тестів, анкет, методичних розробок, довідники, матеріали національного та закордонного передового психолого-педагогічного досвіду, систематизовані Інтернет-ресурси тощо);

6. Розробка відповідних механізмів реалізації програми (з урахуванням визначеної організаційної структури управління та критеріїв оцінки її результативності);

7. Усебічна експертиза проекту програми (експертна оцінка розробленого проекту на відповідність існуючим вимогам щодо форми, змісту та можливості його ефективного впровадження в конкретних умовах функціонування загальноосвітнього навчального закладу).

Слід підкреслити, що розробка та реалізація програми у нашому випадку має будуватися на ідеях системного підходу до управління та формувати в усіх учасників спільної роботи розуміння кінцевих цілей та вагомості вкладу кожного у колективну діяльність. Впроваджені форми та методи розв'язання управлінських задач мають сприяти залученню максимальної кількості співробітників до аналізу недоліків і проблем, шляхів їх подолання, втілення нововведень та інноваційних проектів, що забезпечить загальну ефективність реалізації означеної програми та забезпечить професійний ріст управлінської компетентності її учасників. Загальна стратегія програми має бути орієнтована на поступовий перехід до нової якості управління розвитком цієї категорії обдарованих учнів у загальноосвітньому навчальному закладі та передбачати логічну послідовність цього процесу.

При розробці безпосередньо *стратегічного плану* необхідно врахувати дії, спрямовані на систематизацію пріоритетних нововведень, визначення оптимальних термінів реалізації основних етапів програми та усіх запланованих змін. Разом з тим, при реалізації програми та стратегічного плану важливо, окрім загального напрямку, деталізувати конкретні плани впровадження усіх нововведень, що забезпечать можливість ефективного управління ними. При цьому важливо визначити та дотримуватися відповідних *принципів* (як основних вимог до означеної діяльності, яка витікає із встановлених наукових закономірностей), а саме:

а) актуальності (спрямованість на розв'язання найбільш значущих проблем щодо роботи з обдарованими старшокласниками);

б) науковості (відповідність запланованого нововведення сучасним науковим знанням та підходам);

в) цілеспрямованості (наявність чіткого уявлення мети і результатів впровадження змін, усвідомлення послідовності відповідних дій в обраному напрямку);

г) безперервності планування (постійне співвідношення реального ходу робіт з фактичним; координація планів, якщо вони перестають відповідати тому, що відбувається у дійсності);

г) системності (органічне впровадження нововведення у загальну освітню систему навчального закладу при збереженні старих та створенні нових взаємозв'язків, узгоджених дій щодо досягнення необхідного позитивного результату);

д) послідовності (безперервний перехід від вихідного до бажаного стану системи управління, забезпечення послідовності етапів впровадження нововведень);

е) доступності (впровадження інноваційних змін мають відповідати рівню готовності та фахової підготовки учасників означеної спільної діяльності);

є) наступності (унікнення суттєвої суперечливості між новими діями та певними нормами, правилами і традиціями діючими у педагогічному колективі);

ж) координації (узгодженість дій усіх учасників проекту на усіх етапах його реалізації);

з) колегіальності (участь виконавців проекту у плануванні, організації та контролі впровадження нововведень, спільне прийняття основних рішень);

і) відповідальності (розуміння та прийняття усіма учасниками спільної діяльності відповідальності за якісне та своєчасне виконання встановлених обов'язків);

к) контрольованості (передбачення відповідної системи контролю за плановою реалізацією проекту та оперативного втручання у нестандартних непередбачених ситуаціях) тощо.

Слід підкреслити, що дієвому впровадженню нововведень сприяє також грамотно розроблений відповідний *робочий план* (як правило, складається на кожен навчальний рік), у якому чітко визначається склад, початок і завершення дій, спрямованих на досягнення визначених цілей, відповідальні особи та очікувані проміжні результати. При цьому даний план має бути реальним, забезпечувати повноту складу дій, їх координацію та узгодженість за змістом і термінами виконання, бути раціонально деталізованим, чутливим до відхилень від планових цілей за рахунок контрольованості процесу за проміжними результатами тощо.

Зауважимо, що розробка та реалізація ефективної системи управління розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників здійснюється керівником Ради та колективом відповідних працівників, тобто об'єктивно має місце вплив так званого «людського фактору». Тому важливо, щоб керівнику були притаманні такі якості як управлінський професіоналізм, комунікабельність, здатність до творчості, толерантність, людяність, демократичність. Це особистість, яка вміє та постійно працює над власним удосконаленням, здатна до стратегічного бачення перспективи розвитку закладу, вміє організувати підлеглих щодо впровадження своєчасних нововведень та позитивних змін, знати та використовувати сучасний інструментарій управління тощо. Важливо, щоб у навчальному закладі була створена та панувала атмосфера здорового мікроклімату, творчого середовища, функціонувала дієва система роботи щодо підвищення управлінської

кваліфікації відповідних працівників та стимулювання педагогічних кадрів й обдарованих старшокласників.

Необхідно підкреслити, що сучасні науково-теоретичні розробки та досвід реальної педагогічної практики свідчить, що за наявності професійного підходу до створення та впровадження діючої системи управління розвитком інтелектуально обдарованих старшокласників можна очікувати покращення певних результатів їх досягнень, а саме: у кількісному плані – підвищення рівня засвоєння навчального та додаткового позапрограмного матеріалу, високі результати участі в олімпіадах, творчих конкурсах, наукових дослідженнях; у якісному плані – більш інтенсивне формування певних особистісних здібностей (загального та соціального інтелекту, креативності, критичного мислення, вміння розв'язувати нестандартні проблемні ситуації), активний духовний та громадянський розвиток, комунікабельність, толерантне відношення до різних людей та культур, здатність до самовдосконалення та саморозвитку тощо.

Підсумовуючи, можна зробити певні висновки про те, що проблема удосконалення роботи з інтелектуально обдарованими старшокласниками на основі впровадження сучасної системи управління їх розвитком у загальноосвітньому навчальному закладі є актуальною та потребує подальшого наукового вивчення та практичного опрацювання у педагогічних колективах України.

Література

1. Козлова І. Керівник навчального закладу. / Освіта України. – 2006.
2. Лазарев В. С. Системное развитие школы. – М.: Педагогическое общество России, 2001.
3. Михайлик Л. В. Інноваційний менеджмент у сучасній школі / Управління школою. 2005.
4. .Образовательная Федерация Интернет <http://www.fio.ru>.
5. Рензулли Дж. Модель обогащения школьного обучения [Текст] / Дж. Рензулли, С. Райс // Одаренный ребенок. – 2003. – № 2.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2.– М., 1989.
7. Сергеева В. П. Управление образовательными системами. – Москва: Изд-во «Народное образование», 2002.
8. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды. Т. 1.- М., 1985.
9. Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости//Вопросы психологии. – 1993. – №1.
10. Шипилина Л. А. Менеджмент в современной школе: концепция Профессионального управления. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006.
11. Яковлев В. А. Психология и педагогика управленца. – М, 2008.

1.2. Філософсько-освітні аспекти особистісного розвитку інтелектуально обдарованої дитини

Нинішній етап цивілізаційного розвитку понад півстоліття тому був названий Йонезі Масудою «інформаційним суспільством». Новітні інформаційно-комунікаційні технології, автоматизоване виробництво та робототехнічні комплекси, генна інженерія і біотехнології – це зримі відчутні прояви того, що учений передбачав, зауважуючи, що у наш час «виробництво інформаційних цінностей, а не матеріальних цінностей буде рушійною силою формування та розвитку суспільства» [25, С. 29]. Дійсно, нині інформація як новітнє знання гарантує успіх, є підґрунтям подальшого розвитку. Продукування нових знань – прерогатива інтелектуальної діяльності. Отже суспільство в умовах нинішньої цивілізації постало перед необхідністю розвитку за рахунок інтелекту. Про це красномовно свідчать риси, виокремлені Деніелом Беллом як такі, що переважають у сучасному соціумі: нова роль теоретичного знання, перехід від виробництва переважно товарів до виробництва переважно послуг, домінування професійного й технічного класу суспільства над традиційним пролетаріатом, поява інтелектуальних технологій, що дають доступ до раціонального планування й соціального розвитку [6, С. 18]. Економічний і соціальний розвиток, таким чином, здійснюється за рахунок нового знання, що стає рушійною силою виробництва, визначає соціальну структуру людського капіталу, зумовлює стиль життя й спілкування. Так звані інтелектуальні технології відкривають небачені можливості у перетворенні природи й оточуючого середовища, формуючи в такий спосіб виклики перед суспільством щодо виробництва все нових знань і розвитку особистості.

У дослідженнях провідних вчених в останні десятиліття акцент зроблено на людському факторі як визначальній складовій в подальшому поступу цивілізації. Дослідники вказують на необхідність пріоритету розвитку людини, особистості перед розвитком техніки й технологій для можливості врівноваженого, прогресивного розвитку суспільств, людства в цілому. «Сама технологічна революція та покликана нею до життя постіндустріальна інформаційна цивілізація потребують повороту всієї суспільної системи до людини, – зазначає М. А. Дмитренко, – Вони ставлять людину в епіцентр свого розвитку, вимагають переорієнтації мети виробництва, її прямого та безпосереднього підпорядкування розвитку людської особистості» [7, С. 61].

Розвиток інтелектуально обдарованої особистості має відбуватися за напрямками, що зрештою гарантують її здатність до аналізу інформаційних потоків, розпізнавання та відокремлення істинного знання від хибного (наявність культурного базису та саморефлексії); продукування все нових знань і технологій; інноваційного реагування на події швидкозмінного світу (розвиток креативності, творчого мислення й творчої діяльності); продуктивної комунікації.

Загальноприйняте в педагогіці визначення особистості включає

інтелектуальну, соціально-культурну та морально-вольову її складові. Особистість є суб'єктом власної життєдіяльності й виникає не із зовнішньої, а з внутрішньої доцільності, шляхом перетворення культури, що освоюється, на живу індивідуальну творчу діяльність [11, С. 628].

Інтелектуальний розвиток особистості нині потрібно спрямовувати, ґрунтуючись на розумінні сутності сучасної філософської парадигми гуманітарного пізнання А.М. Медушевського – когнітивно-інформаційній теорії [17]. Її автор спирається на синергетичне розуміння світобудови й стверджує, що поза цілісністю інформаційної системи суспільство не може функціонувати в принципі. Його інформаційна системність і цілісність притаманна суспільній організації будь-якого типу, вони виступають у якості універсального засобу його зв'язку, представленого в будь-якій точці історії чи сучасності. Тому в когнітивно-інформаційній теорії висунуто низку нових системних категорій: інформаційна сфера (що означає матеріально-речовий слід (шлейф) сукупного когнітивного феномена людського мислення) та інформаційне середовище людини (у якому реалізується здатність до опосередкованого – за посередництва матеріального продукту – інформаційного обміну). Опосередкований інформаційний обмін здійснюється за посередництва цілеспрямовано створених одиниць інтелектуального продукту. Можливість даного обміну обумовлена процесами соціальної адаптації, що мають дві сторони – антропологічну адаптацію (допомога суспільства у соціалізації особистості) та когнітивну адаптацію (яка є умовою входження індивіда в інформаційне середовище людства через здатність втілювати ідею мислення у річ, а також, відповідно, здатність розпізнавати у структурі цілеспрямовано створеної речі її призначення, функцію та смисл її створення, розпізнавати ідею іншого індивіда). На думку А. М. Медушевського, здатність фіксувати інформацію зовні та розпізнавати інформацію, зафіксовану у речі, є ключовим моментом у становленні особистості і суспільства [17, С. 71–72].

Для освітньої сфери у зв'язку з цією теорією чітко окреслюється проблемне поле, пов'язане із розвитком інтелектуально обдарованої особистості – соціальна адаптація. Очевидно, що антропологічна адаптація дитини триває з моменту її народження. По мірі дорослішання індивіда до цього процесу долучаються все ширші соціальні кола – від перших соціальних контактів з найближчим оточенням (починаючи від сім'ї) до контактів (завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям) у межах країни і усього світу. Цей вид адаптації для індивіда є «успадкованим», зумовленим багатовіковою природою *homo sapiens*, тому відбувається природно й практично непомітно. Найближче оточення традиційно включає дитину у зв'язки із соціумом. Дитина у свою чергу розширює зв'язки спочатку за аналогією до поведінки дорослих, пізніше – за потреби. Для здорової фізично й психічно людини соціальна адаптація не є проблемою і завершується успішно, майже однаковою мірою і для всіх членів соціуму. Людина, незалежно від наявності й розвинутості задатків, знаходить своє місце у суспільстві й відбувається майже в усіх

соціальних ролях.

Інша річ – когнітивна адаптація, що кожною особистістю, залежно від її природних обдарувань і особистих зусиль, направлених на їхній розвиток, здійснюється різною мірою. Когнітивна адаптація є важливим чинником розвитку дитини, оскільки саме це залучає особистість до досягнення інформаційної сфери й визначає ступінь досягнення сукупного матеріального сліду феномена людського мислення. Для інтелектуально обдарованої особистості когнітивна адаптація має скласти особливу сферу спрямування зусиль, як її власних, так і тих, хто опікується навчанням, вихованням і розвитком особистості, користуючись термінологією К. Р. Роджерса, – її фасилітаторів.

Врахування інформаційно-когнітивної теорії А. М. Медушевського зумовлює й застосування близької до неї за методологічним підходом теорії соціальної комунікації (семіосоціопсихології) Т. М. Дрідзе як універсального соціокультурного механізму, що забезпечує саму можливість суспільних інтеракцій. До парадигмальних основ семіосоціопсихології належать: комунікація, текстова діяльність, текст, діалог. Комунікація реалізується у формі обміну діями породження й інтерпретації текстів – у текстовій діяльності. Текст, що трактується у семіосоціопсихології, як одиниця комунікації, становить собою ієрархію комунікативно-пізнавальних програм, що поєднуються загальною концепцією чи замислом партнерів по спілкуванню. Текстова діяльність у такому випадку є одним із ключових механізмів соціокультурної регуляції, що забезпечує через прилучення до діалогу суб'єктності – свідомості, інтелекту, інтенції, волі та емоцій суб'єкта спілкування, саму можливість обміну діяльністю та її продуктами між людьми [10]. Діалог трактується дослідницею як режим, або умова комунікації. Саме цей режим відокремлює комунікативні процеси від процесів інформаційно-потокowego характеру, коли відправник і отримувач залишаються на різних полюсах інформаційного каналу. Разом з тим наявність так званого ефекту діалогу дозволяє відрізнити їх від інших (псевдокомунікації – спроб діалогу, що не завершилися адекватними інтерпретаціями комунікативних інтенцій, та квазікомунікації – ритуальних «дійств», що підміняють живе спілкування й таких, що й не припускали діалогу за вихідними умовами). Мета справжнього діалогу – «ідентифікації» – адекватна інтерпретація комунікативної інтенції партнера по спілкуванню. Її значення виявляється первинним по відношенню до згоди/незгоди з партнером, оскільки згода та незгода завжди співвіднесені із тим, що було зрозуміло [9, С. 22]. Для інтелектуально обдарованої особистості необхідною умовою розвитку стає формування навичок розуміння, досягнення тексту – як отримання інформації та досягнення смислу через сприйняття та розуміння судження, тобто когнітивна процедура. А також – породження тексту для передачі інформації та смислу. Ці уміння узагальнюються як комунікативні. Здійснена як інтелектуальні дії, комунікація набуває ознак творчості. Досягнення повноцінної комунікації передбачає креативність у творенні тексту, аби запобігти актам псевдо- та квазікомунікації. Таким чином,

розвиток когнітивних здібностей особистості визначається не накопиченням знання, а осягненням смислів.

Вищевикладене переконує в обов'язковому розвитку комунікативних здібностей інтелектуально обдарованої особистості. У цьому сенсі комунікативні здібності мають розумітися широко – як здатність індивіда «вписатися» у загальну «тканину» наукового знання завдяки продуктивній інтелектуальній (текстовій) діяльності. Інша сторона проблеми – безпосередній зв'язок когнітивних і комунікативних здібностей, при чому провідна роль у цій діаді належить комунікативності. Чим вищий рівень розвитку комунікативних здібностей особистості, тим більша вірогідність адекватного здійснення когнітивних процедур, а отже осягнення інформаційної сфери.

Основою означених здібностей є чітка мисленнева діяльність. Дитина має навчитися сприймати інформацію критично, аналізувати з дотриманням законів логічного мислення, складати судження й на їх основі засвоювати поняття. Тоді від неї можна очікувати появи якихось обґрунтованих творчих ідей або здійснення адекватного вибору. Одним словом, передусім треба навчити людину мислити. З цього приводу В. Г. Кремень зауважує: «Мисленневий потенціал не стільки *повідомляє нові думки, скільки змінює свідомість людини*, відкриває багатовимірний континуум, у якому містяться нові духовні виміри. Мислення розширює простір можливостей людини» [15, С. 562].

Поряд із цим визначальним фактором особистісного розвитку є здатність до рефлексії та саморефлексії. Як пише О. М. Князева, універсалізм особистості полягає наразі не в обсязі відомостей, що утримуються в пам'яті, і не в масиві знань з різних дисциплінарних областей, що ними оперують, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації, у створенні жорстких особистісних фільтрів, чітких способів відбору цінної інформації, а також у формуванні вміння постійно поповнювати та добудовувати свою особистісну систему знань. Головне – уміти знаходити шлях до знання, шлях пошуку рішення і вміти робити на цьому шляху перші кроки [12, С. 52].

Рефлексія як метод, об'єктом пізнання якого є і знання, і спосіб пізнання, є надзвичайно важливим інтелектуальним інструментом для обдарованої особистості з огляду на тенденцію, що невпинно посилюється, щодо отримання знань із застосуванням інформаційно-комунікаційних каналів. Об'єктивність, достовірність, легітимність інформації, отриманої в зазначений спосіб, має піддаватися рефлексії. Отже розуміння цього методу й вправність у його застосуванні має набуватися з перших кроків із використання дитиною інформаційно-комунікаційних засобів. Як зазначає Л. А. Найдьонова, «кожен віковий період має специфічні медіаризики, на профілактику яких має бути спрямована медіаосвіта, адже таким чином створюється база для розв'язання наступних завдань розвитку в подальших вікових періодах» [18, С. 270–271]. Особливо це важливо для інтелектуально обдарованих учнів, оскільки для них когнітивні процеси є «професійними» практиками. Але створення цілісної системи шкільної медіаосвіти, що стане майданчиком здійснення рефлексії власних медіапрактик учнів та усвідомлення ефективності взаємодії з

медіапростором, ще попереду, Тому найближче освітньо-виховне оточення обдарованих учнів має взяти на себе відповідальність за формування потрібних навичок.

Інший аспект – саморефлексія обдарованих учнів. Як здатність індивідуума у процесі здійснення діяльності сприймати й оцінювати самого себе – свої знання, свої думки, свої дії, саморефлексія веде до виникнення й розвитку самосвідомості, а також розвитку самої дитини. Рефлексія і саморефлексія забезпечують когнітивну адекватність у сприйнятті й осягненні світу, а також є головним чинником у гармонійному зростанні інтелектуально обдарованої особистості.

Нинішній етап техногенної цивілізації загострює увагу на парадигмі духовно-моральних цінностей через реальну загрозу існуванню самої людини. І загроза ця не лише у військових конфліктах, техногенних катастрофах, екологічних кризах, а й у деградації свідомості людини. Для того, щоб відбулася антропологічна катастрофа, зауважує В. Г. Кремень, «достатньо постійного забування про існуючі цінності, ствердження духовної неповноти, імітації, а не здійснення інтелектуальної діяльності» [14, С. 78]. Досягши певного рівня розвитку, людська цивілізація, за висловленням С. Б. Кримського, порушила рівновагу між соціально значимим і соціально суцільним, відбулася трансформація буття з вищого дару в засіб, в технічний світ інструментальної активності [16, С. 23].

Враховуючи історичний досвід попередніх стадій розвитку людства, відмічає В. П. Андрущенко, на перший план знову виходять освіта і наука, культура і виховання особистості. Поряд із професіоналізмом «реалістичний світогляд і моральні якості людини справедливо розглядаються нині як фундаментальні чинники прогресу» [1, С. 85].

Духовність, як безперечний компонент розвитку обдарованої особистості, постає одночасно як сформованість моральної сфери особистості. На цьому акцентують Л. В. Губерський та ін.: «... поле духовності практично не має меж, адже включає і фантазію, і мрію, і утопію, і віру, і реальні духовні засади людської життєдіяльності. Духовний вибір особистості безмежний. Проте, є завжди один з двох варіантів вибору – добро і зло, правда і брехня, прекрасне і потворне» [3, С. 86]. Практично будь-які життєві обставини, при збереженні найширшого діапазону у проявах духовності, містять ситуацію вибору (утвердження чи заперечення моральності), і особистість обов'язково, свідомо чи неусвідомлювано, цей вибір здійснює. При цьому саме від морального вибору залежить збереження за певною дією смислового наповнення духовності й творчості чи набування нею смислу бездуховності й руйнації.

Самовизначення особистості в ціннісному дискурсі, за висловом В. П. Андрущенка, «в системі категорій «добра» і «зла» [1, С. 18] є важливим фактором її розвитку. Навряд чи цей процес формування моральності особистості відбувається як одномоментна дія, але свобода у виборі цінностей і спрямування особистих зусиль у русло моральності надає індивіду можливість поступового самоутвердження й набуття самоповаги. Так само розуміння

протистояння «прекрасного» і «потворного» і можливість для особистості відповідно відтворювати перше (як реальне втілення власної свободи й активізації творчих сил людини) і обмежувати друге пробуджують і розвивають творчі інтенції особистості, розкривають перед нею власні можливості, розширюють їхні межі.

Моральну основу духовності особистості розкриває В. О. Сухомлинський. Він наголошує, що «гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним». І розшифровує цю тезу наступним чином. Всебічно розвинена людина «втілює в собі повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, в якій вихователь бачить такі сторони, риси, грані, як моральну, ідейну, громадську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Провідним, визначальним компонентом у цій гармонії є моральність» [22, С. 72].

Інтелектуальні й когнітивні здібності обдарованої дитини забезпечують повноту пізнання та відображення оточуючого світу. Отримувана інформація у формі наукового знання про світ природи, досвід міжособистісних стосунків складають масиви теоретичного й досвідного знання індивіда. Проте лише у поєднанні з мотиваційно-смысловими ціннісними утвореннями вони породжують духовність особистості. Лише в такому поєднанні розкривається спрямованість особистості, способи її самовиявлення й самоствердження – здійснюються творчі акти, з'являються результати творчих зусиль.

Потрібно звернути увагу на взаємообумовленість і взаємовплив творчої діяльності й самотворення особистості. Індивід розвиває у творчості не лише творчі навички певного виду діяльності, він розвиває загальний творчий потенціал. У свою чергу творча діяльність «вибудовує» особистість. У творчій діяльності утверджується мотивація, довершується духовно-моральне прагнення власної ціннісної діяльності та відбувається переконання у здатності до цього, розширюється ареал творчих задумів і майбутніх здійснень. Таким чином відбувається самоактуалізація й самоствердження особистості.

Важливою складовою розвитку інтелектуально-обдарованої особистості є осягнення нею своєї індивідуальності. Засобом цього є засвоєння культурних цінностей людства, формування знанневої бази особистості з опорою на останні досягнення природничо-наукового та найбільш цінні взірці гуманітарного знання. Зазначаючи дві основних тенденції сучасної освіти як фундаменталізацію (що відповідає потребам швидкого розвитку новітніх інформаційно-телекомунікаційних та інших технологій) і гуманізацію (необхідність формування особистості, що розуміє інтереси суспільства і держави і водночас бачить можливості плідної співпраці з іншими), В. П. Андрущенко підкреслює: «В центрі освітянського процесу має знаходитись особистість з усіма її людськими інтересами і потребами, етнонаціональними особливостями і культурою, прагненням до щастя й утвердженням його цивілізованих форм в сучасному культурному полі» [1, С. 266]. Засвоєння культурних цінностей (від загальнолюдських, якими є природничо-наукове, філософське, морально-етичне, естетичне та інші види

знання, до локальних – національних та етнічних), з одного боку, збагачує індивідуум, примножуючи й урізноманітнюючи його духовну складову, а з іншого – допомагає осягнути свою індивідуальність. Культура завжди була рушійною силою соціального розвитку, відбивала «якісний шар» суспільного життя, демонструвала рівень творчих досягнень того чи іншого соціуму й окремих особистостей на тлі історичного розвитку, фіксувала прорив людського духу до індивідуально, суспільно й історично обумовлених вершин. У такому розумінні культури привласнення її цінностей інтелектуально обдарованою особистістю розкриває перед останньою можливість ґрунтувати власні розвідки й творчі домагання на фундаменті культурних досягнень усього людства.

Інший аспект засвоєння культурних надбань людської цивілізації, яким є осягнення особистістю своєї індивідуальності, розкриває перед нею світ своєї неповторності й допомагає розумінню й розкриттю власних задатків. Завдяки усвідомленню неосяжності творчих меж людини на основі культурно-історичного досвіду людства, формується переконання особистості у власних можливостях. Отримуючи в такий спосіб виклик власним здібностям, особистість мобілізує власні зусилля й здійснює акт самоактуалізації і самоствердження у продуктивній творчій дії як відповідь. Цей процес осягнення культури й власних можливостей має бути гармонійним, зберігати цілісність особистості.

Збереження цілісності особистості, на думку Г. О. Балла, передбачає такі впливи на кожного учня (студента), які «мають сприяти його прилученню до культури (загальнолюдської, національної, ... також професійної) в єдності її нормативно-репродуктивних (цивілізаційних) і діалогічно-творчих складників. Механізмом оволодіння останніми є діалоги – безпосередні (з учителями, співучнями тощо), опосередковані (з авторами творів культури) і внутрішні» [5, С. 109]. Водночас, зауважує Г. О. Балл, сприяння розвитку учня як носія (і не просто носія, а активного носія – суб'єкта) культури «може бути успішним лише за умови ретельної уваги до індивідуальних особливостей учня ... Є необхідним кваліфіковане врахування цих характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, її психологічному супроводі, у професійній орієнтації тощо» [4, С. 54]. Таке врахування, підсумовує вчений, запобігає ймовірним негативним психологічним і психосоматичним наслідкам та водночас сприяє позитивному розкриттю й подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня.

Беручи до уваги важливість розвитку самодостатньої особистості як «суб'єкту і об'єкту творення культури, цінностей цивілізації і самої себе, як головної цінності людства», В. В. Рибалка окреслює магістральний напрям у розв'язанні проблеми розвитку особистості. Вчений проголошує необхідність утвердження у суспільстві, а отже і в педагогіці і психології, принципу цінності особистості. Вчений підкреслює, що утвердження зазначеного принципу має відбуватися через піднесення особистості як з боку суспільства (гуманізм, діалог, демократія, прогресивне суспільство, справедливість, повага держави до

особистості тощо), так і індивідуально-психологічне самопіднесення власної особистості людиною (чесність перед собою, потяг до істини, гуманний сенс життя, віра у майбутнє, духовність, совість, самопізнання, оптимізм, любов, творчість тощо) [19, С. 64]. При цьому, пише В.В. Рибалка, потрібно «відмежовувати процес піднесення цінності особистості, як чинника і механізму природної мобілізації, активізації, самоактуалізації, максимального творчо-креативного розкриття потенціалу особистості, від штучного і надмірного завищення ступеня самооцінки, утвердження амбіційності, гордовитості, пихатості» [Там само, С. 48].

Особистість, що основує свою діяльність на самопізнанні і духовності переходить до ціннісно-сислової діяльності, про яку пише С. Б. Кримський: «Ціннісно-сислова діяльність розкриває ту єдність екології, онтології, праксеології, яка забезпечує тривке існування цивілізаційних систем» [16, С. 27]. Тобто усвідомлення власного «Я» в ціннісно-сисловій діяльності щодо «МИ» якраз і складатиме основу свідомої предметної діяльності особистості в запитах сучасного глобалізованого світу.

Сучасна соціологічна думка, на відміну від філософських поглядів періоду індустріальної формації, знову наголошує на індивідуалізмі як неодмінній особистісній якості. Індивідуалізм як «прагнення до самостійності, незалежності, особистої відповідальності за себе і за свою справу», а також усвідомлення власної спроможності до «самостійного творення, здійснення того, що не може бути перекладене на плечі колективу», і що особливо важливо – «усвідомлення власної гідності індивіда й визнання такої ж чесноти за іншим» [2, С. 301], – стає вимогою розвитку особистості, складовою її здатності реалізувати себе у суспільстві постіндустріальної формації. Цікаве зауваження, яке безпосередньо стосується вищезазначеного, а також демонструє нелінійність, спонтанність розвитку особистості, робить В. М. Розін. За його спостереженнями, людина, яка є особистістю, не може діяти як усі, за традицією чи звичаєм. Вона шукає опертя у самій собі й у світі, який відповідає її переконанням. Якщо ж її особистісне «Я» і світ перестають відповідати її сподіванням, людина рано чи пізно переживає кризу й змушена міняти й те, й інше. Необхідною умовою такої трансформації є вчинок і творчість. Вчинок дозволяє «розійтися» з минулим й зробити крок у майбутнє. Але, щоб це могло статися, особистість має здобути нове бачення, осмислити нову реальність, відчувати себе іншою, що обов'язково передбачає творчість [20, С. 19].

Приймаючи загальноприйняте визначення «творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю. Елементи творчості притаманні людській діяльності взагалі, але як окремий різновид діяльності творчість характеризується продукуванням нових результатів» [23, С. 630], потрібно звернути увагу на взаємообумовленість і взаємовплив творчої діяльності й самотворення особистості. Індивід розвиває у творчості не лише творчі навички певного виду діяльності, він розвиває загальний творчий

потенціал. У свою чергу творча діяльність «вибудовує» особистість. У творчій діяльності утверджується мотивація, довершується духовно-моральне прагнення власної ціннісної діяльності та відбувається переконання у здатності до цього, розширюється ареал творчих задумів і майбутніх здійснень. Таким чином відбувається самоактуалізація й самоствердження особистості.

Нині прогрес соціуму регламентований постійним оновленням, «що здійснюється за допомогою властивої людському інтелекту здатності осмислювати дійсність, трансформувати діяльність та вносити елемент новизни», – зазначає В. Г. Кремень. Отже, метою освітніх зусиль має бути людина, яку відрізняє «свідома орієнтованість на здобуття нового – знань, досвіду, економічних, політичних, культурних досягнень, а також специфічна налаштованість на інновацію» [13, С. 19]. Таким чином, інтенція інновації нині постає як вимога до творчості – вона має бути іманентно присутньою у творчій діяльності людини, проявлятися в будь-якій сфері, особливо у сфері наукової і науково-технічної творчості. Інноваційність пов'язана з креативністю й творчістю причинно-наслідковим зв'язком, при чому як прямим так і зворотнім. Креативність як здатність адаптивно реагувати на необхідність нових підходів і нових продуктів дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може мати як свідомий, так і несвідомий характер.

Численні дефініції щодо креативності узагальнив Майкл Д. Мамфорд зазначивши, що протягом останнього десятиліття, здається, досягнуто загальної згоди, що креативність включає створення як духовного продукту, так і корисного (матеріального) продукту [26, С. 110]. Пол Е. Торренс описав креативність як чутливість до проблеми, недоліків, прогалин в знаннях, відсутніх елементів, дисгармонії тощо; як процес визначення проблеми; пошук рішень, вироблення здогадок, формулювання гіпотез щодо того, що потрібно знайти: дослідження й повторне дослідження цих гіпотез і, можливо, зміни та повторного дослідження їх; і, нарешті, оприлюднення результатів [27, С. 6].

Незвичний погляд на сутність креативності висловив Хамід Раджей Різі. Він дав визначення креативності як розумової здібності продукувати нову ідею в будь-якій сфері. Тоді креативність, по суті, це не отримані знання чи наукова діяльність, а навичка, яка може бути поліпшеною за допомогою різних методів. Отже креативність – це майже те саме, що стійка здатність до продукування новації безвідносно до часу, віку, способу, манери, шляху, технологій, переваг, обставин і обмежень [24].

Потенційні можливості креативності й творчої діяльності обдарованої особистості мають складати діалектичну єдність із умовами для їх реалізації з боку суспільства. Це означає як взаємну зацікавленість, так і взаємну відповідальність у виявах творчої активності та в організації творчої діяльності інтелектуально обдарованої особистості в умовах навчально-виховного процесу. Проте це не означає, що обдарований учень у процесі навчання й становлення особистості не має зустрічати ніяких перешкод. Навпаки, лише долаючи певних труднощів формує риси характеру, надзвичайно потрібні для досягнення результату. Видатний педагог-практик В. О. Сухомлинський

стверджував наступне. Поступове розширення сфери моральних вчинків, збільшення або ускладнення творчих завдань є шляхом зростання особистості. «Без подолання труднощів самоствердження неможливе, неможливе й багате духовне життя, уповільнюється духовний розвиток» [21, С. 220]. Для інтелектуально обдарованих дітей має бути створений розвивальний простір, у якому однакову участь беруть усі учасники навчально-виховної діяльності як її суб'єкти, у якому дитина матиме можливість творчого самовираження й самотворення.

Гуманістичні цінності – людяність, добро, свобода, відкритість, допомога, толерантність, співчуття, співробітництво тощо – мають бути засвоєними дитиною і привласненими нею в якості патернів проявів власних почуттів та здійснення розумових і фізичних дій. Інтелектуальна обдарованість, виявляючись в індивідуальних творчих діях і творчому продукті, наділених індивідуальними смислами й цінностями, що мають цінність соціально суцього, набувають лише тоді найвищої цінності, коли дорівнюють соціально значимому.

Духовність особистості як здатність до самотворення й творення культури має бути основоположною характеристикою інтелектуально-обдарованої особистості. Інтелектуальні й когнітивні здібності обдарованої дитини забезпечують повноту пізнання та відображення оточуючого світу. Отримувана інформація у формі наукового знання про світ природи, досвід міжособистісних стосунків складають масиви теоретичного й досвідного знання індивіда. Проте лише у поєднанні з мотиваційно-смісловими ціннісними утвореннями вони породжують духовність особистості. Лише в такому поєднанні розкривається спрямованість особистості, способи її самовиявлення й самоствердження – здійснюються творчі акти, з'являються результати творчих зусиль.

Увага до особистості, врахування її індивідуальних особливостей у навчанні й вихованні, розвиток особистості відповідно до її задатків і здібностей – мета реформування освітньої галузі. Особливої уваги на сучасному етапі розвитку суспільства потребують інтелектуально обдаровані діти. Плекання інтелектуальної обдарованості має розпочинатися з моменту її виявлення. Зазвичай це стається під час організованого систематизованого навчання – тобто у загальноосвітньому навчальному закладі, де створене відповідне навчальне середовище, методичний і психологічний супровід навчання, виховання й розвитку особистості.

Особливого значення у розвитку інтелектуально обдарованої особистості набуває духовний розвиток та моральність як імператив розвитку особистості, оскільки в сучасному світі глобальних, у тому числі й негативних, впливів від морально-духовних якостей кожної особистості і суспільства в цілому залежить подальший прогресивний розвиток нашої країни.

Метою й засобом розвитку інтелектуально обдарованої особистості є її творча діяльність. Цінністю наділених не лише результат творчих зусиль особистості – таким є і сам процес творчості, оскільки він одночасно виступає

основним інструментом розвитку особистості. Обумовлена творчість індивіда важливими внутрішніми здатностями – креативністю й розвинутою мотивацією до творчості. Основною вимогою до творчого продукту (у матеріальному чи трансцендентному розумінні) у суспільстві знань є його інноваційні ознаки. Підґрунтям розвитку творчої особистості, а отже й процесу творіння як відображення гуманістичних устремлінь індивіда, є досягнення нею культури та виявлення її індивідуальності.

Продуктивність творчої діяльності й затребуваність інтелектуального продукту як її результату в суспільстві знань є обумовленими когнітивним, комунікативним розвитком, навичками рефлексії і саморефлексії інтелектуально обдарованої особистості.

Розвиток інтелектуально обдарованої особистості є метою і засобом творення суспільства знань. Сучасна педагогічна наука і філософія освіти як базисна її складова позиціонують розвиток інтелектуальної обдарованості як наріжний камінь і визначальний фактор самоздійснення і життєвого успіху не лише окремої людини, а й суспільства в цілому.

Література

1. Андрущенко В. П. Освіта – духовність – цінності (за матеріалами філософської спадщини В.Шинкарука) / Віктор Петрович Андрущенко // Людиноцентризм як домінанта соціокультурних вимірів людського буття : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. 26 квіт. 2010 р. : Шості шинкаруківські читання. – К., 2010. – С. 28–36.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
3. Андрущенко В. П. Соціальна філософія : історія, теорія, методологія : підруч. для вищ. навч. закл. / В. П.Андрущенко, Л. В.Губерський, М. І. Михальченко. – Вид. 3-є, випр. та доп. – К. : Генеза, 2006. – 656 с.
4. Балл Г. О. Категорія особистості у психології: спроба впорядкування понятійного поля / Георгій Олександрович Балл // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методолог. семінару АПН України 19 берез. 2008 р. – К., 2008. – С. 103–110.
5. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олександрович Балл. – К. ; Рівне : Вид. Олег Зень, 2007. – 172 с.
6. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: Пер. с англ./ Д. Белл. – М.: Academia, 1999. – 956 с.
7. Дмитренко М. А. Інноваційні стратегії розвитку України: політологічний концепт / Микола Андрійович Дмитренко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Ун-т «Україна», 2010. – 504 с.
8. Дмитренко М. Інноваційні стратегії розвитку України: правовий, соціально-економічний та політичний аспекти / Микола Дмитренко // Трибуна.– 2007. – № 11/12. — С. 21–23.

9. Дридзе Т. М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики / Т. М. Дридзе; РАН, Ин-т социологии. Центр соц. упр., коммуникации и соц.-проектных технологий; Отв. ред. Т. М. Дридзе // Социальная коммуникация и социальное управление в экоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах: В 2 кн. – М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2000. – Кн. 1. – С. 5–42.
10. Дридзе Т. М. Социокультурная коммуникация: текст и диалог в семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе // Социокультурное пространство диалога. – М.: Наука, 1999. – С. 58–77.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1048 с.
12. Князева Е. Н. Научись учиться / Е. Н. Князева // Мост. – 2001. – № 44. – С. 52–53.
13. Кремень В. Г. Людина перед викликом глобалізації: творчість, людина, освіта / В. Г. Кремень; За ред. В. Г. Кременя // Феномен інновацій: освіта суспільство, культура: Монографія. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
14. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / Василь Григорович Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 519 с.
15. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум // В.Г.Кремень. – Вид. переробл. – К.: Грамота, 2010. – 576 с.
16. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификаций / Сергей Борисович Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 12–28.
17. Медушевский А. Н. Когнитивно-информационная теория как новая философская парадигма гуманитарного познания / А. Н. Медушевский // Вопросы философии. – 2009. – № 10. – С. 70–92.
18. Найдьонова Л. А. Соціально-психологічна модель медіаосвіти: особливості реалізації // Наукові студії із соціальної і політичної психології: зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної і політичної психології; [редакційна рада: М.М. Слюсаревський (голова), В.Г. Кремень, С.Д. Максименко та ін.]. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 30 (33). – С. 269–283.
19. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. / Валентин Васильович Рибалка ; НАПН України, Ін-т пед. освіти; освіти дорослих ; Ін-т обдаров. дитини, МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – К. ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», – 2010. – 382 с.
20. Розін В. М. Можем ли мы проектировать себя сами? / В. М. Розін // Философские науки. – 2009. – № 12. – С. 8–26.
21. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / Василь Олександрович Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 1. – С. 209–396.
22. Сухомлинский В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. –

К.: Рад. шк., 1976.– Т. 1. – С. 53–206.

23. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.

24. Hamid Rajaei. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Hamid_Rajaei#Creativity_theory.2C_The_prolixes_and_the_simplifiers.2C_Epistemological_attitude

25. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society / Y. Masuda. – Washington, D.C.: Pub. World Future Society, 1981. – 171 p.

26. Mumford M. D. Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research / M. D. Mumford // Creativity Research Journal. – 2003. – № 15. – P. 107–120.

27. Torrance, Paul. E. The Torrance Tests of Creative Thinking: Norms–Technical–Manual–Research–Edition / Paul E. Torrance. – Princeton, New Jersey: Personnel Press, 1974. – 95 p.

1.3. Теоретичні конструкти обдарованості як категоріально-поняттєвий контекст дослідження розвитку інтелектуально обдарованої особистості

Проблема вивчення обдарованості має свою історію і як наслідок – достатньо розгалужену структуру понять, в яких певним чином визначається її сутність, склад, закономірності становлення і функціонування. Так, в одному з перших у вітчизняній психології науковому визначенні обдарованості, сформульованому ще у 1940 році в статті «Здібності і обдарованість», Б. М. Теплов зазначив, що *обдарованість слід розуміти «як якісно своєрідне сполучення здібностей, від яких залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності [15, С. 22].* Характеризуючи природу геніальності, вчений погоджується з І. Кантом в тім, що це «вища ступінь обдарованості» [15, С. 23].

У своєму визначенні Б. М. Теплов робить наголос саме на сукупності здібностей, що забезпечує можливість досягнення успіху у певній діяльності. У наступних визначеннях його послідовників з'являються нові суттєві ознаки обдарованості. Так, говорячи про випадки яскравого прояву здібностей у молодшому шкільному віці, тобто про так званих вундеркіндів, Н. С. Лейтес у 1971 році наголошував на наявності вікових факторів обдарованості. Відмінною рисою видатних дітей Н. С. Лейтес вважає, їх схильність до праці, тобто надзвичайну розумову активність, підвищену потребу в діяльності як вікове явище, що може бути пов'язане з прискореністю розвитку та залежати від зближення, а пізніше – суміщення у часі особливостей різних вікових періодів. Він підкреслює, «що яскраві прояви загальної обдарованості в дитячому віці можуть розглядатися як передумова майбутніх здібностей лише тією мірою, якою відповідні фактори вікового розвитку зберігаються як стійка індивідуальна особливість» [6, С. 162].

У зв'язку з цим, пізніше, вже у 1996 році Н. С. Лейтес формулює таке визначення цього феномену: «Під обдарованістю дитини розуміється більш висока, ніж у його однолітків, за інших рівних умов, сприйнятливість до учіння і більш виражені творчі прояви. Поняття «обдарованість» походить від слова «дар» і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку» [9, С. 3].

Н. С. Лейтес зауважує, що «за існуючої у психології традиції, слово «обдарованість» може означати якісно своєрідне у кожного індивіда сполучення таких здібностей, їх єдність.

При цьому поняття «обдарованість» означає не тільки високий рівень, але і деяку внутрішню установку, спрямованість особистості, що розвивається « [9, С. 8].

Вчений виділяє такі додаткові ознаки і чинники обдарованості, як випередження у часі розвитку, ранній розумовий підйом, сполучення формалізму і творчості у мисленні, мінливість рівня розумових достоїнств, особливі можливості дитинства, віковий розвиток активності, формалізм дитячого мислення, «творчість» як властивість дитячого мислення, сенситивні періоди розвитку, періоди дитинства як епохи життя зі своїми неповторними можливостями, взаємозв'язок індивідуального та вікового, нерівномірність темпу вікового розвитку, високий розумовий рівень і темп розвитку, індивідуальне як таке, що виростає із вікового, обдарованість як те, що проявляється не одразу, спеціалізація розумових можливостей, розумові можливості у зв'язку з розвиненістю особистості тощо.

Н. С. Лейтес вирізняє в групі здібних дітей так званих вундеркіндів (від нім. «вундер» – чудо, «кінд» – дитина), тобто «дітей із надзвичайними успіхами в якому-небудь визначеному виді діяльності – у музиці, малюванні, математиці... «Чудо-діти» зустрічаються переважно у дошкільному та молодшому шкільному віці...» [9, С. 29]. При цьому він зауважує, що в оцінці їх здібностей і досягнень мають місце перебільшення і може через це вундеркінди часто не виправдовують надій, які покладають на них дорослі, тому їх майбутнє невизначене. Проте, існують діти, чиї здібності не завжди можна побачити, для них властива певна затримка у розвитку здібностей і тому їх прояви обдарованості можуть бути несподіваними [9, С. 29–44].

Заслуговують на увагу визначення обдарованості у психологічних, філософських та педагогічних словниках. Так, у «Психологічному словнику» під редакцією В. І. Войтка (1982 р.) обдарованість як поняття загальної психології означає «високий рівень задатків, схильностей. Обдарованість є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда. Існує загальна і спеціальна обдарованість. Оскільки обдарованість виявляється у конкретних психічних процесах, розрізняють моторну, сенсорну, перцептивну, інтелектуальну обдарованість тощо. Для психології важливим є розробка теорії обдарованості як цілісного і системного вияву особистості, а також вивчення особливостей реалізації обдарованості у різні вікові періоди життєдіяльності людини, її індивідуальних відмінностей. Обдарованість є сплавом природженого і набутого індивідом. Людина – істота соціальна, її

психіка як цілісне утворення опосередкована трудовою діяльністю, вихованням, спілкуванням з іншими. Усі ці соціальні фактори мають вирішальний вплив на формування і яскраві вияви обдарованості особистості [12, С. 107].

Змістовним є визначення в даному словнику сутності поняття *обдарованих дітей*, – це «діти, в яких у ранньому віці виявляються здібності і здатність до виконання певних видів діяльності. Відомі випадки, коли обдаровані діти у півтора роки знали абетку, у два – читали, а в чотири – писали. За здібностями обдаровані діти далеко випереджають своїх ровесників. Відчутною ознакою обдарованості дитини є випереджаючий розвиток її інтелекту щодо її віку. Для обдарованих дітей характерні: висока активність розуму, підвищена схильність до розумової діяльності, інтерес до певного виду діяльності, елементи оригінальності в ній, потяг до творчості. У багатьох обдарованих дітей відчутна «творча жилка» – вони рано створюють музичні етюди, пишуть наукові трактати, вигадують театральні ситуації, планують небувалі подорожі, створюють «фантастичні» проекти тощо. Негативні риси обдарованих дітей – надмірна зосередженість на улюбленій справі і своїх здібностях, певна байдужість до інших людей і духовних цінностей, слабка комунікабельність. При вивченні обдарованих дітей не можна випускати з поля зору діалектичну єдність загального, особливого й одиничного. Адже і сама обдарованість може бути більш загальною або торкатися якогось окремого виду діяльності» [12, С. 107].

В цьому ж словнику поняття *таланту* (з грецького – терези) визначається як «природний хист, обдарованість, вища здатність людини до певного виду діяльності (творчої, наукової, політичної, виробничої). Фізіологічні джерела таланту слід шукати у фізичній організації людини (особливостях нервової системи, гостроті органів чуття, неповторному баченні світу, гнучкості пальців, тіла, спритності, швидкості реакцій тощо). Однак талант не природжена, а набута здатність людини, він формується і розвивається під впливом соціальних умов: наприклад, задатки митця можуть бути в багатьох людей, але потрібні сприятливі соціальні фактори для того, щоб вони з можливості перетворились на реальність.

Формування таланту розпочинається з раннього дитинства, спочатку як психологічне визначення природних задатків і схильностей до певного виду діяльності, пізніше як закріплення *здібностей* і, нарешті, як високий вияв творчості у зрілому віці. Талановитість щодо окремих видів творчості (музики, співу, складання віршів, малювання, конструювання) може виявлятися уже в дошкільному віці. Завдання батьків, вихователів, учителів, - вчасно розгледіти талант і всебічно сприяти його становленню» [12, С. 189].

Геніальність же (з латинського – притаманний генієві, плідний) визначається в даному словнику як «особистісна характеристика людини, найвищий ступінь її обдарованості, таланту. Геніальна людина виявляється у творчій діяльності (технічній, науковій, художній, організаційній), результати якої мають соціально-групову і вселюдську значущість. Геніальність включає

природжені задатки і нахили й особисто набуті індивідом за певних історичних умов його творчості. Геніальність означає, з одного боку, здатність людини до творчого злету, а з другого – оцінку результатів творчості генія.

Якісний стрибок у діяльності індивіда, що підносить його творчість на рівень генія, настає внаслідок величезного напруження всіх фізичних і нервово-психічних зусиль у поєднанні з об'єктивними потребами і закономірностями розвитку історичної практики певного класу, народу» [12, С. 33].

У «Філософському словнику» під редакцією І. Т. Фролова (1987 р.) поняття *генія* трактується як «вищий ступінь творчої обдарованості; людина, котрій притаманна така обдарованість. Враховуючи відому відносність розбіжностей між генієм і талантом, можна відмітити, що творіння генія характеризуються винятковою новизною і самобутністю, особливим історичним значенням для розвитку людського суспільства, через що вони назавжди зберігаються в пам'яті людства. Геній не містична істота, не понадлюдина (як вважають деякі філософи-ідеалісти), а людина, що змогла в силу своїх видатних здібностей і величезного труда просунути уперед розвиток людства» [12, С. 87].

У словнику «Психологія» під редакцією А. В. Петровського і М. Г. Ярошевського (1990 р.) ми знову знаходимо цікаві, оновлені Н. С. Лейтесом, як одним із його укладачів визначення *обдарованості, обдарованих дітей, таланту і геніальності*, що уточнюють попереднє розуміння ним цих понять. *Обдарованість* визначається ним тепер як: «1) якісно своєрідне сполучення *здібностей*, що забезпечує успішність виконання *діяльності*. Сумісна дія *здібностей*, що є певною структурою, дозволяє компенсувати недостатність окремих *здібностей* за рахунок переважного розвитку інших; 2) загальні *здібності*, або загальні моменти *здібностей*, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності; 3) розумовий потенціал, або *інтелект*; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і *здібностей* до учіння; 4) сукупність *здатків*, природних даних, характеристика ступеня вираженості і своєрідності природних передумов *здібностей*; 5) талановитість; наявність внутрішніх умов для видатних досягнень в діяльності. Багатозначність терміну «обдарованість» вказує на багатоаспектність проблеми цілісного підходу до сфери *здібностей*. Обдарованість, як найбільш загальна характеристика сфери *здібностей* вимагає комплексного вивчення: психофізіологічного, диференціально-психологічного і соціально-психологічного» [10, С. 247–248].

В цьому ж словнику *обдаровані діти* розуміються як такі, що виявляють загальну чи спеціальну *обдарованість* (до музики, малювання, техніки тощо). Обдарованість прийнято діагностувати по темпу розумового розвитку – ступеня випередження дитиною за інших рівних умов своїх однолітків (на цьому базуються *тести* розумової обдарованості і коефіцієнти інтелектуальності). Значення такого показника не слід перебільшувати, оскільки першочергове значення має творча сторона розуму. Раніше інших можна виявляти художню обдарованість дітей (у сфері музики, потім у малюванні). В сфері науки

швидше за усе проявляється обдарованість до математики. Нерідкі випадки розходження між загальним розумовим рівнем дитини і вираженістю більш спеціальних здібностей. Дітей з незвично раннім розумовим розвитком або з особливо яскравими, надзвичайними досягненнями в будь-якій діяльності називають вундеркіндами. Але навіть найвидатніші прояви дитини не є достатньою запорукою майбутнього таланту. Природжені задатки - тільки одна з умов складного процесу становлення індивідуально-психологічних особливостей, значною мірою залежних від навколишнього середовища, від характеру діяльності. Ознаки незвичних здібностей у дитини невід'ємні від віку: вони багато в чому зумовлені темпом дозрівання і віковими змінами. Оцінка обдарованості не може базуватися тільки на тестуванні – ступінь і своєрідність її виявляється в ході навчання і виховання, при виконанні дітьми тієї чи іншої змістовної діяльності. Рання спеціалізація не повинна бути передчасною, надмірною. Виявленню і розвитку обдарованих дітей покликані сприяти спеціальні школи (наприклад, музичні, математичні) факультативні заняття, різноманітні гуртки, студії, проведення олімпіад школярів, конкурсів дитячої художньої самодіяльності тощо. Неприпустимо затримувати розвиток обдарованих дітей. Учбове навантаження, форми навчання і виховання таких дітей повинні відповідати їх можливостям. Піклування про обдарованих дітей передбачає сполучення розвитку здібностей із загально-освітньою підготовкою і вдосконаленням особистості» [10, С. 248].

Талант розглядається у зазначеному словнику «(від грецького *talanton* – спочатку вага, міра, потім у переносному значенні – рівень здібностей – високий рівень розвитку *здібностей*, передусім спеціальних...). Про наявність таланту слід судити за результатами *діяльності* людини, котрі мають відрізнитися принциповою новизною, оригінальністю підходу. Талант людини, спрямовуючись вираженою потребою у *творчості*, завжди відображає певні суспільні запити. В силу цього величезну роль у розвитку таланту людини відіграє *світогляд*, її суспільна позиція» [10, С. 393].

Геніальність же трактується там само «(від латинського *genius* – дух) як «вищий рівень розвитку *здібностей* – і загальних (інтелектуальних) і спеціальних... Про наявність геніальності можна говорити лише у випадку досягнення *особистістю* таких результатів творчої *діяльності*, котрі складають епоху в житті суспільства, в розвитку культури» [10, С. 77].

Цікаво характеризує поняття *генія* у своєму педагогічному словнику С. У. Гончаренко, коли вказує, що у давньоримській міфології під цим словом розуміли «добрий дух, який формує характер людини та оберігає його протягом життя», а також – «людину, якій притаманна найвища творча обдарованість – *геніальність*. Для генія характерні надзвичайна працездатність і творча продуктивність, критичне оволодіння спадщиною минулого й разом з тим могутнє подолання застарілих норм і традицій, створення нових видатних цінностей у галузі науки, техніки, мистецтва» [3, С. 65].

Оригінальним і найповнішим є запропонований В. О. Моляко «реєстр визначень» сутності творчого обдарування, його реальних рівнів, який

фактично є переліком творчих цінностей, потенціалів, ресурсів, спроможностей в їх генетичному розгортанні, якими володіє творчо обдарована особистість як суб'єкт творення усіх інших цінностей. Наведемо цей «реєстр» [7, С. 4–5]:

- *задатки* – спадкові анатомо-фізіологічні особливості, на основі яких розвиваються здібності творчо обдарованої особистості;

- *нахили* – ставлення, конкретна вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що ґрунтується на інтересах, постійних потребах виконання певної діяльності, прагненні її удосконалення, що становить основу **ПОКЛИКАННЯ**;

- *здібності* – індивідуально-психологічні властивості особистості, які надають їй змогу більш успішно оволодівати і виконувати певну діяльність з її конкретними завданнями і проблемами;

- *загальні здібності* – індивідуальні властивості особистості, які лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю і реалізації її;

- *спеціальні здібності* – конкретні властивості особистості, які дозволяють їй оволодівати і виконувати певну діяльність;

- *творчі здібності* – що дають змогу успішно виконувати будь-яку або конкретну (приміром літературну) творчу діяльність;

- *обдарованість* – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, що дає можливість виконувати певну діяльність на якісно новому, високому рівні, який значно піднімається над умовним середнім рівнем;

- *творча обдарованість* – здатність особистості успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж за наявності «простих» творчих здібностей;

- *талант* – система якостей, властивостей особистості, які дають їй змогу досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності;

- *геніальність* – системна характеристика особистості, що свідчить про надоригінальність її досягнень, про дуже суттєве переважання нею рівня звичайної, творчої і навіть талановитої діяльності [7, С. 4–5].

Не залишили своєю увагою поняття таланту і геніальності сучасні українські філософи. Про це свідчать відповідні статті у «Філософському енциклопедичному словнику», виданому у 2002 році за редакцією В. І. Шинкарука [17]. Так, авторка однієї з них, С. Крилова, стверджує, що талант – це «яскраво виявлені здібності людини в певній сфері діяльності, міра актуалізації її особистості. Показниками таланту є продукти творчості – цивілізаційно-технічної чи духовно-культурної, які вирізняються оригінальністю та новизною. Особливості таланту вияскравлюються при зіставленні його з феноменом геніальності. Талант, як правило, обмежений однією сферою діяльності, геній же тяжіє до універсальності». За *Гегелем*, «талант є специфічною, а геній – загальною здатністю». Зазначається також, що «талановитість є спадкоємною, іноді родовою особливістю (музично обдарована сім'я Бахів), геній – це суто індивідуальний феномен (Йоганн Себастьян Бах). В залежності від своєї соціальної та моральної спрямованості талант може мати як конструктивні, так і деструктивні вияви» [17, С. 628].

Геніальність же, як свідчить відповідна стаття в цьому ж словнику – це вищий «прояв творчих здібностей, коли саморозвиток особистості стає розвитком людського роду. Геніальність має етнокультурні вияви, проте твори генія завжди виходять на світовий рівень. Тому у геніальності відбувається парадоксальне єднання локального та універсального, розгортання локального в універсальне. При цьому локальне не втрачає своїх ознак; геніальність є розв'язанням суперечності локального та універсального у персональному. У своїй діяльності геній прагне вийти за межі культуротворчості як об'єктивації у творенні нового буття. Це відрізняє геніальну людину від талановитої, яка цілком реалізує себе в об'єктивуючій творчості. Діяльність генія тяжіє до міфотворення; він продукує такі артефакти культури, які викликають катарсичні переживання, й тому мають суттєвий вплив на смисложиттєві цінності. Геніальність належить до феноменів граничного буття людини. При цьому вона відрізняється від таких феноменів граничного буття, як *святість* та *героїзм*, в яких ставлення до стихії життя не опосередковане наявністю артефакту» [17, С. 112].

Наведемо ще декілька визначень обдарованості й таланту, відбираючи серед їх безлічі тільки ті, в яких акцентуються оригінальні для розуміння цих феноменів ознаки і не торкаючись тих дефініцій, в яких повторюються ці ознаки.

Сучасний російський «Психологічний словник» за редакцією В. П. Зинченка і Б. Р. Мещерякова (2004 рік) трактує *загальну обдарованість* як «рівень розвитку загальних здібностей, що визначає діапазон діяльностей, в котрих людина може досягнути великих успіхів. Загальна обдарованість є основою розвитку спеціальних здібностей, але сама уявляє незалежний від них фактор. Припущення про існування загальної обдарованості висунув в середині XIX століття англійський психолог Ф. Гальтон. У 1929 році Ч. Спірмен запропонував двофакторну теорію інтелекту, котра пояснила високі кореляції різномірних тестів загальним фактором розумової енергії. Безліч спеціальних факторів визначають успішність виконання конкретного тесту. Впродовж тривалого часу йшла дискусія прибічників численності первісних здібностей (Е. Торндайк, Л. Терстоун) і прибічників «загального фактора» (Г. Айзенк, С. Берт та ін.). Сьогодні визначається наявність як загальної обдарованості, так і її внутрішньої структури. Завдяки дослідженням Д. Гілфорда, Е. Торренса, Д. Б. Богоявленської та ін., в психології закріпилося уявлення про два види загальної обдарованості: інтелектуальної обдарованості і творчої обдарованості (креативності).

У факторно-аналітичних дослідженнях виявлені незалежні типи «художньої» обдарованості і «практичної» обдарованості. Люди, що володіють науковою обдарованістю, неначе суміщають в собі риси попередніх типів [11, С. 257].

У статті цього ж «Психологічного словника» до числа *обдарованих дітей* відносять «дітей, що виявляють ту чи іншу спеціальну чи загальну обдарованість».

Існує певна вікова послідовність прояву обдарованості в різних областях. Особливо рано може виявлятися обдарованість до музики, потім – до малювання; взагалі обдарованість до мистецтва виступає раніше, ніж до наук. У науковій області раніше інших формується обдарованість до математики (майже всі великі вчені, що проявили себе до 20 років, були математиками). Загальноінтелектуальна обдарованість може виступати у незвично високому рівні розумового розвитку (за інших рівних умов) і в якісній своєрідності розумової діяльності. Для обдарованих дітей характерна захопленість заняттями і прояв творчих моментів у діяльності.

Обдарованість дитини, як і окремі її здібності, не буває дана від природи в готовому вигляді. Природжені задатки – тільки одна з умов дуже складного процесу формування індивідуально-психологічних особливостей, що значною мірою залежать від оточуючого середовища, від характеру діяльності.

Про ознаки обдарованості не можна судити лише на основі результатів стандартизованих іспитів. Обдарованість дітей може бути встановлена і вивчена тільки в процесі навчання і виховання, в ході виконання дитиною тієї чи іншої змістовної діяльності. При цьому ранні прояви обдарованості ще не визначають майбутніх можливостей людини: надзвичайно важко передбачити хід подальшого становлення обдарованості. Виявленню і розвитку обдарованості у дітей сприяють спеціальні школи (наприклад, з музичним, математичним ухилом), різноманітні гуртки і студії, проведення олімпіад школярів, конкурсів дитячої художньої самодіяльності тощо. Піклування про обдарованих дітей передбачає сполучення розвитку спеціальних здібностей з широкою загальноосвітньою підготовкою і всебічним розвитком особистості [11, С. 257–258].

Талант розуміється в даному словнику, як:

- високий рівень розвитку здібностей, що виявляється у творчих досягненнях (синонім – обдарованість);

- соціальна характеристика людини, що зробила значний внесок у розвиток культури, промисловості, науки тощо.

Талант є не стільки науковим, скільки життєвим поняттям, оскільки не існує ні теорії, ні методів діагностики таланту. Про рівень таланту звичайно судять по продуктах діяльності людини. Однак оцінка новизни, досконалості і значущості продукта з плином часу змінюється. Відповідно змінюється і соціальна характеристика особистості.

В музиці, малюванні, математиці, лінгвістиці, техніці талант проявляється, як правило, в ранньому віці. Літературні, наукові, організаційні таланти виявляються у більш пізньому віці. Нерівномірна і продуктивність талановитих людей. Виділяються 6–7 річні періоди зміни творчої продуктивності. Існують певні вікові максимуми творчої продуктивності: в науці – 35–40 років, в поезії – 24–30 тощо.

Прояв і розвиток таланту залежать від активності і умов життя людини. Прояву таланту сприяють: демократичний стиль стосунків у сім'ї, відсутність

жорсткої регламентації поведінки, наявність творчого зразка для наслідування [11, С. 406-407].

Стосовно же поняття *геніальності* стверджується, що це – «вищий ступінь творчих виявів особистості, що виражається у творчості, яка має видатне значення для життя суспільства». *Генієм* також називають людину, «котра впродовж тривалого періоду часу виконує величезну роботу, що чинить суттєвий вплив на інших людей впродовж багатьох років» (Р. Елберг, 1975). Геній, образно кажучи, створює нову епоху у своїй сфері діяльності. Для генія характерна надзвичайна творча продуктивність, оволодіння культурним спадком минулого і разом з тим, рішуче подолання застарілих норм і традицій. Геніальна особистість своєю творчою діяльністю сприяє прогресивному розвитку суспільства» [11, С. 76].

У сучасному «Психологічному словнику-довіднику» білоруських спеціалістів М. І. Дьяченка і Л. О. Кандибовича (2004 р.) обдарованість визначається як «наявність у людини сприятливих задатків і здібностей до якоїсь однієї чи декількох видів діяльності. Про обдаровану людину можна судити по характеру розвитку здібностей і оволодінню знань, навичок, умінь, по успіхам і рівню досягнень у професійній праці. Часто люди досягають видатних здобутків завдяки тому, що не є вузькими, обмеженими спеціалістами, а цікавляться суміжними сферами науки і мистецтва, постійно підвищують свій загальний розвиток і культуру. Головною умовою розвитку дитячої і підліткової обдарованості є потреба у пізнанні, в самоактуалізації. В. С. Юркевич внаслідок дослідження проблеми, дійшла висновку, що пізнавальна потреба є головною умовою розвитку обдарованості дітей. Американський психолог Л. Термен тривалий час вивчав 1532 найобдарованіших підлітків. Найбільш творчі досягнення були виявлені у тих підлітків, котрі характеризувалися високою потребою у творчій діяльності, бажанням проявити себе, потребою в самоактуалізації.

У книзі «Обдарована дитина» за ред. О. М. Дьяченка (М., 1997 р.) викладені результати досліджень розумово обдарованих дітей дошкільного віку, запропонована нова освітня програма, спрямована на розвиток у дітей трьох основних блоків *структури обдарованості*: пізнавальної активності, розумових здібностей, дитячих видів діяльності. В книзі показані специфіка взаємовідношень у групі обдарованих дітей, виявлені особливості підготовки до школи розумово обдарованих дітей, охарактеризовані ситуації розвитку розумово обдарованих дітей у сім'ї. В даний час створена Всесвітня рада по таланту і обдарованості дітей, у склад якої входять представники 23 держав. 55 країн об'єднані у Всесвітню раду по обдарованим і талановитим дітям» [4, С. 235].

Що ж стосується *таланту*, то зазначені автори розуміють його як «природну обдарованість і видатні здібності до певної діяльності (наукової, політичної, художньої тощо).

Формування таланту починається з раннього дитинства, спочатку як виявлення природних задатків і схильності до певного виду діяльності, пізніше

як закріплення і збільшення здібностей і, нарешті, як високе виявлення творчості. Талановитість до музики, співу, складання віршів, малювання, конструювання може виявитися ще у дошкільному віці. Своєчасне розпізнавання таланту допомагає його становленню.

Розвиток таланту значною мірою залежить від спрямованості і характеру особистості, працелюбства. Лінощі, малодушся підривають талант, він втрачає блиск, затухає. Найкращий засіб розвитку таланту – систематична, напружена праця. Вона перетворює талант у реальну творчу силу» [4, С. 420].

В Оксфордському словнику по психології (A Dictionary of Psychology. Second edition. Andrew M. Colman. – Oxford University Press, 2006. – 866 p.) *обдарованість* (giftedness) визначається досить лаконічно – як «виняткові розумові здібності або талант (Exceptional intelligence or talent)» [18, С. 317].

Докладніше в цьому словнику характеризується поняття генія (genius) – це «особа з винятковими розумовими здібностями або здатностями, а також виняткові розумові здібності або здатності самі по собі... В психології геніальність вперше вивчалася англійським дослідником, вченим-аматором і психологом сером Френсісом Гальтоном (1822–1911 р.р.), який використовував високе становище в суспільстві (знаменитість) як головний критерій геніальності у своїй книзі «Спадковість генія» (1869 р.). У наступних психологічних дослідженнях використовувався такий критерій, як «Шкала IQ» з відміткою 140 балів і вище, для того, щоб визначати геніальність, а у впливовій праці «Генетичні дослідження геніальності», виданої у 1921 році і в подальших американських психометричних працях Льюїса Медісона) Термена (1877–1956 р.р.) та його колег «геніальними» називалися діти з IQ вище 135 балів. Геніальність часто називають також обдарованістю» [18, С. 314–315].

В сучасній «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Г. Кременя (2008 р.) наведено дві ґрунтовні статті про обдарованих дітей і талант, в яких певним чином підсумовуються останні дані про ці феномени [5].

Так, Ж. В. Гордєєва визначає *обдарованих дітей, як таких, котрі «мають високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей. Обдаровані діти відзначаються високою допитливістю і дослідницькою активністю.* Психофізіологічні дослідження виявили, що у обдарованих дітей підвищена біохімічна і електрична активність мозку, тому обмеження їх активності може провокувати негативні реакції невротичного характеру. У таких дітей яскраво виявлена здатність відкривати причиново-наслідкові зв'язки і робити відповідні висновки, особливо вони захоплюються побудовою альтернативних моделей і систем.

Обдаровані діти зазвичай мають чудову пам'ять, вони рано оволодівають мовою й абстрактним мисленням, їх вирізняє здатність безпомилково кваліфікувати інформацію і категоризувати досвід, уміння широко використовувати накопичені знання.

У обдарованих дітей спостерігається підвищена концентрація уваги, наполегливість у досягненні результату в тій галузі, котра їх цікавить. Вони допитливі, чутливі до вишукування нових проблем, їм притаманні фантазія,

оригінальність, вони невтомні у своїх пошуках, здатні нестандартно мислити, виявляють творчу активність, щоправда, властива багатьом із них різноманітність інтересів іноді призводить до того, що вони розпочинають кілька справ одночасно, а також беруться за надто складні завдання.

Обдаровані діти надчутливі у ставленні до навколишнього світу. Вони схильні не тільки себе, а й інших оцінювати критично і тому дуже вразливі у своїх стосунках з оточенням. Все це, разом із високими показниками академічної успішності, породжує з боку однолітків подвійне ставлення до них: в одних – захоплення і повагу до їх здібностей, у інших – заздрість.

У педагогів «нестандартний учень» також викликає суперечливе ставлення: з одного боку, учитель розуміє, що така дитина потребує спеціальної і більш складної роботи, індивідуального підходу, а з іншого - він не має часу окремо займатися з найздібнішими дітьми, оскільки зосереджений на тому, щоб дати знання школярам середнього і нижчого рівня. У такій ситуації важко не тільки звернути належну увагу на «нестандартну дитину» – важко її оцінити, змиритися з нешаблонністю її сприйняття, діяльності та поведінки.

Слід брати до уваги, що у творчо обдарованої дитини зазвичай менш поступливий характер, аніж у «нормальних дітей», через що вони нерідко мають труднощі у спілкуванні, не вміють йти на компроміси, вирішувати конфлікти. Іноді виникає небезпека відторгнення обдарованої дитини дитячим колективом, може сформуватися думка про неї, як про пихату та егоїстичну.

Обдаровані діти, що звикли легко засвоювати і обробляти інформацію (як правило, саме ту, котра їх найбільше цікавить), в умовах систематичного, організованого шкільного навчання можуть зіткнутися з необхідністю більш напруженої і цілеспрямованої розумової роботи, навичок якої вони ще не мають. Неминучі невдачі, неочікувані й тому особливо неприємні, можуть з перших днів шкільного навчання деморалізувати дитину і поступово сформувати в неї негативне ставлення до навчальної діяльності. Ось чому, спілкуючись з обдарованою дитиною, учитель повинен у деяких випадках долати свою власну природу, свою «стандартну» спрямованість на передавання досвіду і знань. Бажано, щоб навчання обдарованої дитини будувалося на основі спеціально розроблених програм, котрі сприяли б повній реалізації їх творчого й інтелектуального потенціалу, дозволяючи водночас уникати однобокості психічного розвитку, а також надмірного психічного навантаження і перевтоми» [5, С. 596].

У статті О. І. Оніщенко «Талант», підготовленій для «Енциклопедії освіти» слушно стверджується, що «цілісний аналіз феномена таланту уможлиблює комплексний підхід, який забезпечують естетика, психологія, етика, мистецтвознавство, що виокремлюють той чи інший його аспект, до вивчення якого причетна кожна з цих наук.

Поліметодологічні тенденції, що є ознакою сучасного гуманітарного знання, відкривають нові шляхи дослідження явища таланту, серед яких важливу функцію виконує самоаналіз митця, що реалізується в його щоденниках, архівних матеріалах, автобіографічних творах та ін.

Всебічне вивчення проблеми таланту зумовлює аналіз не тільки феномена творчої особистості, але і безпосередніх наслідків її діяльності – творчого процесу, його специфіки і закономірностей.

Осмислення проблеми таланту передбачає його співвідношення з основними стадіями творчого процесу: задум – розробка – пошуки форм реалізації – реалізація задуму, які є засадничими для будь-якого виду мистецтва, що впливає на внутрішню структуру творчого процесу, безпосередньо кореспондується з проблемою таланту і виокремлює наступні різновиди творчості: індивідуальну, яка реалізується у «несинтетичних» видах мистецтва (скульптура, живопис, література); колективну, яка пов'язана з синтетичними видами мистецтва (театр, кінематограф) та виконавську.

Цілісний аналіз проблеми таланту у зв'язку з феноменом творчого процесу зумовлює урахування тріади «традиція – спадкоємність – новаторство», що передбачає залучення складових понятійного апарату естетики (художній образ, мотив).

Осмислення природи таланту безпосередньо ототожнюється з такими рушійними механізмами творчого процесу, як свідоме та позасвідоме, а також чинників, що стимулюють взаємодію цих двох начал: натхнення, уява, фантазія, інтуїція, асоціативність, дотепність.

Аналіз феномена таланту відкриває сьогодні потужні перспективи для дослідницької роботи, оскільки належить до категорії тих «позачасових « проблем, які ніколи не втратять своєї актуальності» [5, С. 898].

Наведені визначення обдарованості, таланту, геніальності (а їх перелік можна продовжити, адже деякі автори нараховують вже кілька десятків таких визначень) свідчать про необхідність комплексного методологічного підходу, який би об'єднав у собі існуючу «поліметодологічність», багаторівневність, різноаспектність даного феномену. Обдарованість має розглядатись як системна властивість особистості, яка відповідає різним галузям наукового пізнання. Оскільки ми визначаємо творчо обдаровану особистість передусім у психологічному контексті, то доцільно було б вивчати її у порівневому методологічному просторі наукової психології, який був запропонований нами раніше у посібнику «Методологічні питання наукової психології...» [13] і складається з шести головних рівнів, таких як:

- філософсько-психологічний;
- загальнонауково-психологічний;
- теоретико-психологічний;
- психолого-прикладний;
- практично-психологічний;
- онто-психологічний;

Так, на *філософсько-психологічному* рівні феномен обдарованості підлягає розгляду за діалектичним, культурологічним, аксіологічним підходами.

Наприклад, за діалектичним підходом цей феномен слід трактувати в контексті законів єдності, боротьби та врівноваження протилежностей,

переходу кількісних змін у якісні, заперечення заперечення. Це дає змогу охарактеризувати обдарованість особистості (і, тим більше – талант і геніальність) як сукупність її вибіркового творчих здібностей до однієї групи діяльностей, котрим протилежні інші її нездібності або мінус-здібності, в яких особистість не виявляє себе чи навіть є бездарною до іншої переважаючої за кількістю групи діяльностей, і в яких вона може бути неуспішною та нездійсненою. Через це творчо обдарована особистість концентровано однобічно і вибірково розвинута в одному напрямку і дифузно та відносно нерозвинута в багатьох інших напрямках, через що може вступати з обдарованими в цих напрямках як у гармонійні, так і в суперечливі стосунки. Взагалі це нормальне явище в умовах добре відомого явища особистісної, громадянської та професійної спеціалізації та універсалізації здібностей, хоча воно ще недостатньо усвідомлюється як окремою людиною і суспільством, породжуючи іноді гострі проблеми. Тому постає проблема взаємозалежності, узгодження, врівноваження, взаємодії між собою таких однобічно, відносно спеціалізовано і універсалізовано здібних, обдарованих, талановитих і геніальних особистостей різних профілів в контексті сукупної структури людських діяльностей.

Дія закону переходу кількісних змін у якісні і навпаки забезпечує можливість зростання, ортогенезу творчо обдарованої особистості в умовах прогресуючої (в тому числі і за її участі) культури як по «вертикалі» (за шкалою «здібності – обдарованість – талант – геніальність»), тобто вершинно і глибинно), так і по «горизонталі» охоплюючи все нові і нові види діяльності з їх неперервно розширюваним і ускладнюваним змістом і засобами.

Закон заперечення заперечення характеризує саму суть творчої діяльності обдарованої особистості як насичену суперечностями, доланням негативних, зокрема, стереотипних, віджитих, але таких звичних сторін життя, що потребує певної особистісної готовності перебувати у вирі негативно–позитивних змін.

Звичайно, що за культурологічним підходом творчо обдарована особистість є суб'єктом і об'єктом розвитку людської культури у певному напрямку. Знаходячись у центрі культуротворчого парцесу, вона визначає і тому відповідає за прогресивний характер запропонованих нею змін у суспільстві.

Аксіологічний підхід означає визнання творчо обдарованої особистості базовою цінністю суспільства, суб'єктом творення себе та інших людей як найвищої цінності, в тому числі – і через зміну, покращення похідних від них духовних і матеріальних, культурних і природних цінностей. Творчо обдарована особистість як цінність суспільства має бути свобідною у своїй діяльності і захищена від тиску на неї – як соціального, економічного, так і індивідуального, психологічного.

З аксіологічним тісно пов'язаний акмеологічний підхід, який визнає вільний рух творчо обдарованої особистості саме у вершинному напрямку, а її індивідуальності – у глибинному (за Б. Г. Ананьєвим).

В контексті філософії простору і часу обдарована особистість виходить за свої просторово-часові межі, вона всеосяжно охоплює за цими вимірами дійсність, розширює і перетворює її, вибірково і прискорюючи, швидче за інших зондує, трансформує і пристосовує її до людства. Діалектика обдарованості в контексті простору і часу полягає і в тому, що вона проникає, так би мовити в їх протилежні сторони – макро і мікросвіт, безкінечне майбутнє і минуле, надшвидкісне і найповільніше за темпом. Їх схильність до опанування протилежностей може відлякувати від них звичайних людей, що звикли до стабільності у ситуації «тут і тепер».

На загальнонауково–психологічному рівні визначення творчо обдарованої особистості постає в контексті прикладення до неї законів різних наук, але у зв'язку з їх психологічною інтерпретацією. Мова йде про закони еволюційного та історичного розвитку людини і людства, біохімії, генетики, біофізики, екології, математики, кібернетики, інформатики, фізики, хімії, космології, геології. Не можна виключати і використання з метою її розуміння і деяких даних парапсихології, скажімо, для формування нових, несподіваних точок зору на феномен обдарованості, надаючи адекватні пояснення в цьому плані для суспільства. Важливим є прикладення до пізнання феномену обдарованості системного підходу, принципів синергетики, розгляд у космологічному, глобальному, макроструктурному, мініструктурному, мікроструктурному, наноструктурному (останні чотири позиції стосуються обдарованості соціального, психологічного, індивідуального, організмичного у творчій особистості) тощо масштабах.

Теоретико–психологічний рівень методології наукової психології передбачає вивчення творчо обдарованої особистості крізь призму її принципів: детермінізму, відображення, розвитку психіки, єдності психіки і діяльності, системно-структурному, а також – домінуючих зараз парадигм, передусім – розвитку особистості та особистісного підходу. Відповідно до цього, обдарована особистість у концентрованому вигляді найкраще (серед так би мовити різних відів особистості) реалізує і демонструє головну формулу принципу детермінізму, сформульовану О. М. Ткаченком [14]: «Психіка суб'єкта детермінується процесом і продуктами актуальної та постакуальної взаємодії з об'єктом і водночас сама виступає як важлива детермінанта поведінки і діяльності людини». Дійсно, обдарована особистість вибирає як зовнішню причину своєї предметної діяльності найбільш актуальні об'єкти дійсності, але при цьому сама виступає як детермінанта, суб'єкт своєї діяльності, на всіх трьох рівнях розгляду її як суб'єкта – на рівні організму (життєдіяльність), індивіда (засвоєння цінностей) та особистості (творення цінностей). Інакше кажучи, обдарованість, талант, геніальність, з притаманними для них яскравими творчими проявами, виступають найінтенсивнішими детермінантами (стимулами, сенсами, мотивами) психічного, особистісного розвитку людини, що, до речі, приваблює тих, хто стає на шлях творчості.

На рівні принципу відображення обдарована особистість виконує у суспільстві функцію випереджаючого сигнального знаково-опосередковуючого контакту з новими, значущими для людства аспектами дійсності, реалізуючи психологічну діяльність на рівні життєдіяльності (організму), засвоєння традиційних цінностей (індивід) та творення нових цінностей (особистість).

Принцип єдності психіки та діяльності характеризує обдаровану особистість як надзвичайно діяльну істоту, психіка якої виступає як ідеальний план діяльності, як модель дійсності, що дає їй можливість краще, ніж іншим, орієнтуватись у навколишньому середовищі на всіх рівнях детермінації – організму, індивіда й особистості, краще забезпечуючи життєдіяльність, засвоєння і продукування суспільного досвіду [14].

За принципом розвитку психіки творчо обдарована особистість розвивається в процесі визрівання і формування психофізіологічних структур (на рівні організму), в процесі діяльності присвоєння (на рівні індивіда) та у процесі перетворювальної діяльності (на рівні власне особистості). Ці рівні послідовно домінують і змінюють одне одне в межах єдиної системи чинників становлення психіки. Поступово як провідний виступає особистісний розвиток, пов'язаний з творчою діяльністю. При цьому творчість постає і як процес створення індивідуально і суспільно цінного продукту, і як процес самостворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості – на основі засвоєння і збагачення суспільно-історичного досвіду [14]. Підкреслимо, що творчо обдарована особистість вступає на шлях інтенсивного творення зовнішнього і внутрішнього світу з його позитивними і негативними тенденціями, успіхами і невдачами, досягненнями і ризиками. Тому вона потребує розуміння, прийняття і підтримки з боку суспільства і кожного його члена, для благополуччя яких і відбувається подвижництво обдарованих і талановитих.

І, нарешті, за системно-структурним принципом, психіка творчо обдарованої особистості є складною системою взаємопов'язаних елементів, що інтегруються у певну цілісну психологічну структуру. Ця система є відкритою у Всесвіт і суспільство, має з ним активні прямі і зворотні зв'язки. На рівні організму психіка обдарованих ввімкнена у регуляцію взаємодії суб'єкта із значно ширшою за нього природною, біологічною системою, на рівні індивіда – із соціальною системою, а на рівні особистості – зі створюваними нею новими культурно-історичними цінностями суспільства та предметного світу.

Зазначені принципи наукової психології можуть бути використані для кращого розуміння обдарованості особистості – як такої, що причиново зумовлена процесами і продуктами взаємодії зі Всесвітом на трьох рівнях – органічному, індивідуальному та особистісному, є продуктом і умовою випереджувального сигнального відображення нового світу на зазначених рівнях, виявляється на якісно нових рівнях розвитку всієї психіки – дозрівання, засвоєння цінностей та їх створення, як особлива система і водночас елемент іншої більш ширшої природної і суспільної системи [14]. Відмітимо, що у розвитку і діяльності творчо обдарованої особистості найбільш суттєво

виявляються суттєві атрибути розвитку людської психіки. Вона дуже зручна для вивчення відкритих у процесах і продуктах творчості закономірностей становлення людської особистості. Для психології вона, як зручна дослідницька модель, має не менше значення, ніж вивчення законів психіки на матеріалі її вікового чи патологічного становлення.

На *психолого–прикладному методологічному рівні* обдарована особистість може бути визначена у різнобічних конкретних аспектах, котрі відповідають різним прикладним галузям наукової психології, що займаються дослідженнями з оптимізації, проектування різних видів поведінки і діяльності людей. Не вдаючись у деталі, зазначимо, що обдарована особистість може бути специфічно визначена у соціальній, юридичній психології, психології праці і творчості, інженерній, педагогічній, віковій, спортивній, медичній психології, психології управління та менеджменту, власне у персонології, військовій, економічній, екологічній, спеціальній психології, психології здоров'я тощо. Звичайно, що кожна з перерахованих галузей прикладної психології може мати своє специфічне розуміння творчо обдарованої особистості, що і відбувається у відповідних дослідженнях. На цій основі може бути створена більш точна узагальнена її характеристика.

З точки зору особистісного підходу, доцільно розглядати особистість як цілісне, інтегративне втілення обдарованості, таланту, геніальності, тобто синонімічно до цих понять, що має свою структуру, диференційований профіль, який складається із безлічі видів обдарувань, їх ієрархії. Так, в контексті нашого уявлення про тривимірне, поетапно конкретизоване психологічне уявлення про структуру особистості можна висунути особистісно орієнтовану систему видів загальної обдарованості.

За першим соціально-психологічно-індивідуальним виміром можна виділити такі види загальної обдарованості, як:

- психосоціальна,
- комунікаційна,
- мотиваційна,
- характерологічна,
- рефлексивна,
- академічна,
- інтелектуальна,
- психофізіологічна,
- психосоматична,

котрі далі конкретизуються і деталізуються на їх психологічні складові (властивості, якості тощо).

За другим, діяльнісним виміром, відповідно до компонентів-етапів діяльності, вчинку, поведінки, можна виділити такі види загальної обдарованості, як:

- а) Потребнісно-мотиваційна,
- б) Інформаційно-пізнавальна,
- в) Цілеутворювальна,

г) Операційно-результативна,

д) Емоційно-почуттєва.

За третім, генетично-віковим виміром, доцільно виділяти такі види обдарованості в процесі розвитку, як:

- задатки,
- здібності,
- власне обдарованість,
- талановитість,
- геніальність,
- екстраздібності тощо.

До дамо саме в цьому місці, що спеціальні види обдарованості можна системно представити через відому п'ятикомпонентну класифікацію професій Є. М. Клімова, відповідно:

Людина-Людина: педагогічна, менеджерська, дикторська обдарованість тощо,

Людина-Символ: математична, фізична, хімічна, астрономічна обдарованість тощо,

Людина-Техніка: інженерна, технологічна, власне технічна обдарованість тощо,

Людина-Природа: лісничка, агрономічна, екологічна обдарованість тощо,

Людина-Образ: художня, музична, композиторська, вокальна, виконавська, театральна, акторська, режисерська, танцюристка обдарованість тощо.

Поряд з цим, можуть бути запропоновані комплексні предметно-особистісні професійні характеристики обдарованості у вигляді так званих профільних карт особистості, приміром, громадянина, науковця, менеджера, психолога тощо, в яких подається, за структурою особистості, специфічні властивості, здібності, професійно важливі якості особистості.

Практично-психологічний методологічний рівень передбачає вивчення і розв'язання різноманітних психологічних проблем обдарованої особистості з позицій принципу гуманізму, етичного кодексу роботи практичного психолога, принципу суб'єктної активності, принципів системного, індивідуального, особистісного підходів в контексті вихідних положень різних технологій консультування, психотерапії, психодіагностики, корекції, реабілітації тощо.

Творчо обдарована особистість може бути визнана «проблемною» у двох аспектах: по-перше, як така, що розв'язує найактуальнішу для себе і людства проблему, що забезпечує прогрес цивілізації, суспільства, культури і самої себе, і, по-друге – сама виступає як проблема у широкому сенсі – духовному (етичному, естетичному, науковому) і навіть психотерапевтичному. Адже вона різко відрізняється від пересічного загалу і в цьому плані може бути визнана ним аномальною, що неодноразово траплялося в історії людства.

І, нарешті, *онто-психологічний методологічний рівень* містить у собі життєві етичні норми, принципи прагматизму, стереотипи людського співжиття, норми етнічної культури і полікультурний досвід співіснування

різних етносів тощо. При цьому мають бути враховані і релігійні погляди творчо обдарованої особистості, наприклад, якою мірою вона дотримується біблійних заповідей, що можуть сприяти чи заважати розумінню і визнанню обдарованої особистості. Наприклад, біблійний принцип «не сотвори собі кумира» або народне прислів'я «немає пророка у своїй вітчизні» можуть суттєво ускладнювати, якщо не блокувати, визначення, виявлення, визнання творчо обдарованої особистості як такої, унеможливити допомогу їй у складному і суперечливому становленні на життєвому шляху. Драматичні поневіряння творця на шляху видобування загальнолюдських цінностей часто не отримують будь-якої компенсації з боку суспільства, яке безкорисно користується плодами його творчості.

В цілому ж, визначення творчої обдарованості, таланту, геніальності особистості має будуватися на наявному досвіді наукового розуміння цих феноменів, що викладений у філософських, психологічних, педагогічних тощо джерелах. Проте, сам процес визначення цих явищ ще далеко не закінчений, як це впливає хоча б із розгляду його в межах методологічного простору наукової психології (а поряд з ним існують також методологічні простори й інших наукових дисциплін, котрі займаються цією проблемою). Тому на даному етапі розвитку науки ми маємо задовольнитися відносними, а не абсолютними дефініціями творчої обдарованості, таланту й геніальності особистості.

Разом з тим, наявність існуючих методологічних підходів забезпечує можливість вироблення досить продуктивних робочих визначень цих феноменів - залежно від наявних наукових завдань і вихідних методологічних передумов. Розв'язання цих завдань на основі зазначених передумов буде поступово і неперервно збагачувати розуміння феномену творчо обдарованої особистості.

Література

1. Антонова О. Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2005. – 456 с.
2. Гильбух Ю. З. Внимание: одаренные дети. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко.- Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. - Мн.: Харвест, 2004. – 576 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. - К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971. – 280 с.
7. Мелхорн Г., Мелхорн Х. Гениями не рождаются: Общество и способности человека: Кн. для учителя: Пер. с нем. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.

8. Міщиха Л. П. Психологія творчості: Навчальний посібник. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 448 с.
- Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
9. Психология одаренности детей и подростков / Под.ред. Н. С. Лейтеса. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 416 с.
10. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Психологический словарь / Под.ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: ООО «Издательство Астрель» : ООО «Издательство АСТ» : ООО «Транзиткнига», 2004. – 479 с.
12. Психологічний словник / Під ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
13. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод.посібник. – К.: Ніка-центр, 2003. – 204 с.
14. Гадеєв П. О. Обдарованість і творчість особистості: Американський підхід: Монографія. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 240 с.
15. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.
16. Философский словарь / Под. ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
17. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.
18. Фриман Джоан. Как развить таланты ребенка от рождения до 5 лет. – М.: ТОО Центр «ПРО» при участии АОЗТ «Альвис» и АО «Столетие», 1995. – 240 с.
19. A Dictionary of Psychology / Second edition/ Andrew M.Colman. – Oxford University Press, 2006/ - 866 p.

1.4. Методологічний підхід у психолого-педагогічному вивченні інтелектуальної обдарованості особистості у взаємозв'язку з іншими її властивостями

Розгляд інтелекту поза особистістю, так само як і інтелектуальних здібностей поза інших видів здібностей особистості звичайно є абстракцією, необхідною для здійснення роботи теоретика чи експериментатора. В дійсності ж інтелект та інтелектуальна обдарованість є функцією цілісної особистості, поєднаною своїми численними структурно-функціональними взаємозв'язками, взаємовпливами, взаємодіями з іншими її властивостями. Правий в цьому плані С. Л. Рубінштейн, коли стверджував, що мислить не мислення, а людина, особистість. Тому виявлення інтегративних, координаційних, «кооперативних» проявів, взаємозв'язків інтелекту з іншими властивостями в межах єдиної структури особистості виступає одним із найважливіших завдань особистісного

підходу [7]. При цьому мова йде як про позитивні взаємозв'язки і взаємовпливи, так і про негативні – з точки зору ефективного виконання діяльності, що особливо важливо в контексті вивчення, розвитку і самоактуалізації інтелектуального потенціалу творчо обдарованої особистості.

Вказані положення випливають із самого визначення інтелекту як властивості особистості. Звернемося до однієї з найавторитетніших дефініцій цього поняття у «Психологічному словнику», за редакцією В. В. Давидова, О. В. Запорожця, Б. Ф. Ломова та ін., в якому стверджується, що «інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) – у широкому сенсі – сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда: від відчуттів і сприймання до мислення й уяви; у вузькому сенсі – мислення.

Інтелект – основна форма пізнання людиною дійсності. Існують три різновиди у розумінні функції інтелекту: 1) здібність до навчання; 2) оперування символами; 3) здатність до активного оволодіння закономірностями оточуючої нас дійсності.

Принциповим для вітчизняної психології є розгляд інтелекту не абстрактно і як власне біологічного утворення, а у зіставленні із закономірностями суспільно-історичного розвитку. Формування інтелекту відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності; основою розвитку інтелекту є праця.

Єдність інтелекту неодноразово підкреслювалась у працях С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьєва.

У працях Б. М. Теплова висвітлений якісний підхід до вивчення інтелекту, у відповідності з яким основним є визначення своєрідності інтелектуальних можливостей людини. Б. М. Теплов вивчав так званий «практичний інтелект», який, на його думку, є не менш цінним і важливим для людини, ніж теоретичний. У роботі «Ум полководця» інтелект досліджувався у зв'язку з вольовими та емоціональними особливостями особистості.

У дослідженнях О. К. Тихомирова вивчалася структура інтелекту як діяльності. Суттєвого розвитку отримали дослідження інтелекту у процесі вивчення розумової активності і саморегуляції особистості (Н. С. Лейтес, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, В. С. Юркевич)...» [5, С. 136–137].

Природа інтелекту докладно досліджувалася у працях як зарубіжних – Ч. Спірмен, Л. Терстон, Дж. Гілфорд, Р. Кеттелл, Ж. П'яже тощо – так і вітчизняних – Г. С. Костюк, Г. О. Балл, Ю. І. Машбиць, В. О. Моляко, С. Д. Максименко, М. О. Холодна, М. Л. Смульсон, Р. О. Пономарьова, Л. В. Засекіна, О. В. Губенко – психологів. В їх дослідженнях склалися передумови і важливі елементи особистісного підходу до інтелекту.

Можливість становлення особистісного підходу до інтелекту як важливої властивості особистості впливає вже із системного визначення особистості. Згадаємо, що патріарх української психології Г. С. Костюк вважав особистість найскладнішою «системою систем». Згідно з цим, у сучасних наукових працях превалює саме системне розуміння особистості. Так, в одному з найпоширеніших українських підручників психології вона визначається як

«індивід із соціально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин. Ця система виявляється і формується в процесі свідомої продуктивної діяльності і спілкування. Особистість опосередковує та визначає вищий рівень взаємозв'язків індивіда із суспільним та природним середовищем. У філософсько-психологічному аспекті особистість – це об'єкт і суб'єкт історичного процесу і власного життя» [6, С. 100].

Враховуючи системний характер особистості, що передбачає передусім наявність психологічної структури її властивостей, доцільно розглянути більш докладно теоретичні дані щодо досвіду і перспектив використання особистісного підходу у дослідженні інтелекту обдарованої молоді в цілісному структурному контексті. Ми спираємося при цьому на запропоновану нами тривимірну, поетапно конкретизовану психологічну структуру особистості [6; 7; 8]. Ця структура, як це показано у попередньому розділі, передбачає синтез усіх психологічних властивостей особистості в ортогональному просторі в межах трьох вимірів (координат): соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та генетичного (вікового, розвивального). Відмітимо, що на представленій в цій структурі особистості вона характеризується на перших п'яти етапах конкретизації категоріально-поняттєвого апарату її визначення. На першому етапі постає власне найбільш абстрактна категорія особистості. На другому етапі особистість характеризується через більш докладні, але все ж достатньо загальні виміри-категорії, котрі визначають її соціально-психолого-індивідуальну природу, існування у формі діяльності та у процесі розвитку.

На третьому етапі конкретизації відбувається диференціація кожного виміру на більш конкретні категорії-поняття, серед яких з'являється і інтелект – як важлива базова властивість особистості (див. підструктуру інтелекту у соціально-психолого-індивідуальному вимірі як одну із семи базових її властивостей-підструктур). Вже на цьому етапі презентації структури особистості інтелект постає в системі трьох вимірів у своїх системних характеристиках – і як властивість, що пов'язана з іншими підструктурами особистості (у соціально-психолого-індивідуальному вимірі), і як така, що виявляється в діяльності (за діяльнісним виміром) та знаходиться у стані розвитку (відповідно з генетичним виміром).

Зазначимо, що згідно з поглядами Б. Г. Ананьєва, між властивостями особистості існують субординаційні та координаційні зв'язки, які ми доповнюємо ще й так званими егординаційними зв'язками, адже центральною підструктурою особистості є самосвідомість, якій з віком рефлексивно підпорядковуються усі інші властивості, в тому числі і інтелект.

На четвертому етапі конкретизації відбувається подальша деталізація усіх базових властивостей особистості в контексті зазначених трьох вимірів, що представлено у так званій матриці. Відмітимо, що презентована в даній матриці структура інтелекту відповідає, в цілому, його визначенню, наведеному на початку даного розділу, але можна помітити і деякі доповнення, які відповідають системному характеру структури особистості і стосуються

передусім обов'язкової наявності в інтелекті, поряд із власне когнітивними, також мотиваційних і емоційних компонентів.

Отже, завдяки такому структурно-особистісному розумінню інтелекту предметом особистісного підходу при його дослідженні мають стати передусім існуючі теоретичні дані щодо його взаємозв'язків, взаємовпливів, взаємодій з іншими представленими у зазначеній структурі особистості властивостями. Після цього можлива їх експериментальна перевірка у комплексному психодіагностичному обстеженні особистості. Проведемо такий теоретичний аналіз наявних наукових даних, наводячи їх послідовно – за кожним із трьох вимірів (I, II, III) структури та за їх складовими.

I. Так, за першим, *соціально-психолого-індивідуальним*, виміром, що передбачає виокремлення семи підструктур особистості (спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, власне інтелекту та психофізіології) доцільно розглянути зазначені взаємозв'язки, взаємовпливи і взаємодії *інтелекту*, передовсім, з фундаментальними *психофізіологічними властивостями*, зокрема, з *темпераментом*.

Якщо піддати аналізу вплив темпераменту, як одного з показників психофізіологічної бази особистості, на інтелект, то одразу ж постають визначені ним психодинамічні особливості досліджуваної підструктури інтелекту. Так, холерикам і сангвінікам властиві швидкісні й енергетичні прояви інтелектуальних установок, відчуття і сприймання, мислення й уваги, уваги і пам'яті, сенсомоторних і перцептивно-дійових актів, інтелектуальних емоцій і почуттів. За цими проявами вони значно переважають відносно слабких за енергетикою меланхоліків і повільних флегматів. Це переважання іноді буває настільки помітним, що перші два типи сприймаються, особливо у дитинстві, інтелектуально обдарованішими, ніж інші типи, хоча в такому разі точніше було б говорити про інтелектуально-психодинамічну обдарованість, яка, як правило, суттєво не обмежується в умовах відносно вільного способу життя дошкільника. При переході ж до більш соціально, нормативно нівельованих форм життя у школі ця обдарованість поступово зникає, все більше відповідаючи зазвичай однаковим нормам навчально-виховного процесу та суспільним вимогам до учня з боку рівності його прав і обов'язків у поведінці як майбутнього громадянина.

Проте, цей типологічний, психодинамічний розрив частково долається завдяки внутрішньоособистісній пластичності людини. Так, за рахунок більшої інтровертованості, інтраспективності меланхоліків і флегматиків, у них формується значно кращий внутрішній план діяльності і за цим планом, як певним сприятливим суб'єктивним майданчиком розвитку інтелекту, вони мають певну перевагу над холериками та сангвініками. Останні ж переважають перших за краще розвинутим «зовнішнім планом», їх більш соціалізованою діяльністю, чому сприяє їх переважаюча екстравертованість, екстраспективність.

Цікавою є ще одна, виявлена одеським професором Б.Й.Цукановим інтенційно-часова спрямованість індивідів з певними типами темпераменту

переважно у минуле, теперішнє чи майбутнє. Відповідно до цього, інтелектуальна сфера (так само, як і всі інші сфери) особистості холериків і майже половини сангвініків спрямована переважно у майбутнє (що дозволяє їм випереджати час, краще працювати з перспективою). А половина сангвініків, усі «врівноважені» (цей тип був додатково введений у науковий обіг Б. Й. Цукановим) та майже половина меланхоліків спрямована переважно у теперішнє («тут і тепер»). Третя група, що складається з майже половини меланхоліків і всіх флегматиків, спрямована у минуле (що визначає їх певне відставання у часі, фіксацію на ретроспективі). Значення цих даних для розуміння особливостей становлення і прояву інтелекту, для його цілеспрямованого виявлення, розвитку і самоактуалізації в обдарованій молоді не визиває сумнівів.

З іншими психофізіологічними особливостями роботи мозку, зокрема з функціональною асиметрією роботи його півкуль, пов'язана відома ще з часів І. П. Павлова типологія розуму, за якою люди розподіляються на так званих «мислителів» і «художників». Перші мають перевагу в абстрактності, понятійності, а другі – в конкретності, образності, емоційності інтелекту.

Враховуючи ту обставину, що сам *інтелект* має складну *внутрішню структуру*, в якій домінують ті чи ті елементи, можливо виокремлювати певні «інтелектуальні» типи особистості, в основу яких покладені: високо розвинута інтелектуальна установка («інтелектуали»), увага («спостерігачі»), пам'ять («ерудити»), мислення в різних його проявах («мислителі», «діалектики», «стратегі», «системотехніки» тощо), уява в різних її видах («фантазери», «творці», «мрійники» тощо), сенсомоторні та перцептивно-дійові акти («інтелектуали-практики»), інтелектуальні емоції та почуття («натхненники», «скептики», «диваки» тощо).

Залежно від рівня розвитку інтелекту можуть бути виділені нормальні (IQ в межах 90–110%), здібні (110–139%) та власне інтелектуально обдаровані (вище 140%) особистості. Інтелект може набувати специфічних характеристик і за іншими ознаками, в тому числі і через свої зв'язки з іншими підструктурами особистості.

Так, можна говорити про соціальний інтелект особистості, коли він розвивається у екстравертів під впливом розвинутої підструктури спілкування. Цілеспрямований, смисложиттєвий, планомірний, проектний, ідеологічний, духовний інтелект формується під впливом розвинутої у певному відношенні підструктури спрямованості.

Під дією певних рис характеру розвивається наполегливий, дієвий, «сильний», гуманістичний, вітальний, машинний, штучний (саме у людини!) тощо інтелект.

Рефлексивна природа інтелекту визначає передусім його організованість, послідовність, гідність, суб'єктність і суб'єктивність, визначеність внутрішнім світом особистості.

Інтелект може бути компетентним, досвідченим, мудрим – коли він спирається на використання добре організованої системи виправданих

життєвих та професійних установок, знань, умінь, навичок, емоційно-почуттєвих оцінок життєвого шляху людини.

Вкажемо також на диференціацію інтелекту на раціональний та емоційний, яка набуває поширення у сучасній психології інтелекту. Дослідники виокремлюють також теоретичний та практичний, творчий та інноваційний інтелект тощо. Розглядаючи психофізіологічне оранжування інтелекту особистості необхідно додати, що саме зазначене розмаїття характеристик, видів, форм, типів інтелекту виступає важливим чинником життєвого та професійного самовизначення особистості у розмаїтому просторі запропонованих суспільством форм громадянської поведінки та професійної діяльності.

Вкажемо окремо на той бік взаємозалежності між підструктурою *інтелекту* та підструктурою *досвіду* особистості, яка часто виявляється в тім, що деякі дослідники об'єднують їх в одну підструктуру, яку власне і називають інтелектом. І для цього є вагомі аргументи. Адже система знань, умінь, навичок, яка характеризує компетентність, майстерність, мистецтво, мудрість, культуру особистості, формується під безпосереднім впливом інтелекту. Проте, не зважаючи на системну єдність інтелекту з досвідом, так само як і з іншими підструктурами, ми все ж таки аналітично розглядаємо їх як окремі базові підструктури особистості, котрі мають свої специфічні ознаки і тому можуть бути умовно відокремлені одна від одної хоча б з точки зору наукового аналізу, який передбачає згадувану раніше процедуру абстрагування. Хоча доречніше, точніше говорити саме про тісний взаємозв'язок між інтелектуальними установками, увагою, відчуттям, сприйманням, пам'яттю, мисленням, уявою, інтелектуальними емоціями і почуттями, з одного боку, та системою знань, картиною світу, енциклопедичністю, ерудованістю, готовністю, майстерністю, мудрістю тощо – при цьому до таких взаємовпливів підключаються й інші підструктури особистості.

Разом з тим, спеціалісти вказують на неоднозначний, «нелінійний» зв'язок між інтелектуально-творчою діяльністю особистості та її досвідом. Так, О. В. Губенко, вказує, «що жорстка функціональна фіксованість, велика сила асоціацій, прив'язаність свідомості до минулого досвіду, висока освіченість і «перевантаженість» знаннями – чинять стримуючий вплив на творчий процес, знижуючи гнучкість думки і креативність» [2, С. 76]. Він наводить відомий висновок Саймонтона, який, відповідаючи на питання, чи заважають знання творчості, дав, за даними своїх експериментів, несподівану відповідь: «Найвищий рівень творчих досягнень пов'язаний із середнім рівнем освіченості, в той час як високий і низький рівні освіченості відповідають більш низьким оцінкам творчих досягнень» [2, С. 76].

Принциповим є взаємозв'язок між *інтелектом* та *самосвідомістю*. Дослідження І. М. Семенова, М. Л. Смульсон, Л. В. Засекіної показали, що без рефлексивної організації процеси мислення та уяви взагалі неможливі. Адже ці когнітивні процеси «внутрішнього плану дії» здійснюються шляхом роботи суб'єкта зі складними психологічними моделями (комплексами понять і

образів) дійсності з використанням специфічних внутрішніх операцій і дій по їх побудові та використанню. Ці внутрішні дії і операції мають значно більше можливостей у творчій трансформації зазначених моделей, ніж зовнішні операції і дії з зовнішньою об'єктивною реальністю. При цьому важливі як безпосередні, так і опосередковані механізми рефлексивної організації інтелектуальної діяльності особистості з моделями-предметами об'єктивної дійсності, так само як і рефлексія суб'єктом взаємозв'язків інтелекту з усіма базовими властивостями особистості.

Важливим з точки зору аксіопсихологічної рефлексії особистістю себе як цінності, є усвідомлення і переживання цього у феноменах честі та гідності особистості. Слід виділити насамперед позитивний вплив на інтелектуальну діяльність особистості з боку її піднесеної певною мірою честі та гідності, що помітив ще У. Джемс, позначивши це явище терміном «спонука честолюбства», коли складаються найкращі мотиваційні умови для успішного навчання учнівської молоді. Ми пов'язуємо цей позитивний вплив на інтелектуальний і, в цілому, на особистісний розвиток підлітків і юнаків з доцільно піднесеною честю та гідністю особистості, що сягає так званих рівнів аксіосходу та аксіолерату [9; 10]. На цих рівнях особистість найкраще усвідомлює свою цінність і самоцінність та підключає найкращим чином свій особистісний потенціал (тобто свої вершинні здатності) до виконання будь-якої діяльності. Саме на цих рівнях відбуваються, за певних «піднесуючих» умов акселеративний (тобто прискорений та інтенсивний) розвиток особистості та її найефективніша самоактуалізація як суб'єкта найпродуктивнішої та найкреативнішої діяльності. Проте, при надмірному піднесенні честі та гідності особистості, до рівня аксіокульту, виникають здебільшого такі прояви, як амбіційність, гордовитість, «зіркова хвороба», нарцисизм, комплекс понадлюдськості, культ особи, які можуть призводити до амбівалентних, позитивних і негативних, проявів, а найчастіше – до гальмування власного розвитку і самореалізації особистості, до спокуси надмірного залучення і використання для власних потреб особистісних ресурсів інших, підпорядкованих такій культовій особі людей.

Негативний вплив на учня чинить і такий гіпопринижений стан його честі і гідності, що властивий рівню аксіодепресії та аксіоциду. На цих рівнях особистісний потенціал дитини, хай він є об'єктивно і достатньо розвинутий, штучно виключається з контуру регуляції поведінки та діяльності, що призводить до їх дезорганізації та низької ефективності – тоді інтелектуальна діяльність гальмується, рівень її ефективності знижується.

Отже, на одному полюсі розвитку честі і гідності – аксіокульту – можуть спостерігатися своєрідні форми дезорганізації інтелектуальної діяльності у вигляді певної її «сліпоті», зрозумілості, неадекватності і тому помилковості тощо, а на протилежному – аксіоциду – відбувається певне функціональне нищення особистісного механізму інтелекту як однієї з найважливіших властивостей особистості.

З боку самосвідомості можуть здійснюватися й інші впливи, на які вказує В. В. Столін і які виявляються через такі феномени самоставлення особистості, як: глобальне прийняття себе, самоповага, аутосимпатія, самовпевненість, самопослідовність (самокерованість), самоприйняття, самокритичність, очікуване ставлення від інших, самоінтерес (самоцінність), саморозуміння, що суттєво позначаються на самоактуалізації інтелектуального потенціалу особистості.

Взаємовплив на *інтелект рис характеру* також може бути суттєвим в дослідженні обдарованої людини на засадах особистісного підходу. Згадаймо в цьому плані погляди на це питання Я.П.Козельського, який здійснив ще у XVIII-му столітті спробу поєднати розум з характерологічними рисами людини, зокрема з такими, як соромливість і боязкість. Так, на його думку, якщо взяти чотирьох осіб з однаковим розумом, але в першому випадку особа буде не соромлива й не боязка, в другому – соромлива, проте не боязка, а в третьому – боязка, але не соромлива, в четвертому – і соромлива й боязка, то перша з них буде втричі чи вчетверо, а друга й третя – вдвічі розумніша, ніж остання. «Тому сильна духом людина розумніша за слабку духом» – додає славнозвісний викладач Києво-Могилянської академії. Великого значення він надавав і таким рисам характеру, як обов'язок, внутрішнє спонукання до доброї справи, працелюбство, гуманізм.

Згадаємо, в цьому плані, твердження І.Канта, що справжньою ознакою таланту є чесність і правдивість особистості перед людьми і перед власною совістю!

Ці висновки значною мірою підтверджує у наш час І. П. Маноха, яка висунула принципове положення про творчий потенціал особистості, в якому має бути представлена готовність людини до моральної (вчинки), естетичної (мистецькі твори) та науково-технічної (ідеї, закони, теорії, проекти) творчості. На наш погляд, формування та реалізація творчого потенціалу особистості доцільно здійснювати саме в установленому дослідницею форматі та послідовності. Це співпадає з поглядами на творчість таких відомих вчених, конструкторів, інженерів, як В. І. Вернадський, А. Ейнштейн, А. М. Сахаров, О. Антонов та ін.

Зазначимо, що через зіставлення інтелекту з рисами характеру людина особистісно ґрунтовніше визначається у своєму ставленні до суспільства, інших людей, справи, природи, самої себе. І, навпаки, сила характеру особистості у вказаних напрямках відношення може визначати своєрідні види інтелектуально-характерологічної обдарованості учнівської молоді. Строго кажучи, в контексті особистісного підходу доцільно говорити не про монообдарованість в межах якоїсь однієї психологічної модальності, а про парну, тріадну, поліобдарованість особистості.

Взаємозв'язок між *інтелектом та спрямованістю* також є актуальним для особистісно орієнтованих дослідників. Адже це взаємозв'язок інтелекту з потребами, мотивами, інтересами, установками, смислами, ідеалами, планами, програмами, проектами, в яких особистістю опановується майбутнє, а останнє,

як відомо, виступає потужним стимулом, спонукою, організатором поведінки та діяльності людини. Саме до цього відноситься відоме положення про те, що мета як закон визначає засоби діяльності. У людини саме особистість функціонує за цим законом, вона футурогенно визначає і реалізує його у кожному акті, операції, дії, вчинку, поведінці та всієї діяльності. Показовим в цьому плані є прояв мотивації досягнення успіху, її стійкості, дієвості, інноваційності. Саме специфіка інтелектуальних установок визначає типи мислителів за своєю спрямованістю – такі як «мислитель-мотиватор», «мислитель-інформолог», «мислитель-філософ», «мислитель-проектант», «мислитель-практик», «мислитель-інноватор», «мислитель-емоціолог» тощо.

Щодо взаємозв'язку *інтелекту зі здатністю до спілкування*, то слід сказати насамперед про взаємовплив між стилями спілкування (авторитарним, ліберальним, демократичним тощо) та інтелектом, в цілому, та його складовими. При цьому не слід забувати, що на такий взаємозв'язок накладається вплив з боку інших властивостей, наприклад, того ж темпераменту. Тоді авторитарний стиль управлінської діяльності може стати сприятливим для розвитку і прояву холериків і сангвініків, але за певних застережень. Ліберальний же стиль спілкування й управління доцільний і необхідний для меланхоліків і сангвініків, а демократичний стиль – для всіх зазначених типів темпераменту.

Важливими у своєму впливі на інтелектуальну діяльність є комунікативні емоції та почуття – симпатія і антипатія, емпатія і апатія, що є теж майже очевидним, але не завжди враховуваним чинником її успішності.

Взагалі-то сприятливим для розвитку і прояву інтелектуальної обдарованості особистості є ще одна системна умова, що стосується так званої функціональної конгруентності, тобто *відповідності між інтелектом та іншими базовими властивостями особистості*. В цьому плані нами розглядається явище так званої психодинамічної конгруентності та неконгруентності між вказаними властивостями і типом темпераменту. На жаль, спонтанний розвиток особистості не завжди однозначно визначених умовах життя часто призводить до гострих форм неконгруентності, до відповідного стресу, до надмірного напруження і виснаження, на фоні яких у представників різних типів темпераменту виникають певні психосоматичні відхилення і хвороби, які стають впливовими чинниками пониження рівня особистісності в учнів, тобто регресу, деформації особистості та її базових властивостей, в тому числі й інтелекту.

Наша консультативна практика підтверджує відкриту ще Гіпократом і підтверджену професором Б. Й. Цукановим закономірність, що виявляється у високій вірогідності появи так званих переважаючих хвороб у представників кожного типу темпераменту. Як свідчать наші експериментальні дані, психологічним механізмом їх виникнення постає саме психодинамічна неконгруентність. Так, у холериків – це холецистит і гепатит, у сангвініків – артрит і високий ризик інфарктів, у врівноважених – запалення легенів і нирково-кам'яна хвороба, у меланхоліків – серцево-судинні хвороби (інфарти) і

гіпертонії (інсульту), а у флегматиків – шлунково-кишкові захворювання, зокрема виразка шлунку. Ми підкреслюємо саме цей закономірний характер зазначених патогенних проявів – ними ряснить наша консультативно-психотерапевтична практика і такою мірою, що ми часто визначаємо тип темпераменту за домінуючими хворобами (і тотожними до них хворобливими станами і відхиленнями) вже у підлітковому і юному віці.

II. Якщо ж говорити про другий, *діяльнісний вимір структури особистості*, то тут найважливішим є ступінь повноти інтелектуальної діяльності в її основних компонентах – потребово-мотиваційному, інформаційно-пізнавальному, цілеутворювальному, операційно-результативному та емоційно-почуттєвому. Мова йде про мотиваційність, зорієнтованість, осмисленість, цілеспрямованість, продуктивність, емоційно-почуттєву завершеність діяльності особистості. В інтелектуальній діяльності мають бути також гармонійно поєднані творчі та репродуктивні, дискурсивні та інтуїтивні, інтенційні та інноваційні, інтеракційні та інтраакційні, логічні та спонтанні, стратегічні і тактичні, системні та фрагментарні, діалектичні та метафізичні аспекти.

Цікавими є дані О. В. Губенка про статичну та динамічну сторони інтелектуальної діяльності суб'єкта, які визначають існування двох форм інтелекту – статичного і динамічного. Дослідник покладає в основу своєї оригінальної дихотомічної класифікації три ознаки інтелекту: а) ступінь ригідності або рухливості психосемантичних пізнавальних структур (понять, схем тощо); б) ступінь орієнтованості або подолання мисленням наявного буття; в) ступінь неісторичності або історичності сприймання об'єктів пізнання – речей або ідей. Залежно від цього, статичний інтелект має переважно консервативну, репродуктивну характеристику, а динамічний – творчу, продуктивну [2, С. 74].

Відповідно, для статичного інтелекту властиві орієнтація на сталі когнітивні структури, кристалізований пізнавальний досвід, в цілому – такі репродуктивні, консервативні особливості, як [2, С. 75]:

- застиглість, нерухливість понять;
- ригідність, інерційність мислення;
- орієнтація на інтелектуальні стереотипи;
- розсудливість з орієнтацією на обмежену формальну логіку;
- орієнтованість на буттєвий досвід;
- абсолютизація наочно даної реальності та світу явищ, представлених у досвіді та відчуттях;
- відмова від категорій «можливість», «інобуття», «мрія» тощо, котрі виводять мислення за межі даної реальності;
- скутість уяви і фантазії;
- частковість, фрагментарність сприймання дійсності, нездатність зазирнути за горизонт системи, побачити майбутнє тощо.

Для динамічного інтелекту властиві протилежні до зазначених вище продуктивні, творчі риси і ознаки [2, С. 75]:

- рухливість і невизначеність понять і образів, розмиті кордони

семантичних денотатів;

- вища рухливість симультанність інтелектуальних процесів;

- відмова від шаблонів і стереотипів;

- «відкидання» законів формальної логіки, значущий розвиток інтуїтивно-мислительних компонентів;

- потяг до того, щоб «розмити» і «розплавити» межі наочно даної ситуації і кордони когнітивно-емпіричних матриць, в яких «кристалізовані» і накопичені досвід і знання;

- відмова від орієнтації на досвід і руйнація звичних і сталих асоціативних зв'язків;

- потяг до зняття з речей і процесів їх почуттєво проявлених форм, щоб «дістатися» до прихованої під ними сутності;

- перебування динамічного мислення у стані психосемантичного потоку, якому властиві плинність пізнавальних структур і взаємне проникнення понять одне в одне, їх гнучке зближення або віддалення між собою тощо.

З діалектичної точки зору, статичний і динамічний інтелект взаємопов'язані одне з одним, вони взаємно доповнюють і переходять одне в одне – і в цьому вони відображують загальні еволюційні процеси творення живого. Мова йдеться, зокрема про те, що статичний і динамічний інтелект майже однозначно відтворюють закон еволюції в його спадковому і мінливому компонентах та взаємозв'язок між ними. В цьому ми вважаємо доцільність запропонованої О. В. Губенком класифікації інтелекту.

III. За *генетичним виміром структури особистості* важливо, щоб були враховані вікові властивості розвитку і функціонування інтелекту, щоб був забезпечений гармонійний перехід від ранніх до пізніх, від попередніх до наступних форм розвитку інтелекту, зокрема мислення – від наочно-дійового через наочно-образний до абстрактно-понятійного мислення, щоб були враховані і використані сензитивні періоди – періоди найсприятливішого і найефективнішого розвитку і прояву предметних, в тому числі й інтелектуальної діяльності. Останнє забезпечується тоді, коли розвиток базується на врахуванні феномену провідної діяльності, відповідно до якої розвиваються певні новоутворення особистості, а під їх впливом і інтелект. А це вимагає забезпечення спадковості у переході від попередніх до наступних видів провідної діяльності, від усталених до новоутворюваних властивостей особистості – зі збереженням найціннішого і відкиданням непотрібного в них для наступних вікових періодів.

Мова йде про такі види провідної діяльності, як: вітальна сенсорна чутливість і адаптивність плоду у пренатальних умовах, тобто умовах виношування в утробі матері; адаптація до жорстких умов позаутробного існування та емоційний, тілесний контакт і спілкування новонародженого з матір'ю у перші тижні і місяці після появи на світ; емоційне спілкування з матір'ю та перше маніпулювання немовляти предметами найближчого середовища; оволодіння ходінням в кінці першого року життя і предметне маніпулювання у розширюваному оточенні у ранньому дитинстві; оволодіння

найближчим світом через гру у дошкільному дитинстві; навчальна діяльність і навчання молодших школярів; спілкування підлітків з однолітками і набуття почуття дорослості; особистісне і професійне самовизначення старших підлітків у процесі переходу до юності; професійна підготовка юнаків і молодих людей; життєве самовизначення і трудова діяльність молодих і дорослих людей; перехід до акмеологічного розквіту та життєвий і професійний розквіт зрілих людей; генеративна діяльність зрілих і похилих людей з передачі досвіду життя молодим; діяльність старих людей із самообслуговування [2; 6]. Повноцінне здійснення кожного виду провідної діяльності з урахуванням індивідуальних і статевих особливостей їх переживання особистістю (та її оточенням) на кожному етапі життєвого шляху має забезпечити адекватними сенсами життя становлення цієї особистості та її інтелектуального потенціалу. При цьому слід забезпечувати оптимальні умови персоналізації учня, тобто «перетікання», так би мовити, в індивіда дитини особистісних властивостей матері і батька, бабусь і дідусів, сестер і братів, родичів і друзів, сусідів і колег, які передаються в процесі виховання, наслідування, самовиховання, навчання, самонавчання, спілкування, сумісної діяльності, групової та колективної поведінки, дружби і товаришування тощо.

В останні роки запропонований нами ще у 1990-х роках варіант психологічної структури особистості був доповнений (додані психосоціальна та психосоматична підструктури, а операційно-результативний компонент діяльнісного виміру конкретизований через визначення специфічного до кожної підструктури психологічного продукту) і зараз має вигляд, представлений у таблиці 1.4.1.

Таблиця 1.4.1

Структура загальнопсихологічних властивостей особистості

Компоненти діяльнісного виміру Д	Потребово-мотиваційний компонент	Інформаційно-пізнавальний компонент (прийом, пошук, переробка інформації)	Цілеутворювальний компонент (прийняття рішення)	Операційно-результативний компонент (виконання рішення, вироблення <i>духовного продукту діяльності з певною якістю</i>)	Емоційно-почуттєвий компонент
Підструктури С-П-І-виміру					
Психосоціальність	Соціальні потреби, мотиви, установки, очікування	Соціальне пізнання, атрибуція, ідентифікація	Соціальні орієнтації, відношення, домагання, прогнозування, цілеутворення, планування, наміри	Соціальні досягнення: <i>статус, громадянська позиція, ролі, професія, посада</i>	Соціальні емоції, почуття, переживання: солідарності, згуртованості, спільності, довіри

Здатність до спілкування	Потреби і мотиви спілкування (афіліація)	Обмін інформацією (комунікація)	Розуміння партнера по спілкуванню (перцепція)	Міжособистісна взаємодія (інтерація): різноманітні спільноти – партнерські, дружні, групові, суспільні	Емоційно-почуттєві компоненти спілкування: симпатія (атракція), антипатія, емпатія, апатія
Спрямованість	Основні бажання і мотиви поведінки	Головні пізнавальні інтереси	Ідеали, переконання, цілі	Прагнення і воля у досягненні мети: установки, сенси, ідеали, плани, проекти	Емоційно-почуттєва основа спрямованості
Характер	Мотиваційні риси характеру	Інформаційно-пізнавальні риси характеру	Риси цілеспрямованості характеру	Риси продуктивності характеру: відношення, ставлення	Емоційно-почуттєві риси характеру
Самосвідомість	Потреба у самоусвідомленні власної особистості	Самопізнання та самооцінка особистості	Саморегуляція та самоконтроль на основі мети	Самореалізація та самоудосконалення: внутрішній світ особистості	Емоційно-почуттєві компоненти самосвідомості
Досвід	Мотиваційний досвід	Система знань, картина світу,	Система вмінь	Система звичок і навичок: освіченість, досвід, мудрість, компетентність, світогляд	Емоційно-почуттєвий досвід
Інтелект	Атенційні настановлення	Обсяг і переключення уваги	Спрямованість і концентрація уваги	Розподіл уваги: організованість інтелектуальних дій у просторі	Атенційні емоції (здивування)
	Інтелектуальні настановлення	Сенсорно-перцептивні процеси	Мисленнєві та імажинативні процеси прогнозування	Уявлення: образи, ідеї, поняття, візуальні концепти, теорії	Інтелектуальні емоції та почуття (сумнів,
	Мнемічні настановлення	Образна і понятійно-логічна пам'ять	Пам'ять у футурогенній функції	Рухова пам'ять: організованість інтелектуальних дій у часі	Емоційна пам'ять
Психофізіологія	Психофізіологічні настановлення	Сенситивність, ергічність нервової системи	Рухомість, темп, пластичність нервової системи	Працездатність нервової системи: продуктивність, оперативність, ефективність праці Сенсо-моторні, перцептивно-рухові, мислительні дії з продуктивного перетворення матеріальних і матеріалізованих об'єктів	Емоційність, почуттєвість нервової системи

Психосоматика	Установчі потребово- мотиваційні психосоматичні диспозиції органів та усього тіла (установки, пози тіла, вирази обличчя)	Орієнтовні інформаційно- пізнавальні стани та рухи органів чуття та усього організму	Цілеспрямовні позиції органів тіла та усього організму («Мислитель « Родена), програмує рухи	Продуктивні перетворюючі сенсомоторні, перцептивно-дійові, інтелектуально- діяльнісні рухи органів тіла та усього організму, оснащені певними знаряддями: матеріальні, матеріалізовані та ідеальні продукти	Експресивні, пластичні емоційно- почуттєві вирази обличчя (міміка), окремих органів та усього тіла (пантоміміка), що особливо проявляються у акторів театру, балету, кіно, цирку тощо
---------------	--	--	--	--	---

Дана таблиця відображає не лише специфічні базові властивості цілісної структури особистості, але і її творчий і продуктивний характер – вказані властивості виступають і як внутрішні «вищі психологічні функції», і як творчі, продуктивні процеси перетворення особистістю об'єктів дійсності на предмети, продукти трудової психологічної діяльності особистості. Останнє спеціально презентується у четвертій колонці таблиці, що має назву «операційно-результативний компонент» діяльності.

На завершення зазначимо, що в окремому розділі неможливо повною мірою охарактеризувати проблематику удосконалення методологічних підходів, зокрема особистісного підходу у дослідженні інтелекту творчо обдарованої молоді. Проте, ми сподіваємося, що в ній містяться корисні для організації такого дослідження теоретичні, методологічні і методичні акценти, які доцільно врахувати в його проведенні. Адже сама особистість є суб'єктом будь-якої діяльності, в тому числі й інтелектуальної. Про це свідчить і розгляд такої важливої інтелектуальної якості, як сприйняття, творчі характеристики якого визначаються саме особистістю.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О.В.Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.- К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Губенко А. В. Распредмечивание, интеллектуальная ригидность и творчество / Практическая психология и социальная работа, № 12, 2009. – С. 74–78.
3. Засекіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту. – Острого: Вид-цтво Національного університету «Острозька академія», 2005. – 370 с.
4. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены).– К.: Освіта України, 2007.– 388 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.– М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

6. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 6-те вид., стереотип.– К.: Либідь, 2008. – 560 с.

7. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / За редакцією Г. О. Балла. – К.: ПППЮ АПН України, 1998. – 160 с.

8. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. - Одеса: Букаєв Вадим Вікторович.- 2009. - 575 с.

9. Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / Валентин Рибалка. – К.: Шк. світ, 2010. - 128 с.- (Бібліотека «Шкільного світу»).

10. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. / В.В.Рибалка; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер». – 2010. – 382 с.

11. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: Монографія. – К.: 2001. – 276 с.

1.5. Психологічні основи особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників

Відомо, що сучасне навчання в наших школах орієнтоване на середнього учня, а нові зміни, що проходять у школі акцентують проблему диференційного навчання. Саме тому з новою силою ставляться питання вивчення дитячої обдарованості, умов її розвитку, механізмів її формування з врахуванням сучасних знань і спеціальних досліджень в даній сфері.

Аналізуючи вікові особливості розвитку особистості, ми дійшли висновку, що існують сензитивні періоди, які утворюють підвищені можливості для розвитку психіки в різні вікові періоди. Сензитивним періодом для особистісного розвитку являється старший підлітковий вік (15–17 років), коли відбувається перетворення особистості підлітка на зрілу особистість.

Старший підлітковий вік є вирішальним етапом формування особистості, тому що саме в цей час дозрівають її пізнавальні й емоційно-особистісні передумови. Він характеризується не просто збільшенням обсягу знань, але і розширенням розумового кругозору, появою в ньому теоретичних інтересів і потреби звести різноманіття фактів до деяких принципів. Мислення в цьому віці вже носить науково-теоретичний, формально-логічний, гіпотетико-дедуктивний характер і дозволяє вибудовувати стратегії, мати розвинуту рефлексію, розбиратися в складному власному внутрішньому світі і взаємовідносинах. Однак перешкодою в цьому може бути нестача життєвого досвіду. Світоглядні установки старшокласників є дуже суперечливими, недостатньо реалістичними. Важливими проблемами, над якими міркує більшість хлопчиків та дівчат, є осмислення себе і свого місця в житті, взаємини зі значимими людьми.

Все це є підставою визначення змістовної сторони особистості як системи життєвих орієнтацій. Ціннісні орієнтації визначають основні мотиви поведінки особистості в старшому підлітковому віці, роблячи вплив на всі сфери її життєдіяльності. Перехід від одного віку до іншого, зміна умов життя, що веде до зміни діяльності, відповідає зміні ієрархічної побудови системи цінностей. Особливість сучасного періоду полягає в тому, що освоєння культури молоддю відбувається на тлі втрати ціннісних орієнтирів значимих для дорослих, загальної ціннісно-нормативної невизначеності. Зараз багато говорять і пишуть про девальвацію моральних цінностей у підлітковому віці, про відсутність творчих ціннісних орієнтацій і їхнє переважання у бік споживання.

Ієрархія цінностей і сенсів також пов'язана з індивідуально-неповторними умовами життя, індивідуальною долею юної людини. Для формування особистості основним являється, яка цінність вважається дитиною найвищою, що визначає життя. Від цього залежить як буде формуватися особистість. Разом з тим, вивчення ступеню зрілості ціннісно-сислової сфери сучасних старшокласників, як умови формування особистості вимагає подальших детальних досліджень.

У 15–17 років відбувається конкретизація життєвих планів і перспектив, старшокласники часто відчують суб'єктивні труднощі при визначенні своїх життєвих цілей, планів і перспектив. Цінності особистості виникають на основі оцінок, але їхнім критерієм є не корисність, а особистісний зміст об'єкта. У той же час побудова молоддю своєї життєвої перспективи безпосередньо пов'язана з їхніми уявленнями про присутність тих чи інших цінностей у доступному для огляду майбутньому. Якщо оцінка важливості тієї чи іншої сфери життя не збігається з їх уявленням про присутність цієї сфери у себе, то можна говорити про наявність у них психологічних проблем у цій області.

Слід зазначити, що у цей період виникають нові різновиди і форми діяльності, змінюється ієрархія колишніх видів провідної діяльності (учбово-пізнавальна, практична, ігрова, комунікативна). На базі цих видів діяльності продовжують розвиватися загальні і спеціальні здібності, що мають велике значення для формування особистості. Розвиток молодшої людини полягає не стільки в нагромадженні знань, умінь і зміні окремих характеристик діяльності, скільки в розвитку індивідуальної психологічної культури, індивідуалізації поведінки, формуванні індивідуального стилю діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності, за визначенням Є. Клімова, це «індивідуально-своєрідна система психологічних засобів, до яких стихійно чи свідомо приходить людина з метою найкращого врівноваження своєї (типологічно зумовленої) індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності» [7, С. 66]. У пізнавальних процесах він виступає як стиль мислення або розумової діяльності, тобто стійка сукупність індивідуальних варіацій у способах сприйняття, запам'ятовування і мислення, за яких оцінюються різні шляхи придбання, нагромадження, переробки і використання інформації.

Саме тому, найважливішою особливістю старшого підліткового віку є рефлексія, аналіз свого внутрішнього світу, як провідної умови свого розвитку. І. Кон відзначає, що юнацьке «Я» ще не визначене, розпливчасте, воно нерідко переживається як занепокоєння чи відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити. Звідси росте потреба у спілкуванні й одночасно підвищується його вибірковість, потреба у самоті. Усвідомлення своєї безперервності і наступності в часі – необхідний елемент образу «Я». Тема часу здобуває напружений, особистісний характер, час переживається як щось живе, конкретне, пов'язане з якимись значимими подіями і мотивами, причому головним виміром його стає майбутнє. Вони частіше задумуються про свої можливості і перспективи, сприймаючи своє сьогоденне «Я» лише як заставу майбутнього [10]. Тому рефлексія набуває в цьому віці найбільшої значущості.

Зазначимо, складність проблеми рефлексії полягає в тому, що наслідки її високого рівня розвитку можуть бути не тільки позитивними, але і негативними для особистості. З розвитком рефлексії «починається або шлях до щирсердечної спустошеності, до нігілізму, до морального скептицизму, до цинізму, до моральної нестійкості, або інший шлях – до побудови морального людського життя на новій, свідомій основі. З появою рефлексії зв'язане філософське осмислення життя» [14, С. 121].

Отже, у старшому підлітковому віці, періоді активного духовно-морального, фізичного і психічного становлення особистості, активізується діяльність по будівництву цілісної концепції людини – Я-концепції. Я-концепція зрілої особистості у всіх її складових формується до закінчення юнацького віку. Такі елементи зрілості Я-концепції особистості, як узагальнене уявлення про себе (у тимчасовій перспективі, у співвіднесенні з ідеалом, відповідно до соціальних очікувань), самоповага і самоприйняття, адекватна, диференційована, стійка самооцінка, усвідомлення своїх здібностей, можливостей як основи життєвих виборів, розглядаються як необхідні умови розвитку особистості, для якої властиві потреба в саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації, самовизначенні.

А. Маслоу бачить сутність самоактуалізації в розкритті свого внутрішнього потенціалу: «Я уявляю собі самоактуалізуючу людину не як звичайну, якій щось дано, а як звичайну людину, у якої нічого не відняли... самоактуалізація – це такий розвиток особистості, при якому людина звільняється від властивих юності проблем, обумовлених дефіцитом досвіду, і від невротичних (інфантильних, надуманих, необов'язкових або мнимих) проблем, внаслідок чого індивід стає здатним справитися з реальними проблемами свого життя...» [14, С. 77]. Таким чином, уявлення про самоактуалізуючу особистість як зрілу особистість, готову вирішувати життєві проблеми, може бути покладено в основу виділення параметрів і показників особистісного розвитку.

Що стосується креативного компоненту особистісного розвитку, то саме розвиток інтелекту, уяви у старшокласників тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей – не просто із засвоєнням інформації, а з проявом

інтелектуальної ініціативи і створенням чогось нового. В цей період особливо необхідні творчі, нестандартні рішення в подоланні складних життєвих відносин, вирішенні конфліктів, виборі свого життєвого шляху, побудові перспективи свого особистісного росту відповідно до індивідуально-неповторних обставин життя та індивідуально-особистісних особливостей, що, в цілому можна назвати життєтворчістю.

Щодо інтелектуальної обдарованості, слід зазначити, що у радянській психології після розгрому педологічного і тестологічного напрямків, проблеми обдарованості досліджувалися в рамках психології здібностей (переважно спеціальних), і ці дослідження заклали основи розуміння здібностей як складних особистісних утворень, що розвиваються.

Теоретичні, методологічні та емпіричні основи до вивчення обдарованості та її розвитку розроблялися багатьма вітчизняними психологами. До них відносяться фундаментальні дослідження з психології індивідуальних відмінностей і здібностей (Б. Г. Ананьєв, А. А. Бодальов, В. Н. Дружинін, Н. С. Лейтес, В. Д. Небиліцин, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, Н. І. Чуприкова, В. Д. Шадриков), мислення та творчості (П. П. Блонський, Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлінській, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, А. М. Матюшкін, В. А. Моляко, С. Л. Рубінштейн), особистості (К. А. Абульханова-Славська, А. Г. Асмолов, Л. І. Божович, І. Д. Бех, О. М. Леонтєв, Б. Ф. Ломов, В. М. Мясищев, В. В. Рибалка та ін), вікової та педагогічної психології (І. В. Дубровіна, П. Я. Гальперін, А. І. Савенков, Д. Б. Ельконін, І. С. Якиманська), психодіагностики (Л. Ф. Бурлачук, К. М. Гуревич, В. Н. Дружинін) та ін. Положення про складну і багатогранну структуру обдарованості, що включає не тільки високий інтелект, але й інші особливості особистості, було сформульовано С. Л. Рубінштейном задовго до появи зарубіжних теорій обдарованості. Розуміючи здібності як узагальнення психічних процесів та діяльності, він прагнув розкрити єдиний психологічний механізм здібностей і представити особистість як основу для психологічного аналізу здібностей. Проблему обдарованості він розглядав, перш за все, з позиції єдності свідомості та діяльності і стверджував, що в специфічному і динамічному профілі обдарованості кожної людини відображається індивідуальний шлях її розвитку.

На думку С. Л. Рубінштейна, здібності людини завжди реально дані в деякій єдності загальних і спеціальних (особливих і одиничних) властивостей, взятих у їх взаємопроникливості. Між ними є і відмінність і єдність, але ці відносини не статичні, а є змінюваним результатом розвитку, в процесі якого виникає не тільки той чи інший рівень здібностей, але й більш-менш виражена їх диференціація [16]. Одне з фундаментальних положень стосується розуміння природних основ індивідуальної обдарованості, вроджених і спадкових задатків як анатома – фізіологічних передумов розвитку здібностей [там само].

Б. М. Теплову належить найбільш часто використовуване у вітчизняній психології визначення здібностей як індивідуальних психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої і мають відношення до

успішності виконання якої-небудь діяльності або діяльностей. Здібності не зводяться до знань, навичок і вмінь, які вже вироблені у людини, але можуть пояснити легкість і швидкість їх набуття. На думку Б. М. Теплова, обдарованість не може бути зрозуміла тільки як прояв інтелекту, а являє собою єдність інтелекту, вольових і емоційних якостей особистості [17].

Системний підхід до вивчення здібностей та обдарованості характеризує теоретичні та експериментальні роботи В. Д. Шадрикова. Він визначає здібності як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції. Ці властивості мають індивідуальну міру виразності і виявляються в успішності і якісній своєрідності освоєння і реалізації діяльності. Таке визначення дозволяє представити розвиток здібностей як єдиний процес біологічного та культурного розвитку. Під обдарованістю автор розуміє інтегральний прояв здібностей з метою конкретної діяльності, під інтелектом – інтегральний прояв здібностей, знань і умінь, а під його рівнем – рівень розвитку здібностей, знань, планів, програм та їх зв'язків, тобто цілісний характер функціонування [20].

В. Н. Дружинін на основі ретельного аналізу теоретичних і експериментальних досліджень з психології та психодіагностики загальних здібностей, починаючи з Ф. Гальтона, закликав до відмови від факторних і кореляційних моделей опису структури інтелекту, що лежать в основі більшості тестів і не здатних пояснити багато його феноменів. На його думку, подальший розвиток теорії загальних здібностей пов'язаний з переходом до алгебраїчних і динамічних моделей. Зокрема, він запропонував власну модель «інтелектуального діапазону», яка дозволяє описати ряд відомих емпіричних залежностей і фактів, в тому числі і взаємозв'язку інтелекту і креативності, інтелекту і успішності діяльності, а також передбачити нові ефекти. Відповідно до цієї теорії, загальний інтелект визначає лише верхні межі можливих досягнень людини в навчальній, професійній, творчій чи іншій діяльності, а чи використовує індивід свої можливості, залежить від його мотивації та інших особистісних особливостей, компетентності [7].

Д. В. Ушаков розвиває структурно-динамічний підхід до дослідження інтелекту, що дозволяє моделювати структуру інтелектуальних здібностей і пояснювати деякі особливості розвитку обдарованих дітей [18]. Згідно концепції М. А. Холодної, інтелект представляє особливу форму організації індивідуального ментального досвіду у вигляді наявних ментальних структур, прогнозованого ними ментального простору та побудові в рамках цього простору ментальних репрезентацій того, що відбувається. При цьому ментальні структури розуміються як статичні, ментальний простір - як динамічний і ментальна репрезентація – як оперативний аспекти ментального досвіду. Виділяються три структурних рівня організації ментального досвіду: когнітивний, метакогнітивний і інтенціональний. Основне завдання вивчення психологічних механізмів інтелектуальної обдарованості автор бачить у визначенні характеру змін у складі, будові і еволюції індивідуального

ментального досвіду, які дозволяють людині побачити світ «по істині» і відповідним чином побудувати свою поведінку [19].

Для вітчизняної психології завжди було характерне прагнення до цілісного аналізу розвитку особистості у взаємозв'язку її когнітивних, мотиваційних, емоційних та інших сторін. Це прагнення проявило себе в широкому спектрі досліджень, виконаних під керівництвом Б. Г. Ананьєва в руслі єдиного фундаментального вчення про людину – людинознавства. Вважаючи свідомість і діяльність вихідними характеристиками людини як суб'єкта діяльності, він визначав творчість як вищу інтеграцію суб'єктних властивостей, а здібності і талант – як найбільш узагальнені ефекти і, разом з тим, потенціали розвитку. Особливу увагу в дослідженнях було приділено розкриттю основних аспектів індивідуального розвитку людини (і її інтелекту) на основі синтезу даних загальної і диференціальної психології та психофізіології, вікової, педагогічної та соціальної психології [2].

Згідно В. Н. Мясіщеву, здібність – це тільки можливість досягнень, причому цей потенціал реалізується і зростає в процесі діяльності. Характерною ознакою обдарованості він вважав випередження людиною вимог, які пред'являються їй безпосередньо середовищем [15].

Генетичний підхід дозволяє представити особистість в якості вихідної основи виникнення, розгортання та застосування здібностей, тобто в якості активного суб'єкта їх розвитку. Такий підхід може бути здійснений через вивчення особистості в її життєдіяльності [1]. Розвиток здібностей розглядається як багаторівневий процес, і на кожному наступному рівні здібності входять у новий синтез з іншими особистісними властивостями, створюючи все більш широкі можливості особистості.

Вікові аспекти розумової обдарованості найбільш повно вивчені Н. С. Лейтесом. Під обдарованістю він розуміє особливо сприятливі внутрішні передумови розумового розвитку, які проявляються у дитини в незвично високій сприйнятливості навчання і більш виражених творчих проявах [12]. Причому кожен віковий рівень відрізняють якісно своєрідні, не властиві ні попереднім, ні наступним віковим рівням можливості розвитку. У створених Н. С. Лейтесом психологічних портретах обдарованих школярів відображені цілісні і всебічні характеристики не тільки інтелектуальних здібностей дітей різного віку, але і їх потреб та інтересів, емоційних реакцій, взаємовідносин з однолітками та оточуючими дорослими, особливостей їх поведінки в різних ситуаціях. Задачу вивчення ранніх ознак обдарованості Н. С. Лейтес бачить у тому, щоб «крізь вікові переваги інтелекту виявити, в тій мірі, в якій це можливо, вже власне індивідуальні риси, у їх розвитку» [там само].

Представники діяльнісного підходу вважають, що розвиток особистості відбувається у процесі включення її у різні види діяльності, насамперед, у межах провідної діяльності, специфічної для кожного вікового періоду. У професійних освітніх установах провідна діяльність, що визначає розвиток особистості учнів, перетворюється з навчально-пізнавальної в навчально-

професійну. Цей процес супроводжується зміною мотиваційно-потребової, ціннісної та операційно-технічної сфери.

Б. Ф. Ломов, на основі узагальнення результатів власних досліджень і аналізу робіт інших авторів, виділив ряд системоутворюючих компонентів системи діяльності, таких, як «мотив, мета, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішень, дії, перевірка результатів, корекція дій» [13].

У загальнопсихологічній теорії діяльності О. М. Леонтьєва як провідний предмет психологічного вивчення розглядається категорія особистості. Процес розвитку особистості, на думку О. М. Леонтьєва, прямо не співпадає з процесом прижиттєвої, природної зміни властивостей індивіда під час його пристосування до зовнішнього середовища. Учений, відсуваючи народження особистості в часі («особистістю не народжуються – особистістю стають»), говорить про «подвійне « народження особистості [11].

У зв'язку з цим можна говорити про розвиток особистості як перспективно спрямований інтегративний процес вдосконалення суб'єктом певної форми життєдіяльності. Результатом розвитку є зріла особистість, якій властива самодетермінація, самоуправління, яка свідомо організує своє власне життя, а, отже, визначає певною мірою власний розвиток.

Б. Г. Ананьєв [2], один із основоположників акмеологічного підходу невід'ємними показниками майстерності і професіоналізму вважає розвиток умінь і навичок, набуття соціально-морального досвіду, ціннісного ставлення до діяльності, мотиваційної готовності тощо. При цьому вияв зрілості залежить від попередніх етапів розвитку індивіда. Наприклад, несформована на початку професійна культура надалі важко компенсується, що негативно впливає на особистісний і професійний розвиток.

Розвиток особистості в професійній діяльності, за В. О. Бодровим, забезпечує досить надійну поведінку індивіда в конкретних і типових життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, зокрема, для даного виду професійної діяльності. Тобто, діяльність виступає стимулом розвитку особистості і умовою формування її рис і якостей, найбільш адекватних конкретним формам поведінки і видів діяльності [5].

У динамічному підході до психологічного вивчення особистості, за яким особистість розглядається як жива рухлива системна цілісність, яка розгортає, вдосконалює, розвиває себе в соціально значущій спільній діяльності, що реалізує різноманітні суспільні відносини. Адже, як зазначає Л. І. Анциферова, навіть для того, щоб зберегти усталеними певні свої параметри, особливо важливі для її існування саме як особистості – життєвих цілей, цінностей, принципів, моральних якостей, – вона повинна в умовах соціальної дійсності, що швидко і різноманітно змінюється, варіювати свої різні психологічні якості [3].

Тобто, провідною формою становлення, здійснення і розвитку особистості є соціально значуща діяльність, яка розуміється в широкому сенсі як створення духовних і матеріальних цінностей. Метою діяльності в такому

розумінні може бути не лише виробництво матеріального продукту, але й створення дружніх стосунків з іншими людьми (комунікативна діяльність), або ж переоцінка власних цінностей, робота над упорядкуванням свого внутрішнього світу, переосмислення свого минулого тощо. В цьому розумінні діяльність являє собою основний спосіб існування людини в світі, особистості – в суспільстві. Беручи участь в спільній діяльності з іншими людьми, людина перетворює соціальні ситуації не лише з їх логікою, але й логікою свого індивідуального, соціально зумовленого існування.

Слід зазначити, що на шляху євроінтеграції, актуальним в особистісному розвитку обдарованої молоді є *компетентнісний підхід*. Орієнтацію на нього сформульовано у працях В. В. Давидова, В. Д. Шадрікова, І. С. Якиманської та ін., в яких головна увага зосереджується на засвоєнні узагальнених знань, умінь і способів діяльності. При цьому слід зазначити, що в розвиваючих моделях навчання дослідників був представлений зміст навчальних матеріалів і технологій формування цих узагальнених одиниць навчання. Варто також мати на увазі, що при науковому обґрунтуванні інтегральних конструктів навчання вони спиралися на роботи П. Я. Гальперіна, О. М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна.

Е. Ф. Зеєр визначає компетентнісний підхід як пріоритетну орієнтацію на цілі – вектори освіти: навченість, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація і розвиток індивідуальності. «Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: ключові кваліфікації, ключові компетенції і метапрофесійні якості» [8, 121].

Але в цьому визначенні, на нашу думку, втрачається значення особистісних якостей. Адже, компетентнісний підхід – це один з підходів, у якому відбувається спроба внести особистісний смисл у освітній процес та розглядати у якості результату освіти не суму засвоєної інформації, а здібність особистості діяти у різних проблемних ситуаціях. Така здібність зумовлюється розвитком особистісних та професійних якостей.

Поєднання компетентнісного та особистісного підходів, в контексті досліджуваної проблеми, дозволяє розглядати особистісно-професійні якості, як системоутворюючий елемент формування ключових компетенцій.

Поняття «ключові компетенції» було введено на початку 1990-х рр. Міжнародною організацією праці до кваліфікаційних вимог до фахівців у системі післядипломного навчання, підвищення кваліфікації і перепідготовки управлінських кадрів. У середині 1990-х рр. це поняття вже починає визначати вимоги до підготовки фахівців у професійній школі.

Слід зазначити, що ключові компетенції мають міждисциплінарний характер, що забезпечує продуктивну діяльність в різних професійних спільнотах, а професійно важливі якості фахівця набувають нових характеристик, які не були враховані до цього вченими-професіографами.

Таким чином, врахувавши набуття вітчизняних та зарубіжних учених, ми вважаємо доцільним доповнити ряд основних підходів до особистісного розвитку обдарованої молоді особистісно-компетентнісним підходом. Такий підхід дозволяє виділити провідні особистісно-професійні якості обдарованої

людини, які необхідно розвивати в процесі підготовки до майбутньої професійної діяльності, врахувавши її специфіку.

Впровадження особистісно-компетентного підходу в навчальний процес припускає розробку інтегрованих навчальних курсів, у яких предметні структури співвідносяться з різними видами компетентності, розширення в структурі навчальних програм по загальноосвітніх дисциплінах міжпредметного компонента (міжпредметні задачі, що не можуть бути вирішені засобами одного предмета).

Узагальнюючи отримані дані, враховуючи досвід вивчення багатьма авторами проблеми структурно-особистісних властивостей обдарованих учнів, ми дійшли висновку, що усі чинники, які сприяють та стимулюють процес розвитку інтелектуальних властивостей обдарованих старшокласників доцільно інтегрувати в особистісному підході, зокрема, в удосконаленому варіанті, що розроблений Рибалкою В. В. (розд.1.3, 1.4)

На основі аналізу основних методологічних підходів до проблеми обдарованості автор запропонував психологічну структуру властивостей особистості, що не тільки упорядковує, систематизує розуміння здібностей та їх сукупностей, які у разі досягнення успіху виконуваної діяльності можуть кваліфікуватися як обдарованості, але і уточнити поняття здібності, обдарованості, таланту, геніальності. Тривимірною психологічною структурою властивостей особистості включає в себе три взаємопов'язані базові виміри.

Автором розроблена єдина класифікація психічних властивостей особистості як суб'єкта діяльності, що відповідає загальним вимогам виконання особистістю людської діяльності і поведінки. Разом з цим це є і більш докладна психологічна класифікація здібностей і обдарованостей особистості, які забезпечують успішне виконання нею певних видів предметної діяльності.

Теоретичними та практичними засадами такого особистісного підходу є наступне:

- загальна психологізація навчального процесу з використанням предметної і особистісної диференціації та інтеграції профільного навчання;
- концепція психологічної структури особистості;
- використання комплексної психодіагностики та концептуальної інтерпретації отриманих даних;
- психологічне вивчення своєрідності особистості старшокласників, яке дає можливість виявити «особистісну винятковість» (термін Рибалки В. В.) дітей за підструктурами соціально-психолого-індивідуального виміру особистості. Наприклад, комунікативно обдаровані учні, мотиваційно обдаровані, рефлексивно обдаровані, інтелектуально обдаровані учні та ін.

Основними принципами цього підходу виступають:

- принцип усвідомлення мотиваційно-сислової сфери обдарованої особистості;
- принцип вивчення і оцінки структури особистісного потенціалу підлітків;
- принцип планомірного цілепокладання;

- принцип операціоналізації процесу творчого розвитку і втілення особистісного потенціалу у результати діяльності;
- принцип особистісного і суспільного емоційно-почуттєвого утвердження процесу і результату творчої діяльності.

Отже, як науково-методична основа концепції нашого дослідження, нами використовується концепція тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, яка розроблена в працях Рибалки В. В.

Відмітимо, що теоретичний аналіз системи необхідних якостей, здібностей обдарованої особистості здійснюватиметься нами за першим, «вертикальним» виміром, тобто аналізуватимуться необхідні якості за підструктурами спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелектуальних процесів, психофізіологічних якостей.

Виходячи з вищезначеного, розроблено теоретичну модель особистості інтелектуально обдарованих старшокласників (рис. 1.5.1) та програмний інструментарій оцінювання змін структури особистісних якостей інтелектуально обдарованих учнів старших класів.

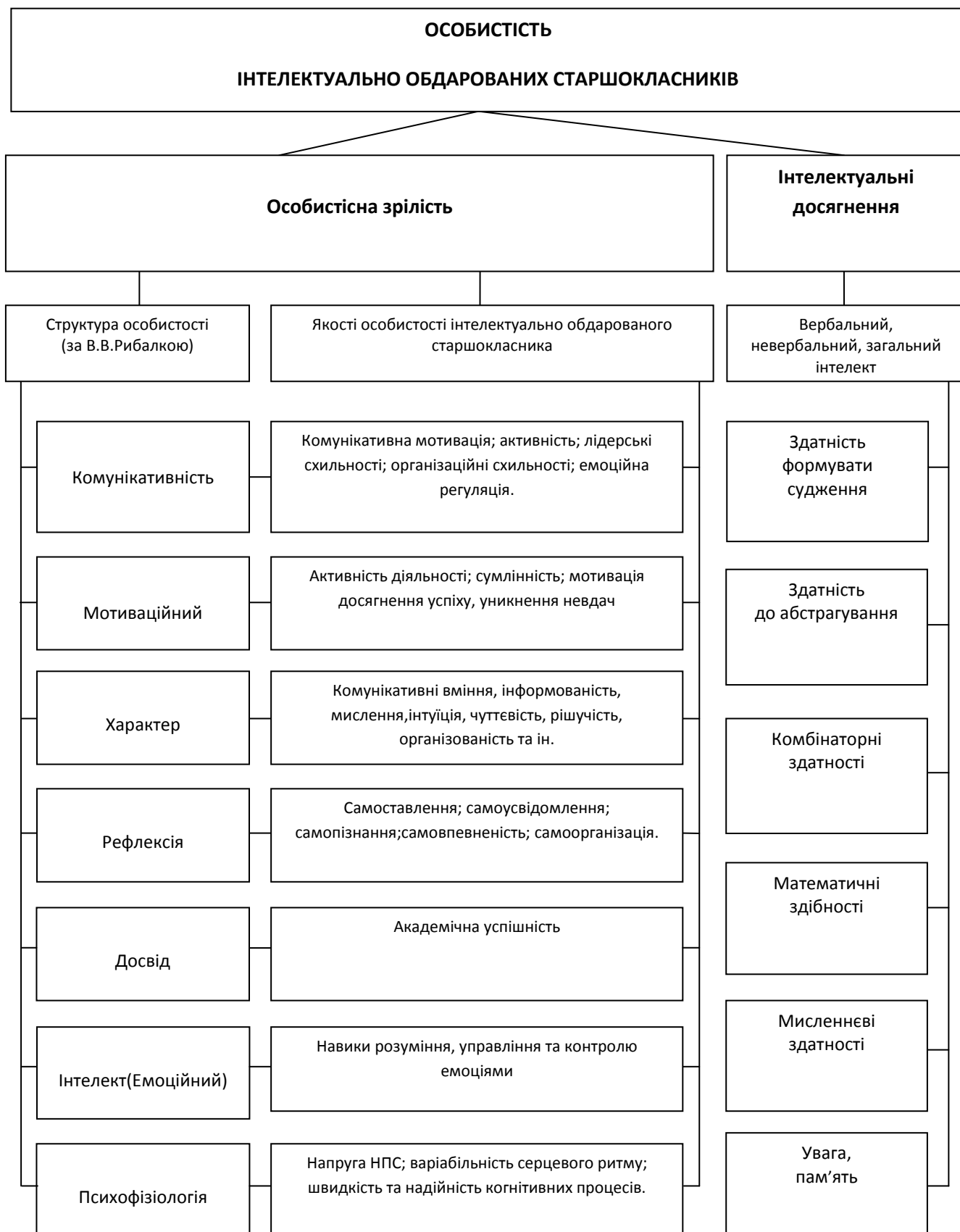


Рис. 1.5.1 Теоретична модель особистості інтелектуально обдарованого старшокласника

Для організації та проведення емпіричного дослідження, розроблено концептуальну модель особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників (рис. 1.5.2.)

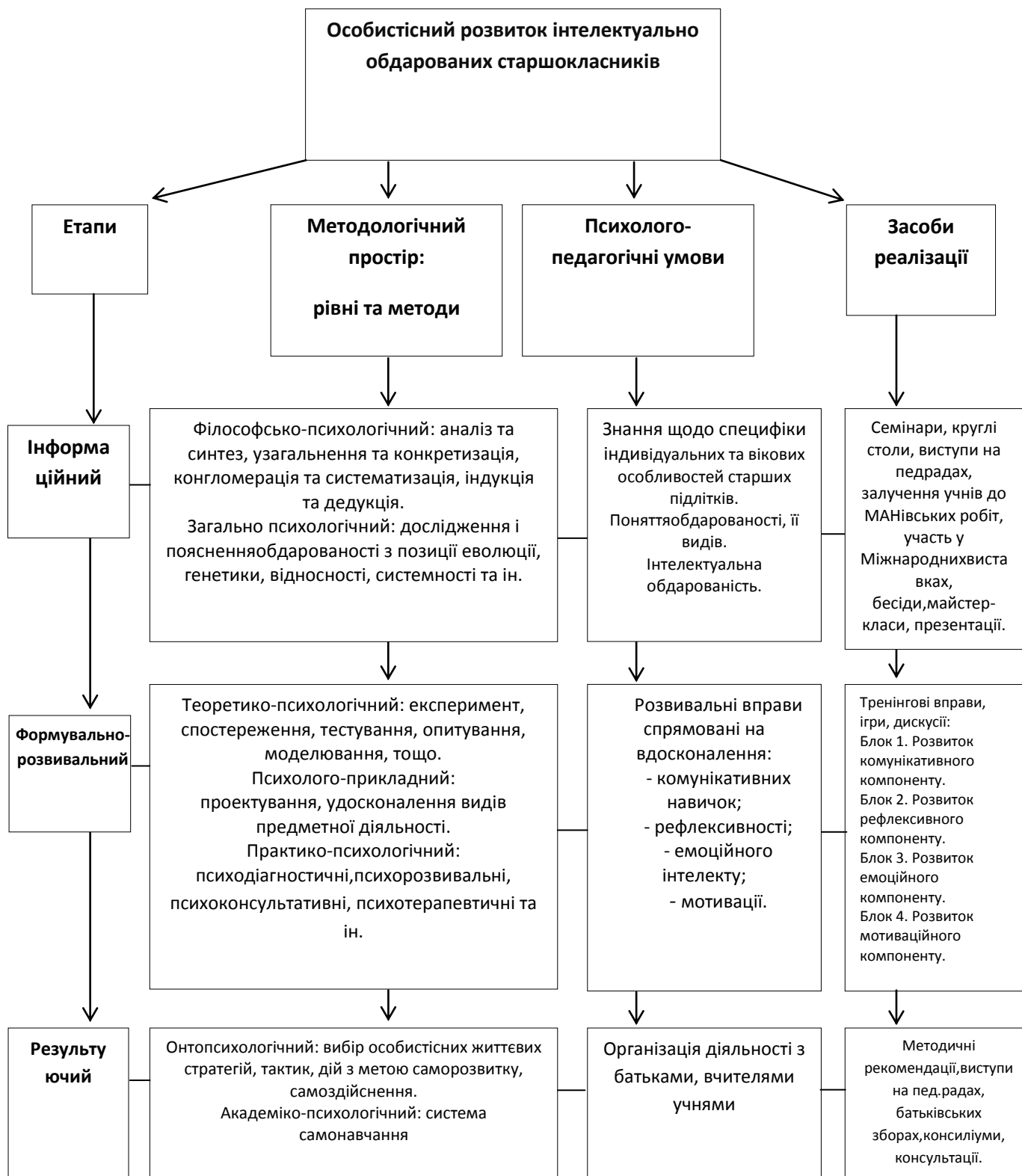


Рис. 1.5.2 Концептуальна модель особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників.

Слід зазначити, варіант зазначеного методологічного простору, розроблений доктором психологічних наук, професором В. В. Рибалкою, і

складається із наступних семи рівнів: філософсько-психологічного; загальнонауково-психологічного; теоретико-психологічного; психолого-прикладного; практико-психологічного; онтопсихологічного; академіко-психологічного.

Основними психолого педагогічними умовами особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників є:

- Знання щодо специфіки індивідуальних та вікових особливостей старших підлітків, поняття обдарованості, її видів, інтелектуальної обдарованості;
- Організація взаємодії між батьками, вчителями та учнями;
- Впровадження розвивальних вправ, спрямованих на вдосконалення комунікативних навичок, рефлексивності, емоційного інтелекту, мотивації досягнення цілі та успіху.

Визначення рівня розвитку і структурних особливостей інтелекту, а також уваги та пам'яті учнів старших класів досліджувалися за допомогою тесту структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ), який входить до комп'ютерної системи моніторингу інтелектуальних особливостей дитини (МІОД), розробленої доктором технічних наук Буровим О. Ю. Детальний опис системи підготовлений співробітниками відділу представлений в додатках.

Для виявлення індивідуально-особистісних особливостей особистісного розвитку та оцінювання змін структури особистісних якостей інтелектуально обдарованих учнів старших класів розроблено методику дослідження (табл. 1.5.2).

Таблиця 1.5.2.

Перелік досліджувальних індивідуально-психологічних якостей інтелектуально обдарованої особистості та методики їх виявлення

№	Компоненти особистісного розвитку	Індивідуально-психологічні властивості інтелектуально обдарованої особистості учня	Методики
1	Комунікативний	Комунікативна мотивація; активність; лідерські схильності; організаційні схильності; емоційна регуляція	Опитувальник КОС (В. В. Синявский, В. А. Федорошин)
2	Мотиваційний	Активність діяльності; сумлінність; мотивація досягнення успіху;	Методика вивчення мотивації досягнення цілі та успіху, уникнення невдач (Т. Елерс)

		уникнення невдач	
3	Характер	Комунікативні вміння, інформованість, мислення, інтуїція, чуттєвість, рішучість, організованість та ін.	Визначення типології за Маєрс-Брігс
4	Рефлексія	Самоставлення; самоусвідомлення; самопізнання; самовпевненість; самоорганізація	Опитувальник самоставлення В. В. Століна, анкета
5	Досвід	Академічна успішність	Шкільні оцінки по базовим дисциплінам
6	Емоційно-почуттєвий компонент	Розуміння та управління своїми та чужими емоціями	Опитувальник «ЕмІн», Д. В. Люсін
7	Психофізіологія	Напруга НПС; варіабільність серцевого ритму; швидкість та надійність когнітивних процесів.	СПФД (система психофізіологічних досліджень).

Детальний опис методик психодіагностики особистісного розвитку обдарованих старшокласників та емпіричних результатів дослідження запропоновано в наступному розділі монографії. Зазначимо, що за допомогою методів математичної статистики було досліджено взаємозв'язок компонентів особистісного розвитку та інтелекту старшокласників. Таким чином було з'ясовано особливості особистісного розвитку старшокласників з явною та потенційною формами інтелектуальної обдарованості, а також вікові та гендерні аспекти.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л.: ЛГПИ, 1968. – 338 с.
3. Анциферова Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Л. И. Анциферова // Психол. журн. – М. 1981. – №2. – С. 8–18.
4. Балл Г. А. Терия учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
5. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования

проблемы формирования личности профессионала : сб. науч. тр. / под ред. В. А. Бодрова. – М. : Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 3–26.

6. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / О.І. Бондарчук. – К. : Науковий світ, 2008. – 318 с.

7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999.–368 с.

8. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

9. Климов Е. А. Психология индивидуальных различий / Е. Климов. – М.: МГУ, 1982. – 267 с.

10. Кон И. С. Социологическая психология / И. Кон. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность./ А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

12. Лейтес Н. С. Возрастной подход к проблеме детской одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М. 1997 б. С. 57–66.

13. Ломов Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

14. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу / Под общ. ред. Г. А. Балла, А. Н. Киричука, Д. А. Леонтьева [пер. с англ.]. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

15. Мясищев В. Н. Психология отношений: избр. психол. труды / В. Н. Мясищев. – М.: Ин-т практ. психологии Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

16. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.

17. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов / Избранные труды: В 2-х т. – Т.1: Педагогика, 1985. –299 с.

18. Ушаков Д. В. Структура и динамика интеллектуальных способностей. Автореф. дис.... д-ра психол. наук. – М. 2004. – 48 с.

19. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования /ukrbooks.org/book5944.htm

20. Шадрыков В. Д. Деятельность и способности/ В. Д. Шадрыков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1994, – 320 с.

II. ЕМПІРИЧНЕ ПОКАЗНИКИ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КОМПОНЕНТІВ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

2.1. Емпіричне дослідження досвідної складової особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників

Перед освітою стоїть задача навчити дітей умінню швидко і легко реагувати на зміни в навколишньому світі, здатності до продукування оригінальних ідей і потребі в пошуку та створенні нового, що забезпечить їм значно більш широкі можливості в самоактуалізації та самореалізації. Ця задача стає центральною для навчання всіх дітей, незалежно від рівня їх інтелектуальних і творчих здібностей, і тим більше гостро стоїть для обдарованих дітей, що володіють високим інтелектуальним потенціалом і яким, у першу чергу, і доведеться ставити і вирішувати нові проблеми, що виникають перед суспільством.

Слід зазначити, що феномен обдарованості та її структурні компоненти розглядали вчені, Д. Богоявленська, В. Давидов, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, Д. О. Леонт'єв, Я. О. Пономар'єв, О. Кульчицька, М. Смульсон В. С. Юркевич, Р. Х. Шакуров та ін., що дає можливість розуміння комплексного характеру обдарованості, розширити перелік факторів інтелекту, увести до структури обдарованості креативність та особистісні характеристики.

Щодо психічного розвитку особистості, то нам імпонує визначення Г. Костюка, за яким, розвиток особистості – це безперервний процес, що виявляється у кількісних і якісних змінах людської істоти [2].

Враховуючи системний характер особистості, що передбачає передусім наявність психологічної структури, доцільно розглянути більш докладно теоретичні дані щодо досвіду і перспектив використання особистісного підходу у дослідженні інтелекту обдарованої молоді в цілісному структурному контексті. В даній роботі 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* включає до свого складу кілька ієрархічно пов'язаних форм – прагнення, бажання, інтереси, допитливість, схильності, ідеали (моральні, естетичні, пізнавальні, практичні), світогляд, переконання тощо.

Друга підструктура особистості включає знання, навички, уміння і звички. Вона названа підструктурою *досвіду*. Через дану підструктуру й особливо через навички й уміння найбільш виразно об'єктивується особистість у своєму індивідуальному розвитку, саме через неї особистість безпосередньо акумулює історичний досвід людства

Третя підструктура особистості – *форм відображення* – охоплює, за К. К. Платоновим, індивідуальні особливості окремих психологічних процесів

або психологічних функцій – емоцій, відчуттів, мислення, сприймання, почуттів, волі, пам'яті.

Четверта, *біологічно зумовлена*, підструктура особистості об'єднує, за теорією К. К. Платонова, властивості темпераменту, статеві, вікові властивості особистості, а також її патологічні, органічні зміни.

Щодо досвідної підструктури, особливо цікавою є думка вченого про те, що в особистостях акумулюється увесь досвід людства. Як носій правових, моральних і естетичних норм суспільства особистість зазвичай дотримується їх. Підструктура досвіду, за автором, це професійна підготовленість та культура.

Слід зазначити, К. Платонов вказував, що саме досвідна складова 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, із тим, що вже засвоєно. Внаслідок навчання людина оволодіває знаннями, навичками й уміннями, саме засвоює їх [3, С. 180–181].

В зв'язку з цим увиразнюється актуальність досліджень зв'язку рівня розвитку інтелекту з успішністю навчання обумовлена зростаючим останнім часом інтересом суспільства до даної проблематики - запитом з боку освітньої та бізнес-практики, для яких першочерговим є завдання диференціальної професійної діагностики, ймовірного прогнозу розвитку особистості, розробки оптимальної освітньої стратегії в школах і вузах.

Завданням нашого дослідження було підтвердження гіпотези, що вчительські та тестові оцінки інтелекту позитивно пов'язані між собою та є основними предикторами здібностей і досягнень у шкільному віці, при цьому ефективність прогнозу підвищується при їх спільному використанні.

Таким чином, дослідження співвідношення успішності в шкільному навчанні та показників інтелектуального розвитку учнів виводять на перший план дискусійну і гостру проблему спільного навчання дітей з різним рівнем інтелекту. Результати дослідження дітей з різним інтелектуальним рівнем показують різницю в освоєнні навчального матеріалу, що коливається від 4 до 8 одиниць. Прихильники роздільного навчання за «інтелектуальною ознакою» аргументують свою точку зору, зокрема, результатами досліджень, представлених у вигляді теоретичних моделей впливу соціального середовища на здібності [6].

Є результати на користь позитивної кореляції інтелекту та успішності навчання. Так, за даними В.Дружиніна, для тесту «Стандартні прогресивні матриці» «Дж.Равена кореляція рівня інтелекту англійських дітей з рівнем шкільної успішності дорівнює 0,70. Дані, отримані в інших країнах по тесту «Стандартні прогресивні матриці», є менш значимі: кореляція рівня інтелекту німецьких дітей з рівнем шкільної успішності коливаються від 0,33 до 0,61 [1].

Тест Д.Векслера дає менш високі кореляції з успішністю: вербальна шкала – до 0,65, невербальна – від 0,35 до 0,45, загальний інтелект – 0,50 [6].

Точка зору названих авторів відображена у визначенні *інтелектуально обдарованих дітей*, використовуваним вищими федеральними органами державної влади США, в якому сказано: «під інтелектуально обдарованими дітьми маються на увазі діти, які в дошкільних установах, початковій і середній школі були виділені як такі, що володіють потенційними здібностями, що свідчать про високий потенціал в таких областях як, ... навчальна і організаторська діяльність ... і які в силу цього потребують послуг або занять, які зазвичай не надаються школою» (Меністер, 2003). Це визначення відображає сутність розуміння співвідношення успішності навчання і, зокрема, високого рівня розвитку інтелекту: інтелектуально обдарованими вважаються учні, що потрапляють в 3–5% «верхівки» розподілу всіх учнів, що навчаються за критерієм шкільної успішності.

Навпаки, Р. Торндайк при розробці проблеми низьких навчальних досягнень, висловив думку, що розбіжність між рівнем розвитку інтелекту і успішністю в навчанні може бути обумовлено чотирма факторами:

1. *Помилки виміру*. Учень може виконати одне й теж саме тестове завдання з різним ступенем успішності в різний проміжок часу.

2. *Різномірність критеріїв*. Наявність безлічі існуючих різномірних показників академічної успішності: один і той же показник може набувати різних значень в контексті конкретної групи учнів або педагогів.

3. *Діапазон предикторів*. Необхідність виявлення стійких факторів, що пояснюють низьку успішність у навчанні.

4. *Регульовані змінні*. Необхідно своєчасно вносити зміни в процес навчання, починаючи від розміщення дітей у класних кімнатах і закінчуючи «зміною підручників і вчителів» [6].

Дослідження, що проводяться на російській вибірці, показують не однозначні результати. Виявлено коефіцієнти кореляції між успішністю учнів середньої ланки з різних навчальних предметів і рівнем інтелекту, підрахованих по тесту Д. Векслера (діапазон коефіцієнта кореляції від 0,15 до 0,65) [там само].

Неоднозначність отриманих результатів пояснюється і неревалентністю оцінок як критерію успішності навчання. Як правило, під успішністю навчання розуміється середнє значення оцінок з навчальних предметів. Питання, наскільки оцінки відповідають реальним досягненням учнів, оцінки з яких шкільних предметів брати за основу при підрахунку успішності навчання в школі та ін., залишаються відкритими.

Результати кореляційного зв'язку інтелекту та успішності навчання були отримані також у результаті нашого емпіричного дослідження. Для визначення рівня розвитку і структурних особливостей інтелекту, а також уваги, пам'яті було застосовано «Тест структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ)», призначеного для вимірювання рівня інтелектуального розвитку та оцінки здібностей у сферах гуманітарних і точних наук [5].

У якості респондентів емпіричного дослідження виступили учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів міста Києва, загальна кількість –

300 осіб, з різними показниками шкільної успішності, що представляє дослідницький інтерес у плані вивчення співвідношення показників шкільної успішності і рівнів розвитку інтелекту.

Зіставивши дані шкільної успішності (за основу був узятий середній бал успішності учнів з предметів базового циклу) з рівнем розвитку інтелекту ми отримали середній коефіцієнт кореляції, рівний 0,36.

Таблиця 2.1.1

Порівняльна таблиця досліджень зв'язку рівня розвитку інтелекту з успішністю навчання

№	РЕСПОНДЕНТИ	ТЕСТ	РЕЗУЛЬТАТ
1	Діти англійських навчальних закладів	Стандартні прогресивні матриці Дж. Равена	0,70
2	Діти німецьких навчальних закладів	Стандартні прогресивні матриці Дж. Равена	0,33–0,61
3	Російські школяри	Д. Векслера	0,15–0,65
4	Старшокласники ЗНЗ м. Києва	Тест структури інтелекту Р. Амтхауера	0,36

Таким чином, вчительські та тестові оцінки інтелекту позитивно пов'язані між собою, що не виключає протиріч між ними, особливо при переході в старші класи. Ці показники є основними предикторами здібностей і досягнень у шкільному віці, причому ефективність прогнозу підвищується при їх спільному використанні. Рівень загального інтелекту, зберігаючи свою постійність у більшості учнів протягом тривалого часу, істотно впливає на інші когнітивні та особистісні особливості учнів, при цьому цей вплив змінюється на різних етапах навчання.

Результати емпіричного дослідження дали можливість зробити наступні висновки.

Наступність процесів розвитку і цілісність інтегральних характеристик визначають можливості прогнозу розвитку обдарованості і досягнень в шкільному віці. Цей прогноз найбільш ефективний при використанні комплексних предикторів, що включають взаємодоповнюючі характеристики. Максимальну ефективність демонструють моделі, що включають як об'єктивні (тестові), так і суб'єктивні (вчительські) оцінки інтелекту.

Обдарованість може розглядатися не тільки як «закрита система» з точки зору її внутрішньої структури, але і як динамічна «відкрита система», яка перебудовується під впливом безлічі внутрішніх і зовнішніх детермінант. Обов'язкове і зовні регламентоване шкільне навчання чинить сильний, тривалий і систематичний вплив на прояв і розвиток дитячої обдарованості. Характер і ступінь цього впливу значно залежать від відповідності умов навчання психологічним особливостям обдарованих дітей на кожному віковому етапі.

Високий рівень пізнавальних здібностей та загального інтелекту, що перевищує середньовікову норму, є одним з найбільш яскравих і стабільних компонентів загальної обдарованості на всіх етапах школи, при збільшенні

стабільності цих показників з віком. Вчительські та тестові оцінки інтелекту позитивно пов'язані між собою, що не виключає протиріч між ними, особливо при переході в старші класи. Ці показники є основними предикторами здібностей і досягнень у шкільному віці, при чому ефективність прогнозу підвищується при їх спільному використанні. Рівень загального інтелекту, зберігаючи свою постійність у більшості учнів протягом тривалого часу, істотно впливає на інші когнітивні та особистісні особливості учнів, при цьому цей вплив змінюється на різних етапах навчання.

Література

1. Дружинин В. Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений / В. Н. Дружинин // Интеллект и творчество: сборник научных трудов. – М.: ИП РАН, 1999. – С. 5–29.

2. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк / [ред. Л.И. Проколієнко]. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.

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

4. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці // В.О.Моляко – К.: Знання, 1989. – 48 с.

5. Руководство к применению теста структуры интеллекта Р.Амтхауера. Обнинск, 1993

6. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды / Т. Н. Тихомирова. – М.: «Институт психологии РАН», 2010. – 230 с.

2.2. Мотиваційна сфера особистості та рівень розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників

Згідно «Робочої концепції обдарованості» (Д. Б. Богоявленська, В. Д. Шадріков та ін.) обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя; обдарованість визначає можливість досягнення людиною більш високих, видатних результатів у одному чи декількох видах діяльності порівняно із іншими людьми [6].

Творча обдарованість – це характеристика не просто найвищого рівня виконання будь-якої діяльності, але і її перетворення та розвитку. Розвиток діяльності за ініціативою самої дитини і є творчістю, тому творча обдарованість є синонімом обдарованості як такої. Такий теоретичний підхід має важливий практичний наслідок: розвиток обдарованості не зводиться до складання програм навчання (прискорення, ускладнення тощо), він полягає у створенні умов для підтримки внутрішньої мотивації діяльності [6].

Власна ініціатива обдарованої дитини у розвитку діяльності забезпечується наступними особливостями мотиваційної сфери:

1. Вибіркова чутливість до певних сторін предметної дійсності чи власної активності, що супроводжується переживанням почуття задоволення.

2. Підвищена пізнавальна потреба (вихід за межі необхідних вимог).

3. Висока захопленість тим чи іншим заняттям (як наслідок, видатна працьовитість).

4. Надання переваги парадоксальній, суперечливій інформації, неприйняття типових та готових відповідей.

5. Висока вимогливість до себе та результатів своєї діяльності [6].

Враховуючи необхідність наявності таких особливостей мотиваційної сфери особистості для прояву обдарованості, їх, власне, можна розглядати як маркер обдарованості.

Виходячи з особливостей мотиваційної сфери інтелектуально обдарованої дитини (підвищена пізнавальна потреба, висока захопленість, працьовитість, вимогливість до себе) можна було б очікувати у таких дітей високу успішність, але на практиці це спостерігається не завжди за рахунок низького рівня їх мотивації досягнення.

Згідно теорії Х. Хекхаузена, мотивація досягнення може розумітися як спроба збільшити або зберегти максимально високі здібності людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання подібної діяльності може привести до успіху або невдачі [8]. Виділяється два типи мотивації досягнення – мотивація досягнення успіху і мотивація уникнення невдач. Згодом після Д. Аткинсоном багато авторів (А. Мехраб'ян, М. Ш. Магомед-Емінов [3], А. А. Реан [7] та ін.) розглядають прагнення до успіху і уникнення невдач як взаємовиключні полюси на шкалі мотивації досягнення, і якщо людина орієнтована на успіх, то вона не відчуває страху перед невдачею (і навпаки, якщо вона орієнтована на уникнення невдачі, то у неї слабо виражено прагнення до успіху). Під таку модель розроблені опитувальники (наприклад, «Мотивація успіху і боязні невдач», скорочено – «МУН» А. А. Реана або «Тест мотивації досягнення», скорочено – «ТМД» А. Мехраб'яна), де ці два типу мотивації протиставляються на біполярній шкалі. Згідно такій логіці, якщо виміряти рівень мотивації досягнення успіху і рівень мотивації уникнення невдач окремо, то можна одержати високу обернену кореляцію між ними. У нашому дослідженні мотиваційної сфери особистості студентів, яке проводилося впродовж 2011–2014 років, ми виявили відсутність кореляції ($r = -0,06$; $n = 235$) між цими двома типами мотивації, що примушує засумніватися у біполярному підході. Як вказує Є. П. Ільїн, є дані, що між вираженістю прагнення до успіху і уникнення невдачі може бути навіть позитивна кореляція – виразно виражене прагнення до успіху цілком може поєднуватися з не менш сильним страхом невдачі, особливо якщо вона пов'язана для суб'єкта з якими-небудь важкими наслідками [2, С. 179].

У рамках біполярної моделі відсутність кореляції, а тим більше позитивна кореляція абсолютно неприпустимі. З подібною проблемою зіткнувся і М. Ковінгтон [10], у дослідженнях якого, як і в нашому, виявлено достатньо вагому кількості людей, які мають або одночасно низькі рівні обох типів мотивацій, або одночасно високі рівні (саме за рахунок таких результатів коефіцієнт кореляції наближається до нуля). Проаналізувавши особливості досліджуваних з тими або іншими рівнями мотивації досягнення успіху і

уникнення невдач, М. Ковінгтон наклав їх на квадріполярну систему координат, де на осі «х» відкладається рівень мотивації досягнення успіху, а на осі «у» – рівень мотивації уникнення невдач (рис. 2.2.1).

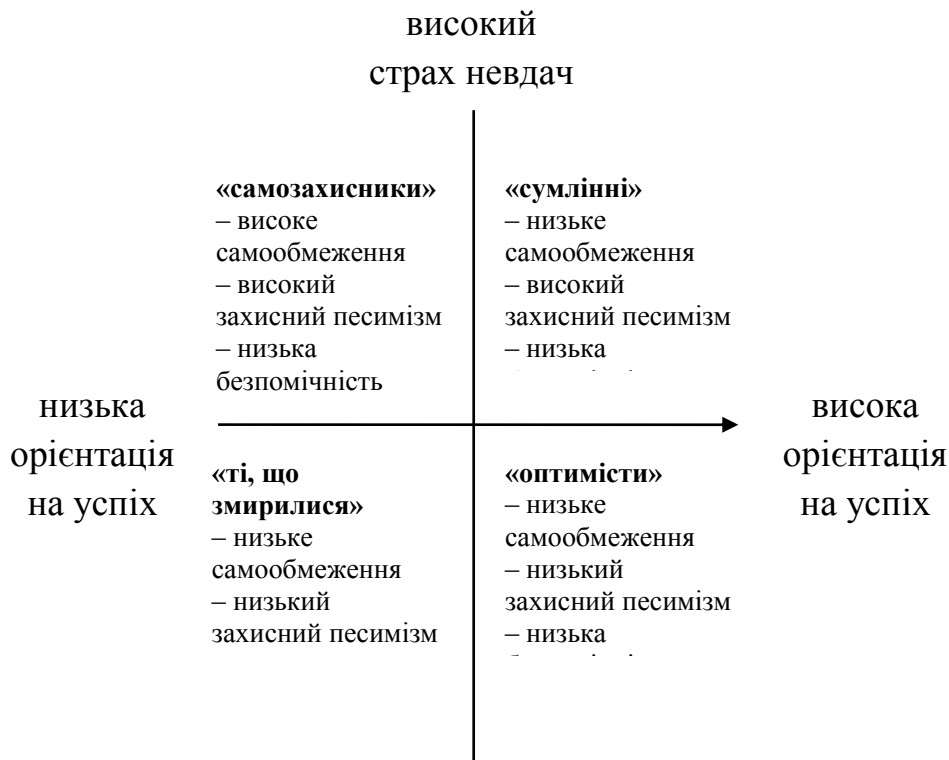


Рис. 2.2.1. Квадріполярна модель мотивації досягнення (М. Ковінгтон)

У новій моделі виділяється чотири мотиваційні типи («ті, що прагнуть до успіху», і «ті, що уникають невдач»), а чотири: 1) «оптимісти» (англ. *optimists*) – висока орієнтація на успіх, низький страх невдач; 2) «сумлінні» (англ. *overstrivers* – «ті, що надмірно стараються») – висока орієнтація на успіх, високий страх невдач; 3) «самозахисники» (англ. *self-protectors*, схильні до захисту свого «Я») – низька орієнтація на успіх, високий страх невдач; 4) «ті, що змирилися» (англ. *failure acceptors*, буквально, «ті, що приймають невдачу») – низька орієнтація на успіх, низький страх невдач. Як можна здогадатися, в біполярній моделі описані тільки перший і третій типи, при цьому реально існуючі другий і четвертий типи випадають з поля зору.

За М. Ковінгтоном, «оптимісти» характеризуються упевненістю в собі, гнучкістю, активною позицією в діяльності, їх поведінка орієнтована на досягнення. «Сумлінні» зазвичай є здібними, старанними і скрупульозними, але, на відміну від «оптимістів», не впевнені в своїх здібностях, часто схильні до високої тривожності і мають нестабільну самооцінку. «Самозахисники» також не впевнені в собі, але при цьому мають стабільно низьку самооцінку; і замість того, щоб, як «старанні», запобігти невдачі, направляють зусилля на зменшення негативних наслідків, що робить їх схильними до захисної стратегії самообмеження. «Ті, що змирилися» також мають низьку самооцінку і виділяються на тлі решти типів індивідуальністю до завдань, відсутністю якої-

небудь орієнтації на досягнення. Тривожність, що зустрічається у «тих, що змирилися», на відміну від тривожності «старанних» і «само захисників», не пов'язана з орієнтацією на досягнення, а швидше відображає їх відчай і втрату надії, тобто, зрештою, навчену безпорадність [11, с. 864].

Квадріполярна модель на даний момент стає все більш популярною серед американських, англійських, японських і австралійських дослідників. А. Мартін з колегами виявили зв'язок між квадріполярною моделлю і такими захисними стратегіями, як самообмеження (*self-handicapping*) і захисний песимізм (*defensive pessimism*), а також феноменом навченої безпорадності (*learned helplessness*). Самообмеження як захисна когнітивна стратегія виявляється в тому, що людина уникає зусиль в надії захистити самооцінку від потенційної невдачі [12]. Захисний песимізм дозволяє людині знизити тривожність за рахунок невисоких очікувань від результатів своєї діяльності [14]. Навчена безпорадність виявляється в тому, що людина не робить спроб поліпшити своє становище, хоча має таку можливість. Самообмеження властиве «само захисникам», захисний песимізм – «само захисникам» і «сумлінним», навчена безпорадність – «тим, що змирилися» [13].

Нещодавно завершилося кросс-культурне дослідження (Японія-Австралія) [11], де було одержано велику кількість статистичних даних, які підтвердили переваги квадріполярної моделі у поясненні мотивації досягнення незалежно від культурного середовища.

Для перевірки квадріполярної моделі мотивації досягнення у вітчизняному освітньому середовищі нами було проведено емпіричне дослідження, з результатами якого більш детально можна ознайомитись у наступній публікації [5]. В емпіричному дослідженні взяло участь 235 студентів психологічних спеціальностей I–V курсів. Вік випробуваних від 16 до 22 років. Досліджувались наступні психологічні параметри мотиваційної сфери та суміжні психологічні явища: мотивація досягнення цілі та успіху, мотивація уникнення невдач, адаптивність до навчання, особистісна тривожність, організованість, суб'єктивна локалізація контролю, перфекціонізм, рівень учбової мотивації.

На основі результатів дослідження мотивації досягнення представники вибірки були віднесені до чотирьох мотиваційних типів. До типу «оптимісти» віднесено 31,49 % досліджуваних, до типу «сумлінні» – 24,68 %, «самозахисники» – 19,57 %, «ті, що змирилися» – 24,25 %. Далі ці типи порівнювались за всіма іншими вимірними показниками (адаптивність, тривожність, організованість и т.д.), значимість відмінностей визначалась за допомогою U-критерію Манна-Уїтні на базі програми SPSS. Все це дозволило не лише підтвердити дієвість квадріполярної моделі, але і доповнити психологічний портрет мотиваційних типів (табл. .2.3.1).

Психологічний портрет мотиваційних типів

Психологічна характеристика	оптимісти	сумлінні	самозахисники	ті, що змирилися
Адаптивність	висока	висока	низька	середня
Особистісна тривожність	низька	висока	висока	низька
Організованість	середня	висока	низька	низька
Інтернальність локусу контролю	висока	висока	низька	середня
Загальний перфекціонізм	високий	високий	низький	низький
Мотивація отримання знань	низька	висока	низька	низька
Мотивація оволодіння професією	висока	висока	низька	низька
Мотивація отримання диплому	середня	висока	низька	низька
Загальний рівень учбової мотивації	середня	висока	низька	низька

Експериментальне дослідження зв'язку мотивації досягнення та рівня розвитку інтелектуальних здібностей старшокласників проводилось у гімназіях м. Києва. Експериментом охоплено 58 учнів 8, 9, 10 та 11 класів. Мотиваційний тип, як і у попередньому дослідженні визначався за допомогою «Методики вивчення мотивації досягнення цілі та успіху» разом з «Методикою вивчення мотивації уникнення невдач» (Т. Елерс); паралельно було проведено обстеження старшокласників діагностичним комплексом «МІОД», що включає визначення рівня розвитку інтелектуальних здібностей за допомогою модифікованого варіанту тесту Р. Амтхауера.

До типу «оптимісти» віднесено 18,97 % досліджуваних, до типу «сумлінні» – 32,76 %, «самозахисники» – 17,24 %, «ті, що змирилися» – 31,03 %.

Отримані результати оброблялись шляхом кореляційного та дисперсійного аналізу. Коефіцієнт кореляції між рівнем мотивації досягнення успіху та рівнем мотивації уникнення невдач дорівнює $r = 0,22$ ($p = 0,099$). За даними М. Ковінгтона кореляція між цими видами мотивації $r = 0,25$, таким чином було отримано ще одне експериментальне підтвердження квадрупольності мотивації досягнення. Між рівнем інтелекту та рівнем мотивації уникнення невдач кореляція відсутня (тобто високий рівень мотивації уникнення невдач може бути притаманний учням як з високим рівнем

інтелекту, так і з низьким). Між рівнем інтелекту та рівнем мотивації досягнення успіху отримано обернену кореляцію $r = -0,25$ ($p = 0,059$). Це означає, що низький рівень мотивації досягнення успіху часто може супроводжуватись високим рівнем інтелекту.

За допомогою застосування дисперсійного аналізу було доведено, що мотиваційні типи різняться між собою ($F = 3,53$ при $p \leq 0,02$) за рівнем IQ: «самозахисники» – 117,9 б., «оптимісти» – 98,2 б., «ті, що змирилися» – 94,9 б., «сумлінні» – 85,9 б. (рис. 2.2.2).

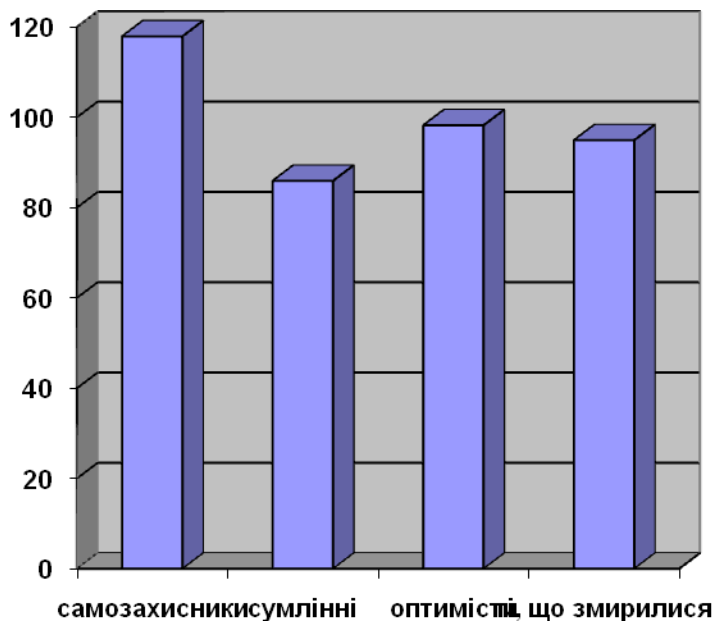


Рис. 2.2.2 Середній рівень IQ відповідних мотиваційних типів.

Тобто, найвищий рівень інтелекту спостерігається у типу «самозахисники», найнижчий – у «сумлінних». Інтелектуальні здібності, на нашу думку, менш гнучкі за мотиваційні особливості, – рівень інтелекту певною мірою є вродженим, у той час як мотиваційний тип формується у процесі виховання і навчання. Як видно з результатів дослідження, особи з нижчим рівнем інтелекту в умовах шкільної освіти часто потрапляють до мотиваційного типу «сумлінні» – мотивацією досягнення вони компенсують слабкий розвиток інтелектуальних здібностей. Характерно, що чинник мотивації для успішного навчання виявляється важливішим, ніж чинник інтелекту. За даними М. Д. Дворяшиної (1980), учбові успіхи за інтелектом можна прогнозувати у 56% дівчат і лише у 35% хлопців [1], тоді як за рівнем мотивації навчальної діяльності «сильні» та «слабкі» учні розрізняються. Враховуючи те, що сумлінні зазвичай мають вищі успіхи у навчанні, то, як видно, з радянських часів ще не змінилась спрямованість вітчизняної освіти на сумлінних, а не на інтелектуальних.

Як зрозуміло з описів мотиваційних типів, наведених вище, до групи ризику потрапляють, в першу чергу, «ті, що змирилися» і «самозахисники». «Ті, що змирилися», в основному, – слабо встигаючі учні, що випали з навчального процесу. Для них найбільш важливим є залучення в ситуації

досягнення, щоб уникнути розвитку навченої безпорадності. Робота з «само захисниками» може бути ускладнена їх екстернальністю – схильністю звинувачувати в невдачах кого завгодно, але не себе. «Самозахисникам», як і «сумлінним» важливо перестати боятися можливих невдач, знизити особистісну тривожність. «Сумлінні», в основному, – добре встигаючі учні, але успішність дається занадто великою ціною, тому для них важливо відчуті різницю між дійсно необхідними досягненнями і не настільки важливими. «Оптимістам» іноді не завадило б звернути увагу не тільки на результат діяльності, а й на процес.

Психологічний супровід того чи іншого мотиваційного типу має будуватися таким чином, щоб, спираючись на сильні його сторони, нівелювати негативний вплив слабких сторін. Теоретично, корекція мотиваційної сфери та пов'язаних з нею психологічних особливостей можлива, але це тривалий і тонкий процес. Найкраще починати зі зміни зовнішніх умов (припустимо, організації навчального процесу – впроваджувати індивідуальний підхід у навчанні), а не з впливу на внутрішній світ в процесі тренінгів. Якщо замість вироблення стресостійкості людини створювати для неї комфортні зовнішні умови, можна уникнути негативних впливів на особистість, а при набутті людиною впевненості в собі в процесі досягнень, стресостійкість з'являється сама собою.

Залишається ще вирішити питання, чому діти, які за рівнем інтелекту наближаються до обдарованості, мають не оптимальний тип мотивації досягнення? Стосовно обдарованої дитини розвиток мотивації досягнення стикається з важливою філософською проблемою, яку, свого часу, означив Е. Фромм: «Бути чи мати?». Особистість обдарованої дитини спрямована на пізнання, постійний розвиток, тобто на фроммівське «бути». Сучасне ж суспільство спрямовує усіх до «мати» – споживання, і, відповідно, на конкуренцію за найкращий «споживчий кошик». Головним маркером того, що суспільство йде неправильним шляхом, є те, що виробництво і розповсюдження благ потрібно не споживачам, а виробникам – звідси кризи перевиробництва, боротьба за ринки збуту, що переростає у світові війни. Виробникам, щоб процвітати, треба привчити людей до споживання, для цього потрібна інгібіція чи спотворення пізнання. Суспільним ідеалом зараз є впевнений у собі успішний менеджер, який, хоч і креативно, проте не замислюючись, чи потрібно це людству, просуває товар на ринок. Це стосується навіть і вчених – серед них найкращими вважаються ті, хто виграли найбільше грантів, а не ті, які зробили геніальне відкриття. Креативність, ефективність, результативність, прагматичність, що допомагають досягти успіху в сучасному суспільстві, важко даються дійсно обдарованій людині, тому що вона спрямована на творчість, на процес, на майже недосяжні ідеали. Обдарована дитина має дуже чутливу психіку, загострене почуття справедливості; спостереження за оточуючим середовищем, відчуття непотрібності своїх сильних сторін змушує її вдаватися до захисту свого «Я», що відображається у високому рівні мотивації уникнення невдач. Мотивація досягнення успіху розвивається лише за умови, коли людина

потрапляє у ситуацію успіху і цей досвід закріплюється; але у конкурентному споживацькому середовищі обдарована дитина не має можливості відчувати успіх, не змінюючи власні моральні принципи. Розвиток мотивації досягнення успіху в обдарованих дітей можливий лише у колективі, де основоположними принципами є співробітництво, а не конкуренція, гуманізм, а не ефективність.

Рідко яка мала соціальна група може назвати себе справжнім колективом, тож постає наступне питання: яким вимогам повинна задовольняти ця група, щоб перетворитись на колектив? Ці вимоги можна сформулювати наступним чином:

- наявність суспільно значущої мети, трансформованої у перспективу (далеку, середню, ближню);
- прийняття цієї мети членами групи на рівні внутрішньої мотивації;
- наявність активної спільної діяльності, спрямованої на досягнення цієї мети;
- чіткий розподіл обов'язків і відповідальності між членами групи;
- наявність системи комфортних взаємостосунків, взаємної підтримки, симпатії та довіри [4, С. 118–119].

Дуже важливим є, щоб колектив був залучений до процесу суспільно-корисної діяльності. У таких умовах обдарована дитина органічно висувається на лідерські позиції за рахунок своїх видатних здібностей у тій чи іншій діяльності, відчуває повагу оточуючих і, зрештою, успіх.

Залучення до колективу однолітків для обдарованих дітей є важливим, виходячи також із того, що в них часто спостерігається певні проблеми із соціалізацією. Дисгармонійний розвиток обдарованих дітей іноді може супроводжуватись так званою «пізнавальною аддукцією», коли в захопленості процесом пізнання простежуються риси залежної поведінки: пізнавальна діяльність відтісняє інші види діяльності на другий план і стає надцінною. Така аддикція розвивається, коли спілкування дитини надмірно контролюється та опосередковується дорослим [9].

Перспективи дослідження співвідношення мотивації досягнення та рівня розвитку інтелектуальних здібностей дуже широкі: розширення категорій досліджуваних, поглиблена перевірка впливу статево-вікових параметрів та умов соціального середовища на формування того чи іншого мотиваційного типу, вивчення можливостей оптимізації деяких психологічних характеристик та багато іншого.

Література

1. Дворяшина М. Д. Интеллектуальное развитие и успешность обучения / М. Д. Дворяшина, Н. М. Владимировна // Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 112–133.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.

3. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы : дисс. на соискание научн. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / М. Ш. Магомед-Эминов. – М., 1987. – 343 с.

4. Подшивайлов Ф. М. Розвиток лідерських якостей та відповідальності студентів у межах малої соціальної групи / Ф. М. Подшивайлов // Наукові студії студентів-грінченківців: Журнал студентських наукових праць / редкол.: Л. Л. Хоружа, О. В. Безпалько та ін. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – № 1 (4). – С. 118–119.

5. Подшивайлов Ф. М. Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике / Ф. М. Подшивайлов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Вид-во «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 20. – С. 284–293.

6. Рабочая концепция одаренности / Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков, Ю. Д. Бабаева, М. А. Холодная. – 2-е изд., расш. перераб. – М., 2003. – 90 с.

7. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск: Изд-во Удмурт. университета, 1994. – 349 с.

8. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб: Речь, 2001. – 256 с.

9. Якимова Т. В. Феномен познавательной аддикции в развитии интеллектуально одаренных подростков / Т. В. Якимова // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2009. – № 3. – Режим доступа: <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2924>

10. Covington M. V. Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2x2 model / M. V. Covington, C. L. Omelich // Stress and emotion. – NY: Hemisphere, 1991. – Vol. 14. – P. 85–105.

11. DeCastella K. Unmotivated or Motivated to Fail? A Cross-Cultural Study of Achievement Motivation, Fear of Failure, and Student Disengagement / K. De Castella, D. Byrne, M. Covington // Journal of Educational Psychology. – 2013. – Vol. 105, № 3. – P. 861–880.

12. Kolditz T. A., Arkin R. M. An impression management interpretation of the self-handicapping strategy / T. A. Kolditz, R. M. Arkin // Journal of Personality and Social Psychology. – 1982. – Vol. 43. – P. 492–502.

13. Martin A. J. A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism / A. J. Martin, H. W. Marsh, R. L. Debus // American Educational Research Journal. – 2001. – Vol. 38. – P. 583–610.

14. Norem J. K. Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation / J. K. Norem // Social and Personality Psychology Compass. – 2008. – Vol. 2. – P. 121–134.

2.3. Виявлення індивідуально-характерологічних якостей інтелектуально обдарованих старшокласників

Характер закаляється трудом и кто никогда не добывал себе собственным трудом насущного пропитания, тот в большей части остается навсегда слабым, вялым и бесхарактерным человеком
Д.И. Писарев

Указ Президента України постулює, що нинішній рівень освіти в Україні не дає їй змоги повною мірою виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави і підвищення добробуту громадян [6]. Всі ці питання набувають ще більшої актуальності сьогодні, коли вирішується питання інтеграції України в світову економіку, вступу до європейського простору. Подальші кроки в цьому напрямку неможливі без вироблення чіткої державної політики в галузі Національної стратегії розвитку освіти в Україні та створення умов для розвитку інтелектуального виховання особистості, включаючи фінансове і організаційне забезпечення наукових і дослідницьких розробок.

Отже, основним вектором розвитку інноваційного потенціалу українського суспільства ми визначаємо підготовку молоді, здатної до активного саморозвитку, прагненням реалізації своєї унікальності та неповторності, притаманної саме старшими підліткам. Обдаровані підлітки часто не здатні адекватно оцінити свої внутрішні ресурси, не впевнені у власних здібностях, і часто мають суперечливу, а іноді неадекватну самооцінку. Володіння інформацією щодо своїх індивідуально-характеріологічних якостей є актуальним, адже знання цих особливостей дає підґрунтя для конструювання концепту інтелектуального виховання для подальшого виховання гармонійної, дієвої, успішної, як у навчальному процесі так і у побутовому житті, особистості.

Інтелектуальне виховання передбачає, зазначає Віталій Шмаргун [7], поряд з пізнавальними процесами (передача молодій людині системи знань про світ, що її оточує, та озброєння її методами наукового пізнання) також реалізацію психологічної функції (формування суб'єктивного світу особистості). Маємо на увазі не тільки засвоєння відповідного навчального курсу, а й збагачення інтелекту молодої людини, тобто в якості критеріїв такого виховання мають виступати не тільки показники знань, умінь та навичок, але й рівень сформованості відповідних якостей, що різнобічно характеризують розвиток інтелекту особистості. Адже для того, щоб стати розумним, не досить бути освіченим.

Оскільки, ефективність діяльності особистості як в рамках окремого навчального закладу, так і країни в цілому, і її поступальний інноваційний розвиток багато в чому залежить від рівня її педагогічної, моральної, психологічної і т.д. підготовленості, слід говорити і про сукупність стійких психічних особливостей людини, стійких ціннісно-орієнтаційних і

поведінкових якостей особистості, які залежать від її діяльності та умов життя і проявляються у вчинках, пов'язаний з темпераментом і вихованням, які в свою чергу є частиною інтелекту – тобто про характер і *характерологічні якості*, які дозволяють успішно виконувати плановану діяльність.

Велике значення для характерологічних проявів має взаємовідношення інтелектуальних та індивідуальних рис особистості. Реальні досягнення людини залежать не від одних абстрактно взятих розумових можливостей, а від специфічного поєднання її особливостей і характерологічних властивостей [3].

Опис та аналіз методик дослідження. Досліджуючи питання індивідуально-характеріологічних особливостей особистості учня у зв'язку із рівнем інтелектуального розвитку ми використовували емпірично обумовлені рівні вираженості показників тесту MBTI та показники інтелектуального рівня за методиком Амтхауера.

В цілому, в наукових дисциплінах типологія Майерс-Бріггс включає в себе деталізовану теорію і володіє інструментом для типування (індикатор типів Майерс-Бріггс, MBTI), що відповідає психодіагностичним стандартам США [1]:

Комп'ютерний варіант методики відрізнявся від класичного тим, що розробниками електронної версії був висунутий третій варіант відповіді до всіх питань, а саме варіант «не знаю».

Виходячи з 4 векторів-характеристик типів виділяються чотири біполярні шкали особистісних переваг: екстраверсія (E) – інтроверсія (I), сенсорика (S) – інтуїція (N), мислення (T) – почуття (F), організованість (J) – гнучкість (P); 16 особистісних типів, утворені даними шкалами.

Признаки	Рациональність (J)	Иррациональність (P)
Екстраверсія (E)	ESTJ ENTJ	ESTP ENTP
	ESFJ ENFJ	ESFP ENFP
Інтроверсія (I)	ISTJ INTJ	ISTP INTP
	ISFJ INFJ	ISFP INFP

Рис. 2.3.1 Розподіл типів особистості за Майерс-Бріггс

По закінченню тестування програма автоматично зберігає результати тесту в профайл кожного учня. Результати обраховуються по кожній з чотирьох категорій і записується отриманий профіль особистості як ISTJ, ISFJ, INFJ, INTJ, ISTP, ISFP, INFP, INTP, ESTP, ESFP, ENFP, ENTP, ESTJ, ESFJ, ENFJ или ENTJ.

Хід роботи. В якості основної методики дослідження в роботі використана версія індикатора типів Майерс-Бріггс.

З метою вивчення психометричних властивостей методики MBTI вивчені кореляції її окремих шкал з показниками вербального та невербального інтелекту, загальним рівнем IQ.

Отримано емпірично обґрунтовані рівні вираженості показників MBTI, визначені за даними нашої вибірки. Результати вказують на необхідність враховувати ступінь вираженості переваг MBTI при проведенні діагностики в практичних цілях.

За даними досліджень Абельської Є. Ф. [1], ретестова надійність безперервних оцінкових переваг MBTI (F) на інтервалі в 20 днів дорієє від 0,80 до 0,90, $p < 0,01$. Таким чином, підтверджується надійність і валідність інструменту дослідження індивідуально-характерологічного складу особистості.

Індикатор типів Майєрс-Бріггс дозволяє вивчати особливості індивідуально-характерологічного складу представників різних соціальних груп і етносів, у зв'язку з чим досить широко використовується в зарубіжних крос-культурних дослідженнях.

Таблиця 2.3.1.

Характеристика вибірки

Навчальний рік	Місто	кількість опрацьованих результатів	дів	хлоп
2013–2014	Київ	734	294	440
	Івано-Франківськ	88	50	38
	Дніпропетровськ	89	39	50
	Клайпеда (Литва)	139	71	68
к-ть протестованих		1050	454	596
Відібраних «чистих» результатів		703		

Так як, типи MBTI розподіляються в загальній вибірці дослідження нерівномірно, нами було ухвалено рішення про створення «типологічного ядра» по кожному класу учнів. Тобто: ми вивели за середніми показниками по групі профіль, характерний даному класу, даній групі осіб - тобто «типологічне ядро».

За даними нашого дослідження (N = 703) для психічного складу учнів 8–11 класів найбільш характерні типи ESFJ (8 клас), ENFP (9 клас), ESTJ (10 клас), ESFP (11 клас).

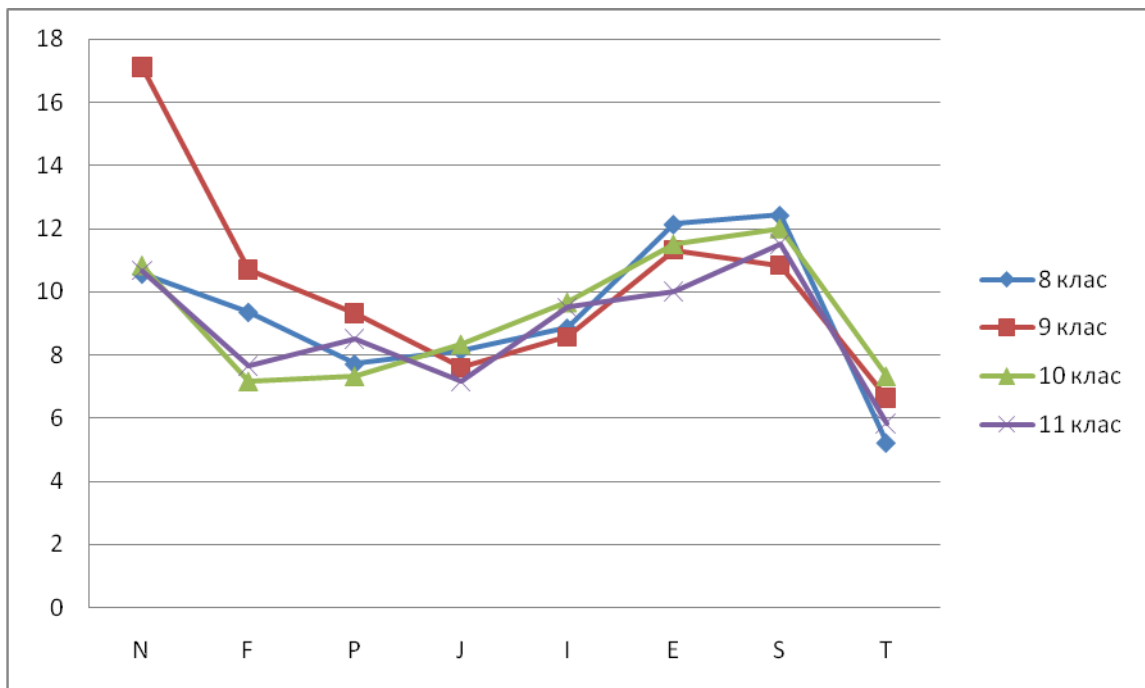


Рис. 2.3.2. «Типологічне ядро» по середнім показникам за методикою MBTIпо класам від 8-го до 11-го

Кореляційний аналіз взаємозв'язків типів MBTI і показників інтелекту по тесту Амтхауера (а саме вербального (VI), невербального інтелекту (NVI) і загального показника IQ) дозволило створити емпіричні характеристики для кожного з типів психічного складу особистості. Для прикладу наводимо характеристики найпоширеніших з них – ESFP, ESTJ, ESFJ, ENFP. Використовувався ранговий коефіцієнт Спірмена (R), його літерні позначення в тексті опущені; рівні значущості R відзначені зірочками: * $p < 0,05$; ** $P < 0,01$.

Таблиця 2.3.2.

Середні значення за методикою MBTIпо класам від 8го до 11го

	N	F	P	J	I	E	S	T
8 клас	10,571	9,357	7,714	8,142	8,857	12,142	12,428	5,214
9 клас	17,103	10,689	9,31	7,586	8,551	11,31	10,82	6,62
10 клас	10,833	7,166	7,333	8,333	9,666	11,5	12	7,33
11 клас	10,666	7,666	8,5	7,166	9,5	10	11,5	5,83

«Типологічне ядро» ESFJ (екстраверсія, сенсорика, почуття, рішення). Даний тип за результатами нашого дослідження характерний для учнів 8 класу. Автори методики MBTI характеризують даний тип, як один з найбільш гармонійних типів, як особистість альтруїстичну, так би мовити «один за всіх»; поблажливу і допитливу. Розбираючи тип по 4 векторах, запропонованим

методикою, можна охарактеризувати, що заповнення енергії даний тип черпає екстравертивно (E), тобто орієнтація свідомості назовні, на об'єкти. Отримання інформації відбувається шляхом сенсорного сприйняття світу, орієнтування на конкретну інформацію. Прийняття рішень на емоційному рівні (F), а спосіб життя воліє будувати на рішеннях (J), тобто вважаючи за краще планувати і заздалегідь упорядковувати інформацію.

«Типологічне ядро» *ENFP* (екстраверсія, інтуїція, почуття, сприйняття). Даний тип за результатами нашого дослідження характерний для учнів 9 класу. Автори методики MBTI характеризують даний тип, як оптимістичний тип, для нього люди – найважливіше. Проте він характеризується непередбачуваністю у вчинках і діях. Розбираючи тип по 4 векторах, запропонованим методикою, можна охарактеризувати, що заповнення енергії даний тип черпає екстравертивно (E), тобто ззовні. Отримання інформації відбувається шляхом інтуїтивного сприйняття світу. Прийняття рішень допомагає здійснити чуттєвість (F), а спосіб життя воліє будувати на сприйнятті світу, більш творчо.

«Типологічне ядро» *ESTJ* (екстраверсія, сенсорика, мислення, рішення). Даний тип за результатами нашого дослідження характерний для учнів 10 класу. Автори методики MBTI характеризують даний тип, як природженого керівника, адміністратора, людину, яка добре самоорганізована, уважна. Розбираючи тип по 4 векторах, запропонованим методикою, можна охарактеризувати, що заповнення енергії даний тип черпає екстравертивно (E), тобто ззовні. Отримання інформації відбувається шляхом сенсорного сприйняття світу. Прийняття рішень допомагає здійснити аналіз ситуації (T), а спосіб життя воліє будувати на рішеннях (J), тобто не спостерігаючи, так би мовити «пливучі за течією», а діями.

«Типологічне ядро» *ESFP* (екстраверсія, сенсорика, почуття, сприйняття). Даний тип за результатами нашого дослідження характерний для учнів 11 класу. Характеризується даний тип, як великодушний, веселий. Проте він характеризується ще як людина-новатор, яка прагне отримувати задоволення від своєї діяльності шляхом нововведень, використання сучасних технологій і знань. Розбираючи тип по 4 векторах, запропонованим методикою, можна охарактеризувати, що заповнення енергії даний тип черпає екстравертивно (E), тобто ззовні. Отримання інформації відбувається шляхом сенсорного сприйняття світу. Прийняття рішень допомагає здійснити чуттєвість (F), а спосіб життя воліє будувати на сприйнятті світу, більш творчо.

У ході розшифровки кореляційного аналізу і зіставлення взаємозв'язків, нами було виявлено, що такі показники, як *сприйняття* ($r = 0,165^{**}$), *мислення* ($r = 0,082^{*}$), *сенсорика* ($r = 0,117^{**}$), *інтуїція* ($r = 0,121^{**}$) значимо корелюють з показниками інтелекту. Зворотна кореляція виявлена з показниками *почуття* (F) та інтелекту на рівні $r = -0,202^{**}$ і *рішення* (J) та інтелекту на рівні $r = -0,079^{*}$. Це означає, що чим вище показники сприйняття і рішення, тим нижче показники інтелекту і навпаки.

Нагадаємо, відділом моніторингу обдарованості дітей та молоді ІОД НАПНУ проводилося відстеження динаміки змін у структурі інтелектуальних якостей обдарованих підлітків. Результати нашого дослідження, відображених в монографії за 2012 рік [2], також свідчать про те, що між психотипами особистості (мислинневий і почуттєвий типи особистості) та інтелектуальними здібностями є певний зв'язок, причому він краще виражений у людей з мислинневим психотипом, що є логічно обумовленим фактом, виходячи з характеристики цього типу особистості. Кореляційний аналіз (N=703) показав, що особистість з високим рівнем інтелектуального розвитку характеризуються розвинутою інтуїцією (N) ($r= 0,121^{**}$), високим рівнем сенсорики (S) ($r= 0,117^{**}$), мисленням (T) ($r= 0,082^{*}$), сприйняттям (P) ($r= 0,165^{**}$).

Типологізація за статевою ознакою дозволила сформулювати 2 «типологічних ядра»: ESFJ и ESFP.

Таблиця 2.3.3.

Типологічний вибір учнів 8–11 класів

	N	F	P	J	I	E	S	T
Дівчата	5,48	4,33	4,15	4,03	4,62	5,84	6,38	3,28
Хлопці	5,40	4,39	3,86	3,78	4,38	5,94	6,14	3,32

У вибірці хлопчиків більш виражені такі показники, як екстраверсія, сенсорика, почуття, рішення. Жіночій вибірці більш характерні інтровертованість, відчуття, почуття і сприйняття. У вибірці хлопчиків найбільш поширений тип ESFJ, а для дівчаток ESFP, що і в загальній вибірці. Тобто відмінності між психотипом в чоловічій і жіночій вибірці відрізняються показниками в останній парі: хлопці віддають перевагу використовувати для контакту із зовнішнім світом спосіб прийняття рішень вирішальний тип (J), а для дівчаток переважніше бути гнучкими у прийнятті рішень і використовувати сприйняття («созерцание», рос.).

Вікова динаміка характерологічних особливостей особистості. Нами був виявлений той факт, що показники MBTI взаємопов'язані з віком респондентів (див. табл. 2.3.4).

Таблиця 2.3.4

Вікова динаміка індивідуально-характеріологічних особливостей особистості

8 клас	E	S	F	J
9 клас	E	N	F	P
10 клас	E	S	T	J
11 улас	E	S	F	P

Прагнучи пояснити емпіричні зв'язку SJ і NP, І.Бріггс Майерс відзначала їх передбачуваність, оскільки більшість суб'єктів з S воліють J, а більшість N зазвичай воліють P, але не всі і не завжди. «Перевага S властиво людям, які

сподіваються на минулий досвід і погано переносять несподівані події, що вимагають швидкої оцінки нових можливостей; J відображає прагнення до спланованого і організованого життя, що зменшує кількість таких непередбачених подій. З іншого боку, N властиво тим, хто цінує нові можливості і нові інтерпретації подій, а P – тим, хто прагне вести відкритий для змін спосіб життя, при якому непередбачені ситуації виникають частіше»[8].

І дійсно за даними нашої вибірки (n = 703) у більш молодших учасників яскравіше виражені інтуїція (N), відчуття (F) і гнучкість (P), тоді як у більш старших яскравіше проявлені сенсорика (S), мислення (T) і організованість (J).

Це спостереження також підтвердилося дослідженнями Абельської [1]: за даними сукупної вибірки (n = 531) у більш молодших учасників яскравіше виражена інтуїція (N), відчуття (F) і гнучкість (P), тоді як у більш старших яскравіше проявлені сенсорика (S), мислення (T) і організованість (J).

Аналогічний результат був отриманий в дослідженні Hae-Sook Sim (Корея). За даними Hae-Sook Sim, між підлітками і дорослими в Кореї спостерігаються значні типові відмінності: чим менше вік респондентів, тим яскравіше у них виражені E, N, F і P [9].

Висновки

Нами був виявлений той факт, що показники MBTI взаємопов'язані з віком респондентів, що відобразилося у зміні компонентів у «типологічних ядрах» з віком респондентів: у більш молодших учасників яскравіше виражена інтуїція (N), відчуття (F) і гнучкість (P), тоді як у більш старших яскравіше проявлені сенсорика (S), мислення (T) і організованість (J). Таким чином, вікова динаміка особливостей психічного складу особистості виявляється в тому, що *при переході від молодшого до старшого віку серед найбільш поширених типів знижується кількість гнучких типів і зростає кількість організованих.*

Інтелектуальне виховання передбачає не тільки засвоєння відповідного навчального курсу, а й збагачення інтелекту молодої людини, тобто в якості критеріїв такого виховання мають виступати не тільки показники знань, умінь та навичок, але й рівень сформованості *відповідних якостей характеру*, що різнобічно характеризують розвиток інтелекту особистості.

Щодо гендерних аспектів, то у вибірці хлопчиків більш виражені такі показники, як екстраверсія, сенсорика, почуття, рішення. Жіночій вибірці більш характерні відчуття, почуття і сприйняття. У вибірці хлопчиків найбільш поширений тип ESFJ, а для дівчаток ESFP, що і в загальній вибірці. Тобто відмінності між психотипом в чоловічій і жіночій вибірці відрізняються показниками в останній парі: хлопці віддають перевагу використовувати для контакту із зовнішнім світом прийняття рішень – тобто вирішальний тип (J), а для дівчаток переважніше бути гнучкими у прийнятті рішень і використовувати сприйняття («созерцание», рос.).

Одним з найбільш ефективних засобів формування характеру є праця (вольові зусилля над собою), як суспільна, так і індивідуальна, оскільки будь-яка діяльність передбачає постановку цілей. Кожна людина здатна щодня розвивати себе, формуючи власних характер і образ думок. Для початку

достатньо просто захотіти мінятися усвідомлено, а після можна зайнятися цілепокладанням.

Праця пов'язана із подоланням труднощів, вихованням таких рис характеру, як цілеспрямованість, колективізм, «усидчивості» (рос.мовою), наполегливість, прагнення до результату, а значить, впливає на розвиток завзятості, наполегливості, здатності до самомотивації. Найважливіша умова правильної організації виховних заходів – тісний узгодженість навчально-виховної роботи школи з відповідними впливами родини.

Література

1. Абельская Е. Ф. Типоведческое исследование психического склада личности. Дис. канд. психол. наук, 19.00.01. Екатеринбург, 2006. – 202 с.
2. Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці / Буров О. Ю., Рибалка В. В., Вінник Н. Д. та ін.; За ред. О. Ю. Булова. – 235 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія. Видання 3 є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология: Учебник для высших педагогических учебных заведений. – М.: издательский центр «Академия», Высшая школа, – 2001. – 512 с.
5. Психологічна енциклопедія / авт.– упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита). – Алф. покажч.: с. 399-433. – ISBN 966-8226-30-5
6. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013
7. Шмаргун В. М. Інтелект і процеси соціалізації [електронне посилання: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=68&c=1563>]
8. I. BriggsMyers, M. McCaulley, 1985, p. 150,154
9. Twiilman B., 1993, p. 24

2.4 Рефлексивний компонент інтелектуально обдарованих старшокласників

На сучасному етапі розвитку суспільства однією із основних цілей освітнього процесу є спонукання учнів до саморозвитку, самовиховання та самореалізації. Саме завдяки розвитку рефлексивних умінь відбувається пізнання самого себе та своєї діяльності, що сприяє інтелектуальному й особистісному розвитку обдарованих старшокласників.

Своєрідність проблеми рефлексії обумовлена унікальністю самої властивості рефлексивності. Завдяки цій властивості як «даності свідомості самій собі» людина розуміє, що наділена такою унікальною якістю, якої немає у жодної з живих істот, – здатністю усвідомлювати [7, С. 45–57].

Особливості особистості інтелектуально обдарованих старшокласників представляють сьогодні значний інтерес серед науковців, психологів та педагогів. Не менш актуальним є питання реформування освіти, що переважно стосується реорганізації вимог, що висуваються до фахівця. Таким чином,

педагог або психолог повинен сприяти навчанню обдарованого учня у напрямку ефективного оперування інформацією, здійснення рефлексивних дій щодо власної поведінки та діяльності.

Для кращого розуміння того, що таке рефлексивний компонент особистості, ми вважаємо за необхідне, розкрити суть поняття «рефлексія».

З точки зору історії філософії, рефлексія спрямована на усвідомлення людиною власних дій і вчинків, розкриття законів, що постають у об'єктивній дійсності [10; С. 13].

Перший систематичний виклад філософських і психологічних уявлень про рефлексію був здійснений у 1948 р. бельгійським філософом А. Марком у роботі «Психологія рефлексії» [6, С. 22].

На думку Я. М. Бугерко, всі існуючі підходи до розуміння походження і розвитку рефлексії умовно можна поділити на дві групи: 1) пізнання її як феномену в мисленнєвій діяльності людини та 2) вивчення її як специфічного утворення у структурі особистості [2].

У сучасній психології проблема рефлексії найбільш представлена у дослідженнях прийомів структурування інформації, зворотних зв'язків у спілкуванні (Г. Андреева, Н. Богомолова, Т. Дріздзе, Л. Петровська); у соціально-психологічних теоріях (Е. Берн, В. Богусловський, Д. Льюїс, Дж. Хоманс), де рефлексія застосовується у вербально-комунікативних методах і особливостях інтеракції; у дослідженнях процесу професійного самовизначення особистості та її розвитку на різних вікових етапах (М. Ю. Варбан, О. В. Вітковська, О. М. Ігнатович, М. Келесі, Н. І. Пов'якель, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова, В. А. Семиченко, О. Б. Старовойтенко, Т. М. Яблонська та ін.). Слід відзначити, що досліджувана проблема продовжує залишатися актуальною у психолого-педагогічній науці.

Останнім часом з'являються нові дослідження, присвячені проблемі рефлексії, проте особливості рефлексивного компоненту особистості інтелектуально обдарованих старшокласників залишаються ще недостатньо вивченими.

Дослідження рефлексії, на думку А. В. Карпова, доречно проводити, не вивчаючи окремі вияви і різновиди зазначеного явища, а через аналіз таких її основних модусів і специфікацій, як «процес – стан – властивість». Дослідник зазначає, що «рефлексія – це одночасно і властивість, яка унікально характерна лише людині, і стан усвідомлення чогось, і процес презентації психіці свого власного змісту» [6, 86].

Ще одним важливим напрямом досліджень рефлексивних процесів є співвіднесеність їх із Я-концепцією людини. Т. А. Кислицина виділяє такі параметри організації рефлексивних процесів самосвідомості людини: 1) самооцінка – схильність людини ставитися до інших залежно від рівня самосприйняття і саморозуміння себе, що призводить до спотвореності процесів рефлексії при неадекватній самооцінці; 2) ступінь диференційованості Я-концепції – міра деталізації уявлень про себе – визначає глибину і тонкість бачення інших; 3) рівень інструментальності Я-концепції, що передбачає

відкритість особистості для нових ситуацій та високий рівень саморефлексії [8, С. 196].

Важливий внесок у розробку проблеми рефлексії зробили Г. П. Щедровицький і його учні. Вони розглядають рефлексію як метод розгортання схем діяльності, тобто як набір певних формальних правил конструювання механізмів закономірного розвитку діяльності [15, С. 49].

У форматі СМД-методологічного підходу для пояснення сутності рефлексії введені і розглядаються специфічні зв'язки кооперації, схеми так званого рефлексивного виходу, коли індивід повинен «вийти зі своєї попередньої позиції діяльності і перейти в нову позицію, зовнішню як щодо попередніх, уже виконаних діяльностей, так і стосовно майбутньої проектованої діяльності» [там само, С. 51]. Зазначена схема – абстрактна модельна характеристика рефлексії в цілому.

Деталізуючи її, Г. П. Щедровицький вводить поняття такої неспецифічної характеристики рефлексії як відношення рефлексивного поглинання, завдяки якому створюються складні кооперативні структури діяльності між «рефлексуючою» і «рефлексованою» діяльностями (позиціями) суб'єкта. Залежно від способів об'єднання зазначених позицій дослідник виділяє смислову (допредметну) рефлексію, яка «виробляє свої специфічні знання, але при цьому не має ще специфічних і зовні виражених засобів і методів» [15, С. 53], та предметну рефлексію.

Розглянемо, що вкладається у поняття «рефлексивність». У більшості досліджень рефлексивність трактується як особлива властивість, атрибут чи риса людської психіки. Однак практично немає категоріальних розробок її проблематики у форматі класичної теорії психічних властивостей та здібностей.

Рефлексивність як психічна властивість являє собою одну з основних граней тієї інтегративної психічної реальності, яка співвідноситься з рефлексією в цілому. Двома іншими її модусами є рефлексія в її процесуальному статусі і рефлексування як особливий психічний стан. Ці три модуси дуже тісно взаємопов'язані і взаємодетермінують один одного, утворюючи на рівні їх синтезу якісну своєрідність, що позначається поняттям «рефлексія» [7].

Її визначають різноманіття змістів, що виступають як предмети, на які вона може бути спрямована. Так, суб'єкт може рефлексувати: а) знання про рольову структуру і позиціональну організацію колективної взаємодії; б) уяву про внутрішній світ іншої людини і причинах тих або інших її вчинків; в) свої вчинки й образи власного «Я» як індивідуальності; г) знання про об'єкт і способи дії з ним [3].

Рефлексивні уміння, на думку О. І. Герасимової виступають як процес осмислення особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе «Я»), який приводить до їх поступальних змін та породжує новоутворення особистості [4].

Нам імponує думка О. А. Халабузар про те, що стійка рефлексивна позиція розвиває, удосконалює діяльність самопізнання. Рефлексія є не лише засобом

самоаналізу, а й засобом самозвільнення: «суб'єкт усвідомлено здійснює акти самопізнання, моральної дії, оцінювання. Одночасно рефлексія є глибинним самопізнанням, виявленням власних психічних можливостей, це мислення у мисленні, завдяки якому особистість зростає, отримує необхідний, природний зв'язок з усім соціумом, з життям» [14].

Ми, у свою чергу, під рефлексією розуміємо специфічну форму діяльності, спрямовану на розуміння і аналіз своїх думок, почуттів і мотивів, що включає саморефлексію, що стосується осмислення особистістю власних дій та вчинків.

Основними складовими рефлексії є змістовий компонент, що характеризує предметний аспект рефлексії, і динамічний компонент, пов'язаний зі способом її виникнення. Змістову сторону рефлексії обумовлює її предмет, залежно від якого розрізняють два її основні типи – внутрішню (інтрапсихічну, ауторефлексію) та зовнішню (інтерпсихічну) рефлексію. Перша співвідноситься з рефлексивністю як здатністю до самосприйняття змісту власної психіки та його аналізу, друга – зі здатністю побудови і відтворення у своїй свідомості напрямку думок, почуттів суб'єкта комунікації, що передбачає, поряд з рефлексивністю як здатністю «стати на місце іншого», також і механізми проєкції, ідентифікації, емпатії [9].

Отже, у нашому дослідженні розглядається інтрапсихічний тип рефлексії. Ми виходили з того, що визначальними складовими рефлексивності є самооставлення, самоінтерес, саморозуміння, самовпевненість, самоприйняття.

Самооставлення – ставлення людини до себе, яке виражається в самоповазі. Самооставлення свідчить про наявність відповідного рівня суб'єктивності учня при виборі і засвоєнні профілю навчання.

Самоінтерес (потреба і мотиви самоусвідомлення) – це внутрішнє переживання, суб'єктивне ставлення до себе. Очікування позитивного ставлення значущих людей до себе.

Саморозуміння (самопізнання) – це здатність знаходити причини свого психічного стану, дій, учинків.

Самовпевненість – це вміння керувати своїм «Я».

Самоприйняття (самоорганізація) – це розуміння себе й своїх учинків, їхньої причини (В. В. Столін).

Констатувальний експеримент проводився у вигляді опитування учнів 8, 9, 10 та 11 класів гімназії «Оболонь» м. Києва з використанням тесту структури інтелекту Р. Амтхауера з комп'ютерної системи тестування, розробленої О. Буровим для оцінювання інтелектуальних особливостей учнів та тесту-опитувальника самооставлення В. Століна для оцінки рефлексивності старшокласників.

Інтелектуальна обдарованість визначалася за допомогою тесту структури інтелекту Р. Амтхауера з комп'ютерної системи тестування.

Тест-опитувальник самооставлення В. Століна [12, С. 123–130].

Мета: дослідження особливостей самооставлення.

На думку В. В. Століна, в основі усвідомлюваності лежить здатність до розщеплення, тобто можливість людини виділити із середовища те, що вона

зараз сприймає і виділяє як певний об'єкт з середовища («я це бачу»); те, за допомогою яких ознак вона сприймає і виділяє об'єкт з середовища («я розумію, що я бачу»), і власна позиція спостерігача («я так-то ставлюся до того, що я бачу») [12, С. 123–130]. Ця здатність дозволяє людині усвідомити себе, свою відокремленість від світу, інших людей, тобто виділити своє феноменальне «Я».

Тест-опитувальник самоствавлення побудований у відповідності з розробленою В. В. Століним ієрархічною моделлю структури самоствавлення і дозволяє виявити такі його показники: інтегральне позитивне самоствавлення, повагу до себе, аутосимпатію, ставлення інших, близькість до себе, самовпевненість, самоприйняття, самопослідовність, самозвинувачення, самоінтерес, саморозуміння.

Опитувальник включає такі шкали:

- глобальне самоствавлення – внутрішньо недиференційоване почуття «за» і «проти» самого себе.

- самоповага – об'єднує твердження стосовно «внутрішньої послідовності», «саморозуміння», «самовпевненості». Йдеться про той аспект самоствавлення, який емоційно і змістовно об'єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, контроль власного життя і здатності бути самопослідовним, розуміння самого себе.

- аутосимпатія – об'єднує пункти, в яких відображається дружність-ворожість до власного «Я». У шкалу увійшли пункти, що стосуються «самоприйняття», «самозвинувачення». У змістовному плані шкала на позитивному полюсі об'єднує схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіру до себе і позитивну самооцінку, на негативному полюсі, – бачення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення.

- самоінтерес – відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися з собою «на рівних», впевненість у тому, що він цікавий іншим людям.

- очікуване ставлення інших – відображає очікування позитивного чи негативного ставлення до себе оточуючих.

Підрахунок результатів за опитувальником самоствавлення В. Століна

Необхідно підрахувати кількість співпадінь зі стандартними відповідями і поррахувати відсоток співпадінь від загальної кількості відповідей за кожною шкалою.

Інтерпретація результатів

Високі показники самоствавлення юної особистості за рядом шкал свідчать про наявність відповідного рівня суб'єктивності учня при виборі і засвоєнні профілю навчання. Це стосується передусім таких шкал, як: самоінтерес (потреба і мотиви самоусвідомлення); саморозуміння (самопізнання); самопослідовність (саморегуляція); самовпевненість, самоприйняття, близькість до себе (самоорганізація); інтегральне позитивне самоствавлення, повага до себе, аутосимпатія (емоційні компоненти самосвідомості). Дещо деструктивними можна вважати низькі результати тестування за усіма шкалами

і особливо за такою шкалою, як ставлення інших та високі результати тестування за такою шкалою, як самозвинувачення.

Після проведення тестування отримані результати було внесено до загальної матриці даних МІОД для подальшого аналізу [11].

Результати констатувального експерименту

Використовуючи тест-опитувальник самоствавлення В. В. Століна та тест Р. Амтхауера з системи комп'ютерного тестування МІОД, нами було проведене тестування 45 учнів 8, 9, 10, 11 класів гімназії «Оболонь» міста Києва.

До групи інтелектуально обдарованих старшокласників віднесено учнів, які отримали високі показники IQ за результатами тесту Р. Амтхауера. Для учнів 8 класів середнє значення інтелекту становить від 75 до 110 балів, 9 класів – від 90 до 125, 10 класів – від 95 до 130 балів. Учні, що мають вищі показники вважаються високоінтелектуальними, а ті, які набрали менше балів – з низьким інтелектом.

Результати співвідношення показників тесту-опитувальника самоствавлення та показників рівня інтелекту представлено у таблиці 2.4.1.

Показники самоствавлення за опитувальником В. В. Століна відображають складові рефлексивного компонента особистості: інтегральне позитивне самоствавлення, повагу до себе, аутосимпатію, ставлення інших, близькість до себе, самовпевненість, самоприйняття, самопослідовність, самозвинувачення, самоінтерес, саморозуміння.

Таблиця 2.4.1

Співвідношення показників тесту-опитувальника самоствавлення та показників рівня IQ (у %)

Показники	Рівень IQ	
	Високий	Середній та низький
Інтегральне позитивне самоствавлення	58,58	56,49
Повага до себе	54,95	54,24
Аутосимпатія	49,52	51,56
Ставлення інших	70,42	71,14
Близькість до себе	69,23	72,66
Самовпевненість	69,23	58,20
Самоприйняття	65,93	65,17
Самопослідовність	56,05	55,79
Самозвинувачення	55,77	55,86
Самоінтерес	67,69	73,13
Саморозуміння	41,75	45,98

За результатами дослідження визначальним показником самоствавлення серед інтелектуально обдарованих старшокласників виявилось ставлення інших (70,4%), значущими також є близькість до себе (69,2%) та самовпевненість

(69,2%), актуальним є самоінтерес (67,7%) та самоприйняття (65,9%). Найменш вираженим є саморозуміння (41,7%).

У результаті кореляційного аналізу було встановлено, що існує зв'язок (на рівні значущості $p < 0,05$) між рівнем розвитку інтелекту та самозвинуваченням. Чим вищий показник IQ, тим більш виражене самозвинувачення. Наявний також обернений зв'язок (на рівні значущості $p < 0,05$) між рівнем розвитку інтелекту та близькістю до себе. Чим вищий IQ, тим менш виражена близькість до себе.

Результати тестування учнів з середнім та низьким IQ характеризуються повною відсутністю цих зв'язків; нульовою виявилася кореляція показників IQ та самозвинувачення.

Графічне зображення співвідношення показників тесту-опитувальника самоствавлення та показників рівня інтелекту представлено – на рисунку 2.4.1.

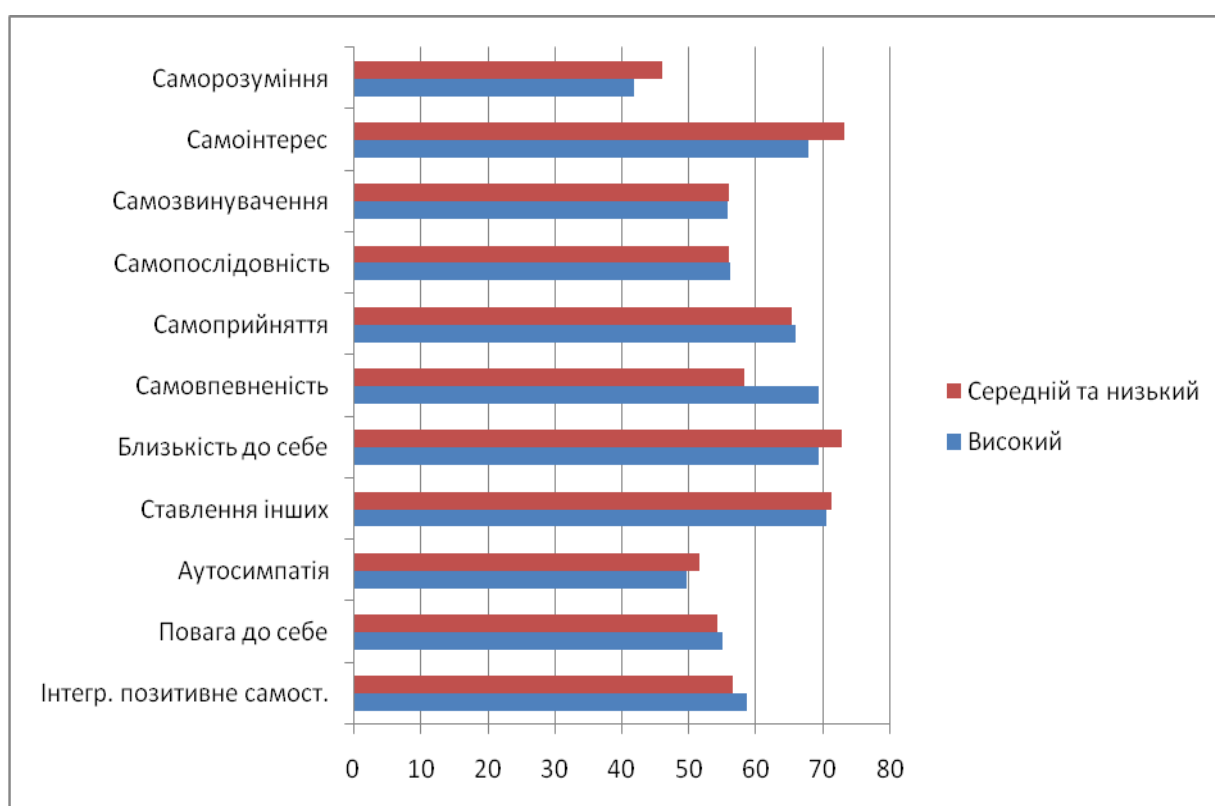


Рис. 2.4.1 Графічне зображення результатів співвідношення показників тесту-опитувальника самоствавлення та показників рівня інтелекту.

Щодо визначальних складових рефлексивності, то у інтелектуально обдарованих старшокласників середні показники по кожному з них мають такі значення: позитивне самоствавлення (58,6%), самоінтерес (67,7%), саморозуміння (41,7%), самовпевненість (69,2%), самоприйняття (65,9%).

Старшокласники з середніми та низькими показниками IQ мають такі значення складових рефлексивності: позитивне самоствавлення (56,5%), самоінтерес (73,1%), саморозуміння (45,9%), самовпевненість (58,2%), самоприйняття (65,2%).

Звідси випливає, що незалежно від інтелектуального розвитку рівень самоприйняття та саморозуміння приблизно однаковий, більш самовпевнені та мають більш позитивне самоствавлення учні з високим IQ, а самоінтерес вищий в учнів з середнім та низьким IQ.

Отже, беручи до уваги визначальні складові рефлексивності, можемо зробити висновок, що у результаті нашого дослідження високий розвиток інтелекту не має значущого зв'язку із самоствавленням, самоінтересом, саморозумінням, самовпевненістю та самоприйняттям, але існує достовірний зв'язок між IQ та самозвинуваченням і близькістю до себе.

Перспектива розвитку рефлексивних умінь обдарованих старшокласників полягає у сприянні пізнання ними себе та своїх здібностей, що буде мати позитивний вплив на їх особистісний розвиток.

Психолого-педагогічні рекомендації щодо розвитку рефлексивного компоненту особистості інтелектуально обдарованих старшокласників

Розвиток рефлексивного компоненту особистості інтелектуально обдарованих старшокласників забезпечується створенням відповідного розвивального середовища для учнів з використанням програми тренінгових занять. У програму тренінгових занять входять експериментально апробовані ігри та вправи, що сприяють розвитку особистості старшокласників. Частина ігор та вправ присвячена актуалізації і розвитку в старшокласників (обдарованих і з потенційною обдарованістю) рефлексивності та самопізнавальної активності.

Наскрізною ідеєю є те, що за свої почуття, емоції та настрої у процесі саморефлексії, відповідальні тільки ми самі та для того, щоб навчитися володіти собою, ми повинні повністю нести відповідальність за своє життя, за те, що відбувається поза і всередині нас.

Психологічний тренінг або година спілкування з елементами психологічного тренінгу є найбільш прийнятною формою корекційно-розвивальної роботи. Кількість таких годин спілкування визначається індивідуально для кожної конкретної групи старшокласників.

Досягнення цілей і завдань здійснюється через ряд словесних, наочних, продуктивних і репродуктивних методів виховання.

Пріоритетним є використання пошуково – діяльнісного підходу через:

- постановку проблемних питань;
- створення проблемних ситуацій і вирішення їх за допомогою тренінгових ігор та вправ, оглядових лекцій;
- залучення старшокласників до тренінгових занять з метою саморозвитку та самопізнання.

Організація діяльності учнів через роботу в групах, використання таких методів, як ігри, вправи, наочність у вигляді лекцій, презентацій тощо, – дають можливість створити ситуацію успіху і зняття емоційного напруження. Індивідуальний підхід до кожного учня забезпечується проведенням бесід, що сприяє створенню середовища продуктивного виховання.

Література

1. Блейхер В. М. і Бурлачук Л. Ф. Психологічна діагностика інтелекту й особистості. – Київ: Вища школа, 1978. – 141 с.
2. Бугерко Я. М. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному циклі / Я. М. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 142–159.
3. Бугерко Я.М. Психологічні центри дослідження рефлексії як інтегрально-синергійної властивості психіки / Я. М. Бугерко. – [Електронний ресерс]. – http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/gvpkhdpi/2011_22/281-285.pdf
4. Герасимова О. І. Рефлексивні уміння як форма теоретичної діяльності майбутнього вчителя, спрямованої на самопізнання / О. І. Герасимова. – [Електронний ресерс]. – <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/175>
5. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – Москва: Наука. – 1994. – 399 с.
6. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: [монография] / Анатолий Викторович Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
7. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 5. – С. 45-57.
8. Кислицына Т. А. Организация рефлексивных процессов в самовоспитании студентов / Т. А. Кислицына // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 196–197.
9. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении / Психология профессионального педагогического мышления / Под. ред. М. М. Кашапова. – М.: «Институт психологии РАН», 2003. – С. 233–282.
10. Роменець В.А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник / Вст. ст. В.О. Татенка, Т. М. Титаренко. Вид. 2-ге, стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 992 с.
11. Столін В. В. Опитувальник самоствавлення http://psuhe.at.ua/publ/diagnostika_temperamentu_i_kharakteru/opituvalnik_samostavlenja_v_v_stolina/5-1-0-269
12. Столин В. В., Пантिलеев С. Р. Опросник самооотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М., 1988. – С. 123–130.
13. Философская энциклопедия. – М., 1967. – Т. 4. – С.499–502.
14. Халабузарь О.А. Базовые характеристики рефлексивного компонента технологии формирования культуры логического мышления / О.А. Халабузарь // Культура логического мышления (вторник, 3 июня 2008 г.). – [Електронний ресерс] : http://oxa-khalabuzar.blogspot.com/2008/06/blog-post_7073.html
15. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г. П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – Т. 1, № 1. – С. 47–54.
16. Amthauer R. Intelligenz und Beruf // Zatschrift fur experimentale und angewandte Psychology. 1953. Bd 1

2.5 Емоційний інтелект в структурі особистості інтелектуально обдарованого старшокласника

Поняття емоційного інтелекту широко відоме у сучасній психології. Одним із перших про нього заговорив Г. Гарднер у 1983 році, стверджуючи, що від нього залежить успішність життєдіяльності людини. Термін «емоційний інтелект» почали використовувати американські вчені Дж. Мейер і П. Селовей. У 1990 році вони опублікували першу дослідницьку роботу, в якій дали визначення терміну «емоційний інтелект», а також запропонували методику його вимірювання. У ній вони привели докази на користь того, що емоційний інтелект є одним з основних видів інтелекту: знання є відчуті знання; істини є емоційні істини; взаємозв'язки є міжособистісні взаємозв'язки. І проблеми, які ми вирішуємо, – це емоційні проблеми, це проблеми, при вирішенні яких ми переживаємо почуття» [5].

Проте, найактивнішим популяризатором емоційного інтелекту вважається Д. Гоулмен, американський журналіст і психолог, який у книзі «Emotional Inteligence» на матеріалах психологічних досліджень і опитувань довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями – EQ [4].

Для розкриття сутності поняття *емоційний інтелект* необхідно розглянути терміни, з яких складається дане поняття. Ці терміни – «емоція» та «інтелект».

В цілому, в психолого-педагогічній літературі, інтелект розглядається здебільшого як загальна розумова здатність узагальнення поведінкових характеристик, пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих умов. Часто інтелект ототожнюють з мисленням, при цьому підкреслюючи, що мислення – це процес, а інтелект – якість цього процесу.

Термін «емоція» зазвичай розуміється як переживання, душевне хвилювання. Емоція виступає таким явищем, що займає важливе місце в еволюційному розвитку емоційної сфери людини.

У «Психологічній енциклопедії» О. М. Степанова термін «емоції» (лат. *emovere* – хвилювати, збуджувати) визначається як психічні стани і процеси, в яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ, зумовлене їх відношенням до потреб суб'єкта. Емоції виникають як узагальнена чуттєва реакція у відповідь на різні за характером екзогенні (викликані в результаті впливу зовнішніх факторів) та ендогенні (викликані та розвиваються внаслідок внутрішніх причин, тобто спадково обумовлені) сигнали, які зумовлюють певні зміни у фізіологічному стані організму – породжують у свідомості людини не образи предметів і явищ, а переживання [**Помилка! Невідомий аргумент ключа.**].

Емоції – це психофізіологічний феномен, тому про виникнення переживання людини можна судити як за власним самозвітом людини про пережитий нею стан, так і за характером зміни вегетативних показників (частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, частота дихання тощо) і психомоторика (міміка, рухові реакції, голос) [7].

Відомо, що емоції виконують сигнальну і регулятивну функції. В емоціях виявляється оцінне ставлення суб'єкта до наявних або можливих ситуацій, до своєї діяльності і поведінки. Тому емоції диференціюють на два полярні класи: 1) позитивні, зумовлені сприятливим для організму розвитком подій або позитивним впливами, а тому спонукають суб'єкта до їх збереження; 2) негативні, які стимулюють активність організму, спрямовану на уникнення або усунення шкідливих впливів. П. Анохін зазначав, що якби люди були позбавлені емоцій, то вони не уникнули б взаємного непорозуміння і повної неможливості встановити суто людські стосунки [10].

Термін «емоційний інтелект» було введено в науковий ужиток порівняно недавно і набуло широкого поширення в англійській літературі завдяки роботам Д. Гоулмана та включає в себе ряд здібностей: розпізнавання власних емоцій, володіння емоціями, розуміння емоцій інших людей і навіть самомотивація.

Д. Гоулман [5] у своїх дослідженнях емоційного інтелекту показав, що життєвий успіх людини визначається не як загальний рівень розумового розвитку, як такі особливості його розуму, які визначають здатність до самопізнання та емоційної саморегуляції, вміння виражати свої почуття, розуміти і тонко реагувати на стан інших людей. Саме рівень емоційного розвитку, на думку автора, визначає життєву і професійну успішність людей.

Розглядаючи поняття емоційного інтелекту, Ірина Кінтас пише, що через почуття людина пізнає набагато більше, ніж через інтелект, щоб зрозуміти сенс пізнаваного, необхідно емоційно прийняти те, що ми пізнаємо, що в свою чергу не виключає присутності розумності. У зв'язку з цим введення поняття «емоційний інтелект» до категорій сучасної психології представляється значущою і актуальною задачею [9].

Взаємозв'язок емоцій і інтелекту підкреслював також Т. Рібо, він вказував на первинність емоційних станів, ввів таким чином поняття свідомого відчуження [там само].

У нашій роботі ми спираємось на двокомпонентну теорію Д. В. Люсіна [8], за якою стверджується, що емоційний інтелект складається із здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і здатності до управління своїми і чужими емоціями. Відомо, що емоційний інтелект впливає на пізнавальну діяльність особистості. Високий рівень розвитку емоційного інтелекту забезпечує внутрішню регуляцію власних емоційних станів, що відбивається на їх успішності у навчальній діяльності. Однак у сучасній системі вищої освіти, спрямованій на розвиток академічного інтелекту, не приділяється належної уваги розвитку емоційної сфери.

Аналіз психологічної літератури з проблем емоційно-вольової сфери, інтелекту, професійно значущих якостей та самосвідомості дозволив сформулювати більш точне операціонально визначення поняття «емоційний інтелект». Це здатність людини до усвідомлення, прийняття та регуляції емоційних станів і почуттів інших людей і себе самого.

У структурі емоційного інтелекту виділяються два аспекти: *внутрішньоособистісний* і *міжособистісний*, або соціальний (іншими словами, здатність керувати собою і здатність управляти відносинами з людьми). Перший аспект утворюють наступні компоненти: усвідомлення своїх почуттів, самооцінка, впевненість в собі, відповідальність, терпимість, самоконтроль, активність, гнучкість, зацікавленість, відкритість новому досвіду, мотивація досягнення, оптимізм. У другій аспект входять такі компоненти, як комунікабельність, відкритість, емпатія, здатність враховувати і розвивати інтереси іншої людини, повага до людей, здатність адекватно оцінювати і прогнозувати міжособистісні відносини, вміння працювати в команді.

Для діагностики емоційного інтелекту існують методики, які спрямовані на виявлення як міжособистісного, так і внутрішньоособистісного емоційного інтелекту людини. Дані методики представлені у таблиці 2.5.1.

Таблиця 2.5.1.

Методики діагностики емоційного інтелекту

Назва	Загальна структура	Шкали	Формат пунктів та метод підрахунку балів
<i>Методики, основані на самозвіті</i>			
ECI (Emotional Competence Inventory–360)	Самосвідомість, управління своїми емоціями, усвідомлення соціальних взаємодій, соціальні навички.	19 факторів; 63 пункти.	7-бальні шкали; самозвіт або оцінки експертів.
EQ-i (Bar-On Emotional Quotient Inventory)	Внутрішньоособистісний емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, адаптація, управління стресом, загальний настрій.	15 факторів; 132 пункти.	5-бальні шкали; самозвіт.
SSRI (Schutte et al. Self-Report Index)	Ієрархічна модель емоційного інтелекту, що складається з 4 «гілок» (яку MSCEIT).	4 фактори; 33 пункти.	5-бальні шкали; самозвіт.
TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire)	Поєднання структур EQ-i і MSCEIT.	15 факторів; 144 пункти.	5-бальні шкали; самозвіт.

ЭмІн (опитувальник на емоційний інтелект)	Два вимірювання: 1) міжособистісний і внутрішньоособистісний емоційний інтелект; 2) розуміння емоцій і управління ними.	6 факторів; 40 пунктів.	4-бальні шкали; самозвіт.
Методики, основані на виконанні завдань			
MSCEIT (MayerSalovey-Caruso Emotional Intelligence Test)	4 «гілки»: ідентифікація емоцій, підвищення ефективності мислення, розуміння емоцій, управління емоціями.	8 субтестів (по 2 на кожну гілку); 130 пунктів.	Завдання з кількома варіантами відповіді; підрахунок балів на основі консенсусу або експертних оцінок.
MEIS (Multi-factor Emotional Intelligence Test)	Ієрархічна модель емоційного інтелекту, що складається з чотирьох «гілок» (яку MSCEIT).	12 субтестів (по 2–4 на кожну гілку); більше 200 пунктів	Завдання з кількома варіантами відповіді; підрахунок балів на основі консенсусу або експертних оцінок або заданих стандартів.
LEAS (Levels of Emotional Awareness)	Усвідомлення емоцій (базових і складних).	1 шкала: 20 сценаріїв	Вільні відповіді; 5 рівнів якісної оцінки.
EARS (Emotional Accuracy Research Scale)	Розпізнавання емоцій (в міжособистісному контексті).	1 шкала: 8 сценаріїв з 12 закінченнями	Завдання з кількома варіантами відповіді; підрахунок балів на основі консенсусу або експертних оцінок.

Для проведення експерименту нами були обрані та застосовані такі тестові методики:

1. Опитувальник «ЕмІн» Д.В. Люсіна.

2. Методика «МІОД» О.Ю. Бутова.

Опитувальник «ЕмІн» Д. В. Люсіна

Опитувальник «ЕмІн» – це психодіагностична методика, заснована на самозвіті, призначена для вимірювання емоційного інтелекту (EQ). В основу даного опитувальника покладене трактування емоційного інтелекту як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними.

Здатність до розуміння емоцій означає, що людина:

- може розпізнати емоцію, тобто встановлювати сам факт наявності емоційного переживання у себе або у іншої людини;

- може ідентифікувати емоцію, тобто встановлювати, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знаходити для неї словесне вираження;

- може розуміти причини, що викликали дану емоцію, і наслідки, до яких вона може призвести[4].

Здатність до управління емоціями означає, що людина:

- може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед приглушувати надмірно сильні емоції;

- може контролювати зовнішнє вираження емоцій;

- може при необхідності довільно викликати ту чи іншу емоцію.

І здатність до розуміння, і здатність до управління емоціями можуть бути спрямовані як на власні емоції, так на емоції інших людей. Отже, можна говорити про *внутрішньоособистісний* і *міжособистісний* емоційний інтелект. Ці два варіанти припускають актуалізацію різних когнітивних процесів і навичок. Однак, ймовірно, вони повинні бути пов'язані один з одним.

Таким чином, в структурі емоційного інтелекту апріорно виділяється два напрямки вимірювання, перетин яких дає чотири види емоційного інтелекту (Табл. 2.5.2).

Таблиця 2.5.2

*Структура емоційного інтелекту, покладена в основу опитувальника
Д. В. Люсіна.*

	Міжособистісний емоційний інтелект	Внутрішньоособистісний емоційний інтелект
Розуміння емоцій	Розуміння чужих емоцій	Розуміння своїх емоцій
Управління емоціями	Управління чужими емоціями	Управління своїми емоціями

Опитувальник передбачає набір тверджень, які стосуються кожного виду емоційного інтелекту. Таким чином, опитувальник «ЕмІн» складається з 46 тверджень, по відношенню до яких випробовуваний повинен виразити ступінь своєї згоди, використовуючи 4-бальну шкалу (зовсім не згоден, скоріше не згоден, скоріше згоден, повністю згоден). Ці твердження об'єднуються в п'ять

субшкал, які, в свою чергу, об'єднуються у чотири, більш загальні, шкали. Для розуміння значень кожної із шкал, розглянемо коротко їх.

Субшкала МП (розуміння чужих емоцій) – передбачає здатність людини розуміти емоційний стан інших людей на основі зовнішніх проявів їх емоцій (міміка, жести, звучання голосу) та / або інтуїтивно; це чуйність до внутрішніх станів інших людей.

Субшкала МУ (управління чужими емоціями) – передбачає здатність людини викликати в інших людей ті чи інші емоції, знижувати інтенсивність небажаних емоцій. Можливо, схильність до маніпулювання людьми.

Субшкала ВП (розуміння своїх емоцій) – означає здатність людини до усвідомлення своїх емоцій: їх розпізнавання та ідентифікації, розуміння причин їх виникнення, здатність до вербального опису.

Субшкала ВУ (управління своїми емоціями) – означає здатність та потребу керувати своїми емоціями, викликати і підтримувати бажані емоції і тримати під контролем небажані.

Субшкала ВЕ (контроль експресії) – означає здатність контролювати зовнішні прояви власних емоцій.

Шкала МЕІ (міжособистісний емоційний інтелект) – це здатність до розуміння емоцій інших людей і управління ними.

Шкала ВЕІ (внутрішньоособистісний емоційний інтелект) – це здатність до розуміння власних емоцій і управління ними.

Шкала ПЕ (розуміння емоцій) – здатність до розуміння своїх і чужих емоцій.

Шкала УЕ (управління емоціями) – здатність до управління своїми і чужими емоціями. Шкала ОЕІ загальний емоційний інтелект.

Для підрахунку балів відповіді випробовуваних кодуються за наступною схемою: «зовсім згоден» – 0, «скоріше не згоден» – 1, «скоріше згоден» – 2, «повністю згоден» – 3.

Значення за шкалами МЕІ і ВЕІ виходять шляхом простого підсумовування відповідних субшкал:

$$МЭИ = МП + МУ$$

$$ВЭИ = ВП + ВУ + ВЭ$$

$$ПЭ = МП + ВП$$

$$УЭ = МУ + ВУ + ВЭ$$

$$ОЭИ = МП + МУ + ВП + ВУ + ВЭ$$

Традиційно тестування за даною методикою проводиться з допомогою бланків, які роздаються учням. Для зручності та швидкості проведення експерименту нами був розроблений бланк у форматі Excel.

Документ містить: інформацію про опитуваного (ППП, вік учня, школа, клас, дата проведення тестування), коротку інструкцію до тесту, запитання та бланк для відповідей. Під бланком відповідей автоматично виводяться результати тестування із зазначенням кольору, що відповідає наявності та певному рівню кожної із шкал (ліворуч від балів є коротке описання кожної шкали). Для детального розуміння всіх позначень у таблиці результатів, для

учнів виведені умовні позначення, в яких зазначено, що найвищий рівень мають червоний та помаранчевий кольори, а найнижчі – блакитний та зелений. Відповідно, середній рівень – жовтий колір.

Таким чином, учні мають можливість отримати результат одразу ж після проходження тестування. А нам даний варіант є зручним для подальшого зберігання отриманих даних в електронному вигляді та їх аналізу.

Проведення тестування займає мало часу (приблизно 15 хвилин), не потребує додаткових пояснень під час його виконання та дозволяє за короткий проміжок часу опитувати велику кількість учнів.

З метою визначення рівня розвитку і структурних особливостей інтелекту, а також уваги та оперативної пам'яті учнів старших класів використовувався Тест структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ), з системи МІОД.

Нагадаємо, результати тесту показують: рівень розвитку вербального інтелекту VerI (тобто заснованого на словесних поняттях; рівень розвитку багато в чому обумовлений вихованням, утворенням); рівень розвитку невербального інтелекту NevI (в основі якого - просторові образи і представлення, його ще називають технічним; в основному визначається уродженими даними); інтегральний показник рівня розвитку інтелекту IQ.

В кінці проходження тестування на моніторі з'являється графік, який показує результати виконання завдань по кожному з восьми субтестів, а також рівень вербального, невербального та загального інтелекту (рис. 2.5.2).

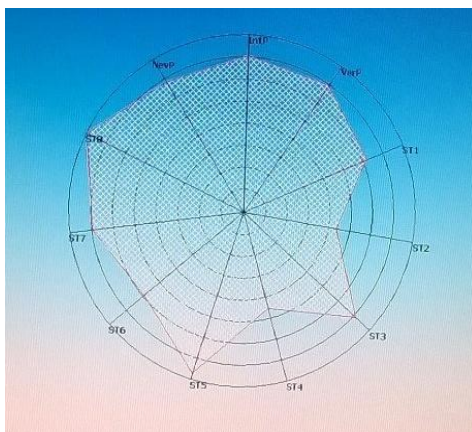


Рис. 2.5.2. Графічне зображення результатів проходження тесту Амтхауера.

За даними тесту Амтхауера нами було виділено групу інтелектуально обдарованих учнів, і на цій основі здійснювався подальший аналіз результатів.

Проведення експериментального дослідження

Експериментальне дослідження проводилося серед учнів 8 – 11 класів. Процедура проведення тестування передбачає поетапні дії. Графічно етапи експериментальної частини дослідження можна зобразити так (рис. 2.5.3):

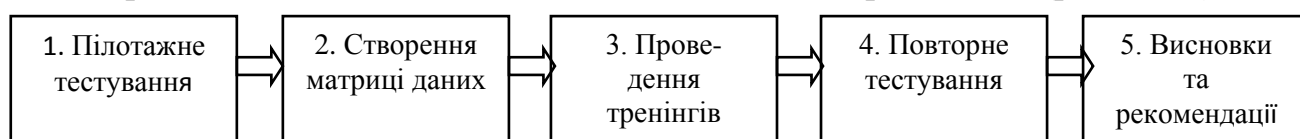


Рис. 2.5.3. Етапи проведення експериментального дослідження.

На першому етапі здійснюється пілотажне анкетування учнів старших класів. Метою даного етапу є визначення рівня розвитку інтелектуальних здібностей школярів та рівня розвитку їх емоційних якостей.

Другий етап передбачає створення матриці даних (рис. 2.5.4).

№	Прізвище, ім'я	Вік	Стать (ч/ж)	Школа	Клас	МП Розуміння чужих емоцій	МУ Управління чужими емоціями	ВП Розуміння власних емоцій	ВУ Управління власними емоціями	ВЭ Контроль експресії	МЭИ Мікрособіс-тисний емоційний інтелект	ВЭИ Внутрішньо особіс-тисний емоційний інтелект	ОЭИ Загальний емоційний інтелект	ПЭ Здатність до розуміння своїх і чужих емоцій	УЭ Здатність до управління своїми і чужими	IQ
1	Сергієва Дарина Александрівна	14	ж	277	9б	27	18	18	14	9	45	41	86	45	41	138
2	Відрезанський Владислав Виталич	17	ч	277	11а	26	19	20	15	14	45	49	94	46	48	136
3	Лавров Савва Євгенович	16	ч	277	11а	22	20	17	14	11	42	42	84	39	45	136
4	Афанасьєв Дмитро Андрійович	14	ч	277	9б	5	9	18	12	11	14	41	55	23	32	127
5	Глобина Марія	16	ж	277	11б	27	22	18	21	12	49	51	100	45	55	126
6	Гришанин Єгор	17	ч	277	11а	27	25	21	18	9	52	48	100	48	52	121
7	Голованов Влад	17	ж	277	11а	28	26	12	14	12	54	38	92	40	52	117
8	Мірошнін Валерій Александрович	16	ж	277	11а	23	19	14	19	16	42	49	91	37	54	116
9	Пронь Юлія Владиславівна	17	ж	277	11а	30	25	21	18	14	55	53	108	51	57	114
10	Литвин Софія Владиславівна	14	ж	277	9б	21	21	15	13	10	42	38	80	36	44	113
11	Йосиф Владислав Євгенович	14	ч	277	8а	13	11	18	15	11	24	44	68	31	37	110
12	Литвин Дарина Михайлівна	17	ж	277	11б	29	20	19	16	12	49	47	96	48	48	110
13	Левчук Дмитро Леонідович	14	ч	277	8а	24	16	18	17	6	40	41	81	42	39	110
14	Червута Діана Дмитрівна	15	ж	277	10а	25	14	16	13	7	39	36	75	41	34	104
15	Баландіна Єлена Віталіївна	16	ж	277	11б	24	24	15	8	9	48	32	80	39	41	102
16	Умань Марія Валеріївна	13	ж	277	8а	18	19	16	13	8	37	37	74	34	40	102
17	Ефименко Владислав Сергійович	15	ч	277	9б	22	20	12	15	14	42	41	83	34	49	101
18	Віснатов Анастасія Євгеновна	15	ж	277	10а	25	23	10	8	6	48	24	72	35	37	99
19	Нурієв Петро Євгенович	16	ч	277	10б	32	23	25	20	10	55	55	110	57	53	88
20	Янош Дмитро Євгенович	14	ч	277	9б	27	20	23	13	13	47	49	96	50	46	72
21	Морозов Ірина Юріївна	16	ж	277	10а	23	20	28	16	11	43	55	98	51	47	56

Рис. 2.5.4. Зразок матриці результатів проходження тестування учнями 8 – 11 класів.

Матриця має вигляд таблиці, в яку заносяться такі дані: прізвище та ім'я учня, вік, стать, навчальний заклад, в якому він навчається.

Далі заповнюються дані по кожній із шкал опитувальника (з урахуванням рівня, який відповідає кольору клітинки). Остання колонка таблиці показує рівень IQ учнів. Після занесення даних до таблиці проводиться їх аналіз, знаходяться закономірності, проводиться кореляційний аналіз, виявляються за порівняльним аналізом.

Третій етап в рамках формуальної частини експерименту передбачає складання та апробування програми тренінгових занять, метою якої є формування емоційної усвідомленості обдарованих старшокласників, їх емоційної компетентності; розвиток умінь емоційного самоаналізу учнів, навичок саморефлексії. Далі проводиться індивідуальна та групова робота зі старшокласниками за цією програмою. Учні пропонуються відвідати тренінг з метою активації емоційної діяльності та підвищення рівня їх інтелектуального розвитку.

Серед завдань тренінгових вправ у рамках розвиваючих та виховних слід виокремити формування в учнів емоційної компетентності та емоційної грамотності; розвиток умінь аналізувати свій емоційний стан та діагностувати емоційні стани інших; виховання навичок регуляції власних емоційних проявів.

Кульмінаційним, четвертим етапом експериментального дослідження є проведення повторного тестування з метою виявлення кількісних та якісних змін в структурі емоційного інтелекту старшокласників.

Після аналізу результатів повторного тестування учнів робляться висновки. І на основі цих висновків розробляються рекомендації по формуванню емоційного інтелекту обдарованих старшокласників. Коло застосування таких рекомендацій поширюється на вчителів, адміністрацію школи, психологів та батьків. Адже, саме вони здійснюють найбільший вплив на навчання, виховання і розвиток дітей, а також на формування у них необхідних інтелектуальних та емоційних якостей, які стануть основою для подальшого розвитку старшокласників.

Аналіз результатів експериментального дослідження

Експериментальне дослідження було проведене серед учнів 8, 9, 10 та 11 класів київських шкіл.

Серед всіх старшокласників було виділено групу учнів з високим рівнем інтелекту (за результатами тесту Амтхауера, що було також проведено серед учнів даної групи). Враховуючи той факт, що для учнів 8 класів середнє значення інтелекту становить від 75 до 110 балів, 9 класів – від 90 до 125, 10 - 11 класів – від 95 до 130 балів [6], до групи високоінтелектуальних старшокласників увійшли 21 учень, серед яких: 8 класи – 10 чоловік (3 дівчат, 7 хлопчиків), 9 класи – 1 дівчинка, 10 класи – 7 чоловік (5 дівчат, 2 хлопчики), 11 класи – 3 дівчинки. Решта учнів увійшли до груп з середнім та низьким рівнем інтелекту.

За результатами дослідження групи учнів з високим рівнем інтелекту видно, що лише 14,3% з них мають високі показники емоційного інтелекту. При чому показники міжособистісного емоційного інтелекту майже вдвічі перевищують показники внутрішньоособистісного EQ.

Якщо порівняти ці дані із результатами учнів з середнім та низьким рівнем інтелектуального розвитку, то в даній групі перевищують показники внутрішньоособистісного емоційного інтелекту. Відсоткове співвідношення результатів усіх трьох груп розглянемо у таблиці (табл. 2.5.3).

Аналізуючи отримані дані, можна говорити про те, що відсоток учнів з високим емоційним інтелектом більший у старшокласників з низьким рівнем розумового розвитку. А учні з високим IQ, на жаль, мають низькі показники емоційного інтелекту.

Найнижчі показники продемонстрували учні всіх трьох груп за шкалами «розуміння своїх емоцій» та «розуміння чужих емоцій», тобто вміння ідентифікувати власні емоції та емоції інших людей, а також вербально описувати їх. Це означає, що сучасним дітям не притаманні вміння аналізу власних емоційних станів, виявлення причин появи тих чи інших емоцій. Можливо тому старшокласники з високим IQ часто залишаються поза центром уваги однолітків, не маючи тих лідерських якостей, які є ключовими факторами успіху і в подальшому житті.

Порівняльна таблиця даних (у відсотках) за шкалами опитувальника Д. В. Люсіна «ЕмІн» та рівнем IQ

Шкала	Рівень IQ		
	Високий	Середній	Низький
МП (розуміння чужих емоцій)	38,1%	35,4%	47,3%
МУ (управління чужими емоціями)	23,8%	35,3%	26,3%
ВП (розуміння своїх емоцій)	4,8%	5,9%	36,8%
ВУ (управління своїми емоціями)	23,8%	41,8%	42,1%
ВЕ (контроль експресії)	28,6%	29,4%	32%
МЕІ (міжособистісний емоційний інтелект)	33,3%	52,9%	47,4%
ВЕІ (внутрішньоособистісний емоційний інтелект)	19%	23,5%	47,3%
ПЕ (здатність до розуміння своїх і чужих емоцій)	4,7%	35,3%	47,3%
УЕ (здатність до управління своїми і чужими емоціями)	28,6%	47,1%	36,8%
ОЕІ (загальний емоційний інтелект)	14,3%	35,2%	52,6%

Щодо здатності до управління емоціями, контролю зовнішнього його прояву, то можна сказати, що за результатами опитування не виявлено значної різниці у групах учнів з високим, середнім та низьким IQ. Тобто прояв експресії однаково може бути наявним чи відсутнім не залежно від рівня інтелектуального розвитку особистості.

Шляхом кореляційного аналізу були виявлені наступні залежності. Учні, у яких переважає просторове та конструктивне мислення (за результатами тесту Амтхауера, субтест 7), мають низькі показники за шкалами «розуміння своїх емоцій» (-0,328*) та «управління власними емоціями» (-0,325*). Так, чим вищий показник внутрішньоособистісного емоційного інтелекту у таких дітей, тим нижчий показник їхнього IQ (-0,362**). Спостерігається також обернена залежність високих показників за субтестом, що діагностує обсяг і концентрацію уваги й оперативну пам'ять старшокласників, та низьких показників їх внутрішньоособистісного емоційного інтелекту (-0,417*). Так само видно, що учень, маючи високу оперативну пам'ять, має низьку здатність розуміти як свої емоції, так і емоції інших людей (-0,438*).

Цікавим є той факт, що серед групи учнів з високим IQ спостерігається обернена залежність здатності контролювати зовнішні прояви своїх емоцій від здібності до абстрагування (-0,438*). Також виявлено, що старшокласники, які показали високе логічне та математичне мислення, мають надто низькі показники за шкалою ВЕ – «контроль експресії» (-0,484*).

Під час аналізу результатів також відбувся поділ усіх респондентів за статтю. Було виявлено, що високий емоційний інтелект мають 43,5% хлопців і лише 24,2% дівчат старших класів. Якщо розглянути відсоткові дані у таблиці

по класам, то можна помітити, що найвищі показники EQ у дівчат спостерігаються в 11 класі, а у хлопців – в 9-му (табл. 2.5.4).

Таблиця 2.5.4

Кількість учнів з високим EQ(у відсотках) по класам.

		8 клас	9 клас	10 клас	11 клас
Високий показник EQ	дівч.	28,6%	14,3%	21,4%	40%
	хлопч.	25%	66,7%	60%	25%

Аналіз даних дозволив також виявити слабку, проте статистично значущу взаємодію між віком і статтю учнів за шкалами міжособистісного (MEI), внутрішньоособистісного (BEI) та загального (OEI) емоційного інтелекту (рис. 2.5.5). Із графіків видно, що у хлопчиків з віком показники за цими шкалами трохи знижуються, а у дівчат, навпаки, зростають.

Із відомих науково обґрунтованих даних Д.В.Люсіна зазначаються такі особливості: у жінок переважає здатність до інтуїтивного розуміння емоцій інших людей та до розпізнавання емоцій через експресію, у чоловіків вище рівень здатності до контролю експресії [8].

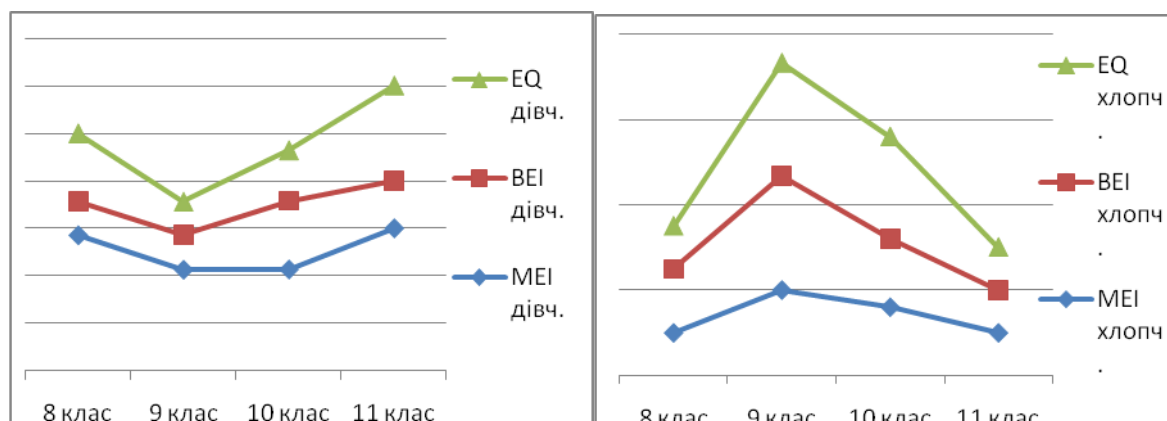


Рис. 2.5.5. Динаміка показників емоційного інтелекту учнів 8 – 11 класів.

Приблизно такі ж дані наводяться і у книзі І. Андрєєвої. Дослідниця стверджує, що уявлення про компетентність чоловіків та жінок в емоційній сфері засновані, переважно, на стереотипах сприймання. Вважається, що краще «переживати» емоції, аналізувати емоційні прояви, як власні, так й інших людей, вміють жінки; управляти власними емоціями, особливо контролювати їх прояв, краще виходить у чоловіків. У дівчат на достовірному рівні, переважає здатність до розуміння емоцій, разом з цим у хлопчиків не було виявлено значних результатів щодо вираження здатності до емоційної саморегуляції [1]. Результати проведених експериментальних досліджень майже повністю підтверджують ці ствердження.

У підтвердження цього слід звернутися до досліджень Л.В. Куликова (1997), який відзначає, що у жінок емоційна сфера більш диференційована і складна, ніж у чоловіків. У багатьох дослідженнях виявлено виразні відмінності в емоційній сфері осіб чоловічої і жіночої статі. Проте, і до сьогоднішнього дня

не виявлено, чи такі особливості є вродженими, або ж вони формуються в процесі специфічного виховання хлопчиків і дівчаток.

Таким чином, неможливо прослідкувати, кого емоційний інтелект є більш вираженим – у чоловіків або у жінок. Проте можна стверджувати, що внутрішньоособистісний емоційний інтелект та міжособистісний емоційний інтелект мають різні прояви у хлопчиків та дівчаток.

На сьогоднішній день вчені вважають, що високий емоційний інтелект є основою для формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, здатної до ефективного управління в колективах та досягати високого ступеня самоорганізації та самоврядування для здійснення продуктивної діяльності.

Для підвищення рівня емоційного інтелекту вкрай необхідна щоденна систематична робота з боку вчителів, вихователів, психологів, керівництва школи та батьків, спрямована на:

- вдосконалення в розпізнаванні і називанні своїх емоцій;
- вмінні краще зрозуміти причини своїх почуттів;
- усвідомлення різниці між почуттями і діями;
- уміння справлятися з власними емоціями;
- вміння виражати гнів належним чином, не переходячи до бійки;
- зменшення агресивності, саморуйнівної поведінки;
- збільшення позитивних почуттів до себе, школи та сім'ї;
- вміння краще справлятися зі стресом;
- покращення почуття відповідальності;
- посилення емпатії і сприйнятливості до почуттів інших людей;
- вміння уважно слухати інших людей, налагоджувати і підтримувати взаємини;
- вміння аналізувати взаємини між людьми і розуміти один одного;
- вміння вирішувати конфлікти і обговорювати розбіжності та суперечності;
- вміння краще вирішувати проблеми у взаєминах;
- розвиток впевненості в собі і гарні навички спілкування;
- формування навичок товариськості, дружелюбності, включеність у справи однолітків;
- навички люб'язності у стосунках з однолітками; вміння вписатися в групи, колективи;
- демократичність у відносинах з оточуючими людьми, навички співробітництва і готовність допомагати іншим;

Разом із підвищенням рівня знань учнів з навчальних предметів потрібно проводити заняття, які будуть сприяти підвищенню внутрішньоособистісного та міжособистісного емоційного інтелекту. Лише такий підхід стане основою для соціалізації, адаптації та подальшого гармонійного розвитку старшокласників.

Література

1. Андреева И.Н. Гендерные различия в структуре эмоционального интеллекта у студентов // Женщина. Образование. Демократия: материалы 7-ой междунар. междисциплинарной научно-практ. конф., Минск, 10-11 декабря 2004 г. / ЖИ «ЭНВИЛА»; редкол.: Черепанова Л.А. [и др.]. – Минск, 2004. – С. 282–285.
2. Буров О.Ю. Багатовимірність інтелекту «Інтелект і особистість», семінар. Матеріали семінару «Інтелект і особистість» та круглого столу «Структура особистості дитини у віковому вимірі», 27 квітня 2010 р. / НАПН, Ін-т обдар. дитини. – К., 2010. – 64 с.
3. Виханский О. С. Менеджмент / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2010. – 320 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект.- 2008, АСТ , 480с.
5. Гоулман, Д. Г Эмоциональный интеллект/Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478.
6. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Наука, 1994. – 399 с.
7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001.- 752 с: ил. - Серия «Мастера психологии».
8. Люсин Д.В., Марютина О.О., Степанова А.С. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования : [сб. науч. работ / науч. ред. Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков]. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 128-140.
9. Манойлова М.А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта учителей и учащихся .- Псков: ПГПИ, 2004. - 140 стр. ISBN 5-87854-330-3.
10. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. – К.:»Академвидав», 2006. – 424 с. (Енциклопедія ерудита).

2.6. Особливості інтелектуально обдарованих старшокласників: психофізіологічні прояви

Сучасна наука про мозок ще не має у своєму розпорядженні достатніх відомостей, що дозволяють розкрити властивості інтелекту людини. У свідомості сучасних нейрофізіологів і нейропсихологів незмінно панує рефлекторний підхід до функцій мозку. А це визначає «провідникову» манеру мислення, коли процес впливу того чи іншого фактора на організм розглядається як проекція відповідних збуджень в певні зони мозку, а ефекторні функції – як результат первинного збудження спеціальних виконавчих центрів і подальшого розповсюдження центральних збуджень на виконавчі органи. В результаті мозок представляється як сукупність сенсорних проекційних полів, що взаємодіють з моторними і вегетативними центрами.

Інтелект в загальному сенсі слова – це згусток життєвого досвіду кожного індивіда і, значною мірою, – всіх його попередніх поколінь.

К. Ясперс позначає інтелект як сукупний розумовий потенціал людини, що включає численні вроджені та набуті здібності, які він доцільно використовує для адаптації до різних умов життя [1].

У своїй праці «Рефлекси головного мозку» І. М. Сеченов постулював широко відому фразу: «Всі акти свідомої і несвідомої діяльності за способом походження суть рефлекси».

Звернемо, проте, увагу на іншу фразу І. М. Сеченова: «Предметний світ існував і буде існувати, по відношенню до кожної людини, раніше його думки; отже, первинним чинником у розвитку останньої завжди був і буде для нас зовнішній світ з його предметними зв'язками і відносинами» (Сеченов І. М., 1947). Саме зовнішній світ визначає по І. М. Сеченова діяльність головного мозку людини.

Тим не менше, питання про те, як здійснюється формування функцій мозку, інтелекту і свідомості під впливом навколишнього суб'єктів дійсності, залишається відкритим до теперішнього часу [2].

Отже, загальновідомим є те, що когнітивні можливості будь-якої людини (і тим більше дитини у підлітковому віці) не є сталими протягом навчального року і, навіть, на більш коротких інтервалах часу (місяця, тижня, доби). Такі коливання не враховуються навчальними програмами та вимогами учителів і батьків до дитини, що може стати причиною зниження ефективності навчання та погіршення здоров'я останньої внаслідок кумуляції втоми та зростання нервово-емоційного напруження.

З метою виявлення психофізіологічних механізмів забезпечення інтелектуальної діяльності старшокласників у Інституті обдарованої дитини було розроблено експериментальну програму дослідження, що складається з двох етапів.

- масове тестування учнів старших класів гімназії «Оболонь» м. Києва;
- психофізіологічне дослідження відібраних дітей з високим рівнем інтелекту.

Завданням першого етапу була перевірка стану нервово-психічного напруження учнів, визначення їх психотипологічних особливостей та рівня і структури інтелекту. Психологічний інструментарій – комп'ютерна система «МІОД», що розроблена в Інституті обдарованої дитини НАПН України.

Теоретичною основою створення комп'ютерної системи «МІОД» (моніторинг інтелектуальних особливостей дитини) для старшокласників є методологічні розробки Герасимова О. В., Макаренка М. В. [3], Бурова О. Ю [4]. Базуючись на принципах, методах, моделях і визначеній системі показників оцінки та прогнозування професійно важливих психологічних та психофізіологічних якостей людини для виконання розумової діяльності, під керівництвом О. Ю. Бурова були розроблені дані комп'ютерні системи, базовий варіант яких включає: *тест структури інтелекту* (стимульний матеріал та критерії оцінки запропоновані та валідизовані Герасимовим О. В., адаптовані

до комп'ютерної реалізації та валідизовані на вибірці більше 800 обстежених) *тест визначення психологічного типу* (стимульний матеріал - модифікація Б.Шнейдермана тесту Майерс-Бріггс [5], комп'ютерна *модифікація тесту Люшера* (метод парних виборів) [6,7] (розд. 2.1.).

Аналіз отриманих результатів

Практично всі значення нормально розподіленої випадкової величини лежать в інтервалі $[\bar{x} - 3\sigma; \bar{x} + 3\sigma]$. Точніше — не менш, ніж із 99,7% достовірністю, значення нормально розподіленої випадкової величини лежить у вказаному інтервалі (за умови що величина \bar{x} достеменно відома, а не отримана в результаті обробки вибірки). Тому, загальноприйнятим у математичній статистиці вважають значення, що знаходяться за межею 2σ є суттєво вищі за середні. Керуючись цим правилом, нами були відібрані учні, чий інтелектуальний показник знаходиться у даному діапазоні. Таких учнів виявилось 12. Середнє значення їх IQ=148, мінімальне значення IQ=140, максимальне значення IQ=165 [8].

Загалом, вибірку високоінтелектуальних учнів склали діти, яких за показниками тесту Люшера можна назвати енергійними, діяльними, такими, що не мають яскраво виражених проявів втоми та не обтяженими глибокими особистісними проблемами та конфліктами, впевненими, емоційно стабільними та врівноваженими.

За показником стандартного відхилення від аутогенної норми за тестом Люшера, 11 учнів входять до статистичної середньовибіркової норми, та 1 учень має незначне відхилення від аутогенної норми.

Цікавим також є те, що 10 учнів з 12 є вираженими екстравертами, інші 2—амбівалентні та гармонійно поєднують обидва типи особистості. Перевага показника «сприймання» (спосіб підготовки рішень) домінує над «судженням» у 8 учнів, рівні значення мають 3 учні та у одного «судження» переважало. В цілому, інтелектуально обдаровані діти, за результати нашого дослідження переважали середньостатистичну групу за показниками «мислення», «екстраверсія», «інтуїція», однак мали нижчий показник в «судженні». Вони є більш автономними, концентричними працездатними (середнє арифметичне $\mu=14,93$) та мають нижчий стресовий рівень (середнє арифметичне $\mu=12,76$).

Особливо привертає увагу факт зростання середнього рівня значення стресу з поступовим спадом середнього рівня працездатності у дітей із загальної вибірки [9].

Після тестування учнів проводився відбір дітей для включення до щоденного психофізіологічного експерименту тривалістю 1 місяць. Основним критерієм був їх рівень інтелектуального розвитку, що мав перевищувати середній рівень у IQ вираженні. Середньопопуляційна норма для Східноєвропейського регіону становить 90–110 балів.

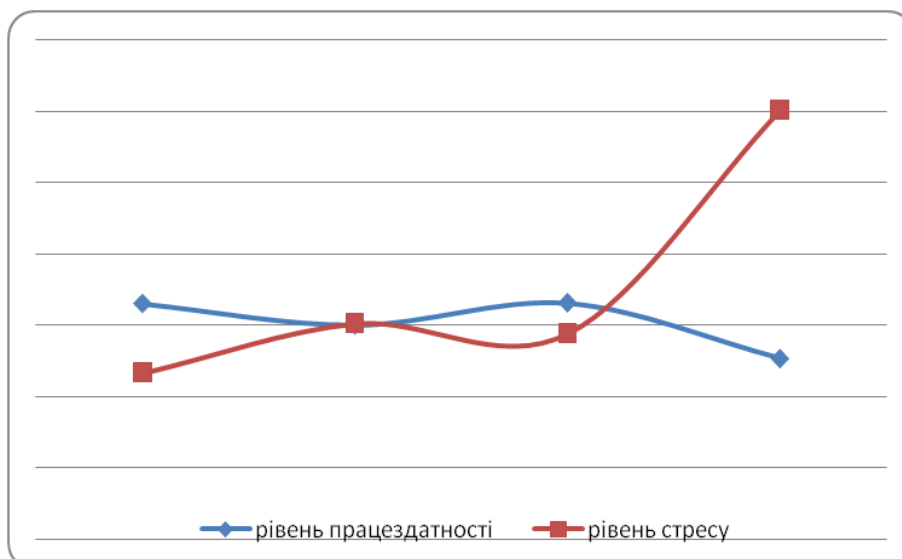


Рис. 2.6.1 Середні показники рівнів працездатності та стресу дітей 7-х –10-х класів

Методики психофізіологічного дослідження, що використовувались на другому етапі:

- СПФД (система психофізіологічних досліджень)
- Методики визначення хронотипів Хорна-Остберга.

Опис методики «СПФД» та результати

Використовується кілька видів тестів, які забезпечують:

- Формування дозованих по складності і організованих під часу дискретних інформаційних потоків, що складаються з тестових завдань, що висуваються випробуваному на екрані відеомонітора;
- Реєстрацію часу і правильності рішення кожного з тестових завдань випробуваним.

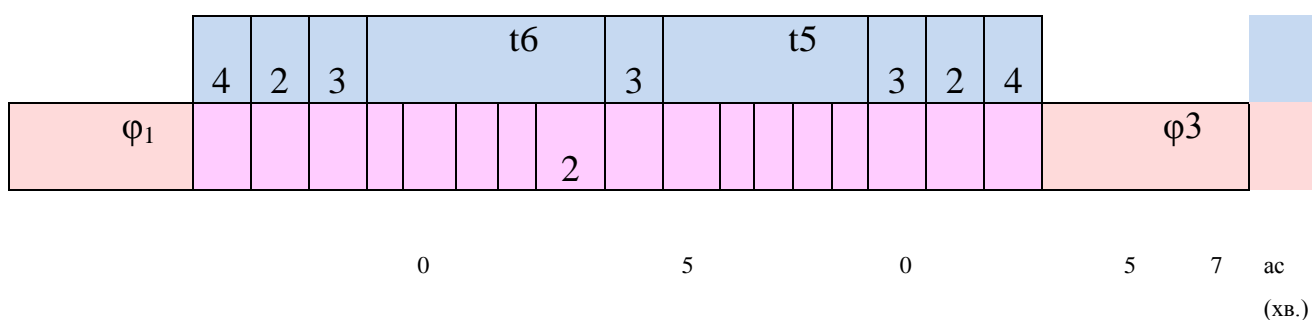


Рис. 2.6.2. Часова діаграма щоденного експерименту у школах.

Тести t_i з системи СПФД.

Фізіологічні вимірювання φ_j :

φ_1 (фон) – ЧСС, АТ, ЕПД (12 тт. верхня половина + 3 точки стресу)

φ_2 моделювання діяльності – ЕКГ

φ_3 (відновлення) – ЧСС, АТ, ЕПД

Структура фази моделювання когнітивних навантажень

Тест на короткочасну пам'ять.

Учням пред'являлися таблиці з 12 випадково вибраними числами від 11 до 99. Протягом 30 секунд вони повинні запам'ятати максимально можливу їх кількість. Після цього їм відводиться 60 с. для того, щоб записати на папері, те, що вони запам'ятали. В якості результату фіксується кількість правильно відтворених чисел.

Тест з пропущеною цифрою.

Тестування проводиться за ПК, на екрані якого випробуваному в робочому вікні (чорний фон, колір алфавіту – яскравий ціан, висота – 13 мм) пред'являється послідовність неповторюваних чисел натурального ряду, розташованих у випадковому порядку. Вказується інтервал, з якого взяті числа (від 0 до 7). У завдання випробуваного входить визначення того, якої саме цифри з зазначеного діапазону немає в пред'явленій на екрані послідовності. Відповідь випробуваній дає натисканням на відповідну клавішу. Завдання пред'являються у вільному темпі (наступна задача пред'являється відразу після введення відповіді на попередню). При цьому реєструються час рішення задачі (в мілісекундах) і точність. Тривалість виконання тесту – 10 хв.

Тест на ранжування цифр (комбінаторний).

Пред'являється випробувачу на екрані ПК в робочому вікні (чорний фон, яскравий жовтий колір алфавіту висотою 13 мм). Складається з послідовності 4 неповторюваних чисел (Від 0 до 9), які розташовані у випадковому порядку. У завдання випробуваного входить підрахунок кількості попарних перестановок чисел, що стоять поруч, необхідно впорядкувати послідовності чисел у висхідному порядку.

Темп пред'явлення тестових завдань вільний, тобто нова задача пред'являється негайно після відповіді випробуваного. Реєструється час вирішення кожної тестової задачі (в мілісекундах) і правильність. Тривалість виконання тесту – 10 хв.

На основі отриманих результатів будується психофізіологічний «профіль» людини шляхом визначення вираженості показників тестування з оціночної (7-бальної) шкали рівнів від «дуже високого» до «дуже низького», які визначаються шляхом розбиття по центиллю 3, 10, 25, 50, 75, 90 і 97 (дуже високий, високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький, дуже низький). У цей «профіль» включаються також показники фізичного стану, найбільш інформативні щодо віку – зрушення ПАД (зміна пульсового артеріального тиску від вихідного стану до моменту закінчення всіх тестових завдань, мм рт.ст.), ДАТ вих. – діастолічний артеріальний тиск вихідний (до початку тестування, мм рт.ст.), RR вих. – тривалість RR інтервалів ЕКГ в початковому стані. За рівнем вираженості показників можна судити про розвиток тих чи інших психологічних і фізичних можливостей людини. Особи з високим і дуже високим рівнем розвитку психофізіологічних показників володіють хорошими здібностями з переробки інформації, високою психічною активністю. Зниженню рівня вираженості цих показників, як правило, супроводжує зниження психічної активності. Особи, які мають рівень розвитку

показників фізичного стану вище середнього, володіють великим резервом здоров'я у порівнянні з тими, у кого рівень розвитку показників нижче середнього. Для отримання інтегральної оцінки стану випробуваного по психофізіологічним ІПпф і фізичним ІПФ станів можна скористатися середньозваженою оцінкою, відповідно.

Приклад. У випробуваного Х при обстеженні зареєстровані наступні значення показників:

ВРТЗ (κ) = 2,5 с;

CV (κ) = 40%;

ВРТЗ (пр.) = 1,34 с;

CV = 28%;

пам'ять = 8;

зсув ПАД = -15 мм рт.ст.;

ДАТ вих = 80 мм рт.ст.;

RR вих = 0,86 с.

У цьому випадку П1 = 3 (НД), П2 = 2 (В), П3 = 3 (НД), П4 = 1 (ОВ), П5 = 2 (В), П6 = 4 (С), П7 = 4 (С), П8 = 5 (НС).

П1 + П2 + П3 + П4 + П5 3 + 2 + 3 + 1 + 2

ІПпф = — — = — — = 2,2 = ~ 2, тобто інтегральний показник вказує на високий рівень психофізіологічного розвитку випробуваного. У той же час П6 + П7 + П8 4 + 4 + 5 ІПФ = — — — = — — = 4,3 = ~ 4, 3, що вказує на середній рівень фізичного розвитку.

Таблиця 2.6.1

Оціночна таблиця показників психофізіологічного і фізичного статусу

Показники		Рівень розвитку						
N	назва	ДВ	В	ВС	С	НС	Н	ДН
1	ВРТЗ, с (комб.)	<2.0	<2.4	< 3.2	< 4.4	< 6.0	<=7.6	> 7.6
2	СУ, % (комб.)	< 38.1	< 44.2	< 49.7	< 58. 8	< 69.7	<=76.6	> 76.6
3	ВРТЗ, с (проп. ц .)	< 1.2	< 1.3	< 1.4	< 1.7	< 2.1	<=2.3	> 2.9
4	СУ, % (проп.ц .)	< 31 .3	< 36 . 6	< 42 . 5	<52.0	< 56. 9	<=62.4	> 62. 4
5	пам'ять	>8.4	>7.8	> 6.9	> 5.8	> 5.1	> 4.4	<=4.1
6	зсув ПАД	<-52 . 6	<-45.2	<-29.4	<-13.8	< 1.7	<=15.5	> 15. 5
7	ДАД вих.	> 99	> 92	> 83	> 75	> 65	> 62	<= 60
8	RR вих.,с	< 0. 68	< 0.73	< 0.80	< 0.84	< 0.90	<= 1.0	> 1.0

Позначення: ДВ - дуже високий, В - високий, ВС - вище середнього, С - середній, НС - нижче середнього, Н - низький, ДН - дуже низький; ВРТЗ - середній час вирішення тестових завдань, CV - коефіцієнт варіації ВРТЗ.

Дослідження за допомогою такої системи продемонстрували як її дієвість, так і простоту використання. У той же час слід відмітити, що процес «впрацювання» випробувача залишається навіть після достатньої тренувальної сесії, що пов'язано, на нашу думку, з автоматизацією діяльності і формуванням специфічної психомоторики випробувача. Проте вже через кілька днів проявляється індивідуальний тренд поліпшення середнього часу виконання задач і його коливання навколо тренду протягом періоду дослідження. У той же час, динаміка ЧСС має інший характер (рис. 2.6.4).

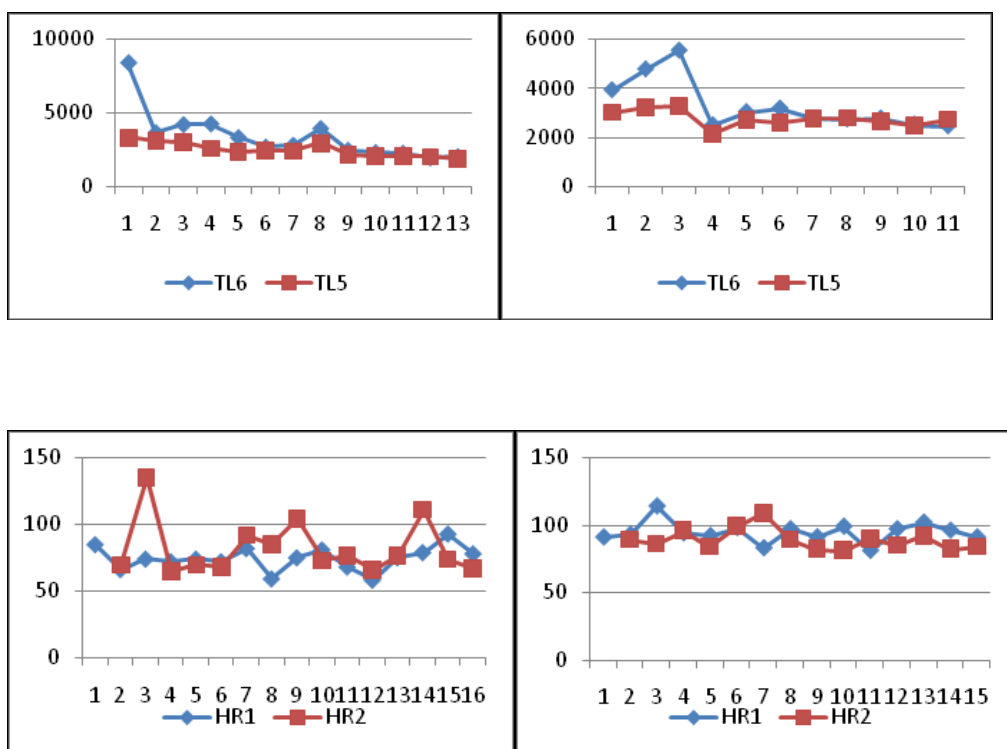


Рис. 2.7.4 Щоденна динаміка ЧСС тих самих випробувачів. По вісі абсцис – дні тестування, ординат – ЧСС до початку та після тестування.

Середні значення фізіологічних показників випробувачів за дні тестування вказують на індивідуальний характер їх динаміки як у вихідному стані (одразу після уроків), так і після виконання тестової діяльності.

Таблиця 2.6.2.

Середні значення фізіологічних показників випробувачів за дні тестування

Випробувач	ATS1	ATS2	ATD1	ATD2	HR1	HR2
SVV	123,83	125,18	71,67	73,09	75,5	81,27
SMR	131,80	130,60	81,47	77,87	90,73	92,53
SMM	134,27	131,36	81,93	73,64	94,6	89,14
SBK	116,93	110,54	71,57	71,08	66	67,38
MOR	128,36	123,1	72,73	76,40	73,45	83,90
RYI	114,17	109,33	84,50	119,80	72,00	69,80

Примітка: ATS1 та ATS2 – артеріальний тиск, систола, до та після тестування, мм.рт.ст., ATD1 та ATD2 – відповідно, артеріальний тиск, діастола, мм.рт.ст., HR1, HR2 – частота серцевих скорочень, до та після тестування.

Порівняння характеру зміни фізіологічних показників як реакції на навантаження (когнітивні тести є простими і відповідають вимогам до логічних навичок учнів 1 класу загальної середньої школи), указує, що навіть така діяльність може слугувати функціональною пробою на виникнення втоми, що було встановлено у попередніх дослідженнях (рис .2.7.5.).

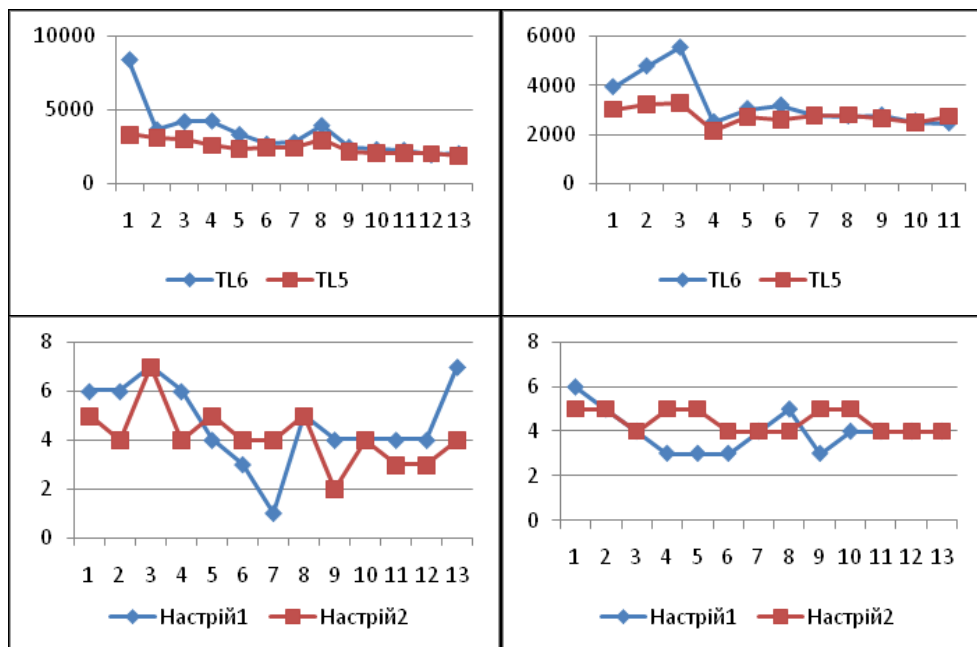


Рис.2.7.5. Щоденна динаміка часу виконання тестів 2 випробувачів. По вісі абсцис – дні тестування, ординат – середній час виконання задач у тестах Т6 та Т5, мс.

Привертає увагу зростання ЧСС у першого з наведених випробувачів, в той час, як в іншого активність міокарда залишається, в середньому, без змін. При цьому суб'єктивна оцінка настрою під дією тестової діяльності після її закінчення є більш стабільною у порівнянні з вихідним станом (одразу після закінчення останнього уроку) [10].

Хронобіологічне дослідження

Хронобіологія (від дав.-гр. *χρόνος* – «час») – галузь науки, яка досліджує періодичні (циклічні) феномени, що протікають в живих організмах в часі та їх адаптацію до сонячних і місячних ритмів. Ці цикли називають біологічні ритми. Усі біологічні ритми за частотою повторення циклу поділяються на три групи [11]:

- ритми високої частоти з періодом, що не перевищує півгодинний інтервал (ритми скорочення м'язів, дихання, біохімічних реакцій);

- ритми середньої частоти з періодом від півгодини до семи діб (зміна сну та бадьорості, активності і спокою, коливання артеріального тиску і температури тіла);

- ритми низької частоти (зміна метаболізму живих організмів протягом року) пов'язані з сезонними явищами: зміною температурного, світлового та режиму вологості.

Методика «Методика Тест Хорна-Остберга» та результати

Шкала оцінки хронотипів (по Horne JA and Ostberg O.). Дозволяє правильно організувати режим дня, підвищуючи працездатність і покращуючи самопочуття.

Розподіл людей за добовою активністю.

Люди за своєю добовою активністю діляться на три групи:

- 1) ранковий тип або «жайворонки» (близько 20-25%) - особи з високою працездатністю в першій половині дня і зі зниженою працездатністю в другій половині;

- 2) вечірній тип або «сови» - працездатність підвищена у вечірні години. Їх налічується близько 30%;

- 3) жоден з типів або «голуби» (45-50%) - добова динаміка працездатності у них немає виражених коливань.

Висновки

1. Загалом, психофізіологічне дослідження у щоденному моніторинговому режимі показало свою дієвість. Саме така форма роботи з дітьми дозволяє виявляти «приховані» розлади різних систем на функціональному рівні через специфіку моделюючого навантаження. Часто, подібне неможливе у класичних закладах охорони здоров'я через статичну форму зняття показників.

2. Дані, що були отримані у реальних умовах середньоосвітніх навчальних закладів, відкривають можливості для організаційної оптимізації навчального процесу на нових рівнях, базуючись на науковій інформації, це призводить до зменшення навчального навантаження на одиницю переробленої учнем інформації.

3. В Україні немає актуального банку даних психофізіологічного моніторингу учнів середніх загальноосвітніх шкіл, що є перешкодою, в тому числі для реалізації концепції диференційованого та індивідуалізованого навчання при розгортанні якого, будуть враховані педагогічні, психологічні та медичні показники школярів, а це – шлях до здоров'я нації.

Література

1. Ясперс К. Загальна психопатологія: Пер. з нім. - М.: Практика, 1997.
2. Судаков К.В. Системні основи інтелекту (НДІ нормальної фізіології ім. П.К. Анохіна РАМН)
3. Макаренко М.В. Роль індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності людини в успішності навчання та надійності професійної діяльності // Фізіол. журн. - 2002. - Т.48. - № 2. - С.125-138.
4. Герасимов А.В. Прогнозирование успешности профессиональной пригодности подготовки операторов в учебно-тренировочных центрах по психофизиологическим и личностным критериям // Физиологический журнал. - 1990. - № 3. - Т. 36. - С. 8-13.
5. Шнейдерман Б. Психология программирования: Человеческие факторы в вычислительных и информационных системах /Пер. с англ.- М.: Радио и связь, 1984.- 304 с.
6. Филимоненко Ю.И. Цветовой тест Люшера. Модификация «Попарные сравнения» (методическое руководство). – Санкт-Петербургский государственный университет, факультет психологи. – Санкт-Петербург, 1993. – 47 с.
7. Методические материалы к программному комплексу Лонгитюд-ЭДК [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://testpsy.net/download/main/materials/method/book.doc>.
8. Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці / Буров О.Ю., Рибалка В.В., Вінник Н.Д. та ін.; За ред. О. Ю. Бурова. – К.: Тов «Інформаційні системи», 2012. – 258 с.
9. Перцев М.А. Психотипологічні особливості старшокласників з яскраво вираженими інтелектуальними здібностями // Інтелектуальні здібності у структурі особистості старших підлітків як умова розвитку обдарованості// 8 червня 2012 року, м. Київ
10. Буров О. Ю., Плаксенкова І. О., Перцев М. А. Методика психофізіологічного дослідження динаміки когнітивної діяльності //Матеріали науково-практичного семінару Психофізіологічні аспекти обдарованості: теорія і практика
11. Вікіпедія: Вільна енциклопедія [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B1%D1%96%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>

ВИСНОВКИ ТА РЕКОМЕНДАЦІЇ

Вперше розроблено методичне забезпечення дослідження особистісного розвитку інтелектуально обдарованих учнів старшої школи. Визначено методологічні підходи до вивчення особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників, в якості основного підходу запропоновано особистісний підхід, основні принципи якого: принцип усвідомлення мотиваційно-сислової сфери особистості; принцип вивчення і оцінки структури особистісного потенціалу старших підлітків; принцип планомірного цілепокладання; принцип операціоналізації процесу творчого розвитку і втілення особистісного потенціалу у результати діяльності; принцип особистісного і суспільного емоційно-почуттєвого утвердження процесу і результату творчої діяльності.

На основі теоретичного аналізу проблеми було розроблено та експериментально перевірено теоретичну модель інтелектуально обдарованої особистості. Теоретична модель включає особистісну зрілість та інтелектуальні досягнення. Особистісна зрілість спирається на структуру особистості та має такі компоненти: комунікативний, мотиваційний, характерологічний, рефлексивний, досвідний, емоційний інтелект, психофізіологічний, які в свою чергу, складаються з основних індивідуально-психологічних якостей особистості інтелектуально обдарованого старшокласника.

Проведена комплексна психодіагностика означених компонентів дозволила виявити особливості динаміки означених компонентів у дітей з наявною та потенційною формами інтелектуальної обдарованості, а також індивідуально-психологічні особливості:

Так, у дітей з високим показником IQ більш розвинуті комунікативні схильності, ніж в учнів з середнім та низьким показником IQ. Проте, організаторські схильності навпаки, більш розвинуті у дітей з середнім та низьким рівнем інтелекту, ніж з високим. Кореляційний аналіз даних конструктів констатував, що взаємозв'язку між інтелектом та комунікацією не виявлено.

Між рівнем інтелекту та рівнем мотивації досягнення успіху отримано обернену кореляцію $r = -0,25$ ($p = 0,059$). Це означає, що низький рівень мотивації досягнення успіху часто може супроводжуватись високим рівнем інтелекту. Перспективи дослідження співвідношення мотивації досягнення та рівня розвитку інтелектуальних здібностей дуже широкі: розширення категорій досліджуваних, поглиблена перевірка впливу статевовікових параметрів та умов соціального середовища на формування того чи іншого мотиваційного типу, вивчення можливостей оптимізації деяких психологічних характеристик та багато іншого.

Отже, експериментально підтверджено, що психотипи особистості взаємопов'язані зі структурою інтелекту. Найтісніші зв'язки з інтелектом мають сенсорний, мислиневий, інтуїтивний та сприймаючий типи особистості. Цікавим виявився той факт, що тільки особистості почуттєвого типу мають

взаємозв'язок із вербальним, невербальним та загальним інтелектом, що ще раз увиразнює проблему емоційного компоненту цієї кагорти учнів.

За результатами дослідження групи учнів з високим рівнем інтелекту видно, що лише 14,3% з них мають високі показники емоційного інтелекту. Отже, експериментально підтверджено та акцентовано, що учні з високим IQ мають низькі показники емоційного інтелекту, їм не притаманні вміння аналізу власних емоційних станів, виявлення причин появи тих чи інших емоцій. Можливо тому старшокласники з високим IQ часто залишаються поза центром уваги однолітків, не маючи тих лідерських якостей, які є ключовими факторами успіху і в подальшому житті.

Означену проблему підтвердили результати рефлексивності: високий розвиток інтелекту не має значущого зв'язку із самоставленням, самоінтересом, саморозумінням, самовпевненістю та самоприйняттям, але існує достовірний зв'язок між IQ та самозвинуваченням і близькістю до себе. Перспектива розвитку рефлексивних умінь обдарованих старшокласників полягає у сприянні пізнання ними себе та своїх здібностей, що буде мати позитивний вплив на їх особистісний розвиток.

Щодо психофізіологічного компоненту, слід констатувати, що в Україні немає актуального банку даних психофізіологічного моніторингу учнів середніх загальноосвітніх шкіл, що є перешкодою, в тому числі для реалізації концепції диференційованого та індивідуалізованого навчання при розгортанні якого, будуть враховані педагогічні, психологічні та медичні показники школярів.

Таким чином, експериментально доведено, що між розвитком інтелектуальної та особистісної структур індивіда існує тісний взаємозв'язок та взаємовплив; якісні та кількісні зміни структурно-особистісних якостей обдарованих підлітків детермінують більш продуктивні форми інтелектуально-творчої діяльності учнів.

Виявлені особливості особистісного розвитку стануть основою для розробки індивідуальних рекомендацій батькам інтелектуально обдарованих старшокласників, вчителям, психологам, адміністрації.

Також в НДР запропоновано концептуальну модель особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників, до якої входять етапи особистісного розвитку (інформаційний, формувально-розвивальний та закріплюючий), методологічний простір (рівні та методи), а також психолого-педагогічні умови та засоби реалізації. Основними психолого педагогічними умовами особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників є:

- Знання щодо специфіки індивідуальних та вікових особливостей старших підлітків, поняття обдарованості, її видів, інтелектуальної обдарованості, зокрема;
- Організація взаємодії між батьками, вчителями та учнями;

– Впровадження розвивальних вправ спрямованих на вдосконалення комунікативних навичок, мотивації досягнення успіху, рефлексивності, емоційного інтелекту, мотивації досягнення цілі та успіху.

Узагальнюючі результати НДР розроблено та обґрунтовано методичні рекомендації та колективну монографію для психологів, педагогів та батьків обдарованих старшокласників, в яких акцентовано увагу на тому, що разом із підвищенням рівня знань учнів з навчальних предметів потрібно проводити заняття, які будуть сприяти підвищенню комунікативності, мотивації досягнення успіху, рефлексивності, внутрішньоособистісному та міжособистісному емоційному інтелекту учнів. Лише такий підхід стане основою для соціалізації, адаптації та подальшого гармонійного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників.

Прикладним результатом розробки даного дослідження стане покращення якості ідентифікації та прогнозування розвитку обдарованості старшокласників з рекомендаціями для можливої індивідуалізації навчання обдарованих дітей.

Робота сприятиме плануванню та ефективному функціонуванню національної системи підтримки роботи з обдарованими дітьми та талановитою молоддю, розширенню можливостей виявлення обдарованих дітей та талановитої молоді, більш повній реалізації їх інтелектуального та творчого потенціалу, оптимальній реалізації їх здібностей та соціалізації.

Ці результати можуть бути використані в методичній та практичній діяльності науковців, викладачів середніх та вищих навчальних закладів, працівників різних навчально-виховних ланок освіти, слугувати базисом педагогічних технологій у роботі з обдарованими учнями.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опис комп'ютерної системи моніторингу інтелектуальних особливостей дитини (МІОД)

Актуальність запровадження комплексу

Принцип індивідуального навчання визнаний одним із основних у сучасній психології та педагогіці. Для створення сприятливих психолого-педагогічних умов у рамках системи освіти потребується не монодіагностика якостей особистості, а комплекс методик, який передбачає саме діагностичну систему.

Комплексна психодіагностика передбачає виявлення значно більшої кількості якостей особистості, ніж це властиве так званій монодіагностиці. При цьому досліджуються численні якості особистості у рамках певної системи.

На даний час нараховується більш 1000 тестів для проведення діагностики на виявлення типів особистості, інтелектуальних здібностей та професійної орієнтації. Тому дуже актуальною є проблема вибору найбільш адекватних тестів для вирішення конкретних завдань. Запропонований варіант комплексу психодіагностичних методик для прогнозування успішності навчання дітей створений з десятків тестів, використаних на етапі розробки психодіагностичної процедури. Вибір інформативних методик здійснений за даними множинного кореляційно-регресійного аналізу.

Традиційний підхід до учня, який базується на «педагогічній інтуїції», здоровому глузді або поверховому, фрагментарному знанні психології особистості, має бути подоланий шляхом засвоєння адекватних психолого-педагогічних засобів пізнання і розвитку особистості школяра, які напрацьовані або розробляються у сучасній науковій та практичній психології. Все це стосується, насамперед, такої важливої ланки психолого-педагогічної роботи, як визначення напрямів і методів формування кожної конкретної дитини як індивідуальності.

Досвід психолого-педагогічної роботи зі школярами свідчить про те, що дитині, як правило, важко об'єктивно розібратися навіть в основних індивідуально-психологічних якостях власної особистості – темпераменті, рисах характеру, спрямованості інтересів, інтелектуальних здібностях. Великий інтерес до психологічного тестування виявляють діти, а особливо підлітки, для отримання інформації про особливості своєї особистості. Таке знання сприяє усвідомленню особистих можливостей дитини, рефлексії її переваг або вад, що дуже важливо для правильної організації та здійснення творчої діяльності.

Крім того, комплексна психодіагностика стимулює процес самопізнання, самовиховання та самореалізації, дозволяє виявляти індивідуально-психологічні передумови, які сприяють ефективному розвитку інтелектуальних якостей особистості, творчих проявів та здібностей.

Як відомо, ефективність психодіагностичних методик значно підвищується у випадку використання не окремо взятих тестів, а психодіагностичної системи. Для вирішення цієї задачі Інститутом обдарованої дитини, зокрема, доктором технічних наук Буровим Олександром Юрійовичем, була розроблена

комп'ютерна система моніторингу інтелектуальних особливостей дитини (МІОД), в яку включені такі тестові методики:

- кольоро-асоціативний тест Люшера (метод парних виборів) – оцінка рівня стресу, ймовірності асоціальної поведінки, балансу психологічних якостей;
- визначення типів особистості (МБТІ) – тест інформаційного метаболізму (оцінка здібності до певних видів діяльності та індивідуальних властивостей комунікації);
- тест структури інтелекту за Р. Амтхауером (ТСІ) – оцінка здібностей у сферах гуманітарних і точних наук.

Зазначимо, що комплекс МІОД пройшов апробацію протягом 5 років у навчальних закладах різних регіонів України (кількість досліджуваних понад 4000 осіб) та зарекомендував себе як один з найкращих психодіагностичних комплексів для моніторингу інтелектуальних та особистісних властивостей особистості. Система МІОД дозволяє відбирати дітей, здатних до занять науковою діяльністю.

Які ж переваги комп'ютерної системи МІОД?

- можливість збору та аналізу інформації про динаміку розвитку структурних компонентів інтелекту та типології особистості (оптимальна частота проходження тестування – двічі на рік – восени та навесні);
- завдяки використанню комп'ютерної системи час проведення тестування скорочується до 1 години. Це надає можливість за короткий час тестувати велику кількість учнів (учні старших класів експериментальної школи проходять тестування за 3 дні);
- у якості зворотного зв'язку учні отримують індивідуальний звіт за результатами тестування;
- первинна інформація, а також результати тестування учнів знаходяться в зашифрованій базі даних, доступ до якої має обмежене коло осіб (співробітників Інституту обдарованої дитини), уся отримана після тестування інформація знаходиться у зашифрованому вигляді, жодного доступу сторонніх осіб до неї немає.

Як проходить тестування в школі за системою МІОД?

I етап: Процес тестування.

Респондентам надається можливість виконання тестів у відповідності до запропонованої послідовності (оптимальної з точки зору валідності результатів). Процес тестування супроводжується інструктивною підтримкою з наведенням прикладів розв'язування завдань. Формулювання завдань та обмеження часу в необхідних випадках наведені в інструкції до кожного окремого тесту.

II етап: Оцінка та побудова прогнозу сфери оптимального використання потенціалу індивіда.

На цьому етапі забезпечується співставлення отриманих результатів тестування (після виконання всіх необхідних тестів). Моделі прогнозу будуються на базі співставлення визначених за результатами психологічного тестування показників інтелекту, особистісних особливостей та академічної

успішності учня. Також можна враховувати експертні оцінки класного керівника, психолога та батьків.

III етап: Формування звітів про результати тестування.

Відповідно до рівня доступу осіб до психофізіологічних даних учнів (шкільний психолог, адміністратор системи) формуються відповідні форми звітності. Для експлуатації системи визнається особа, яка виконує функції системного адміністратора бази даних і яка має авторизований доступ до даних, що є закритими для загального використання. Отже, результати тестування є конфіденційною інформацією.

Тест структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ) – одна з найвідоміших у світі психодіагностичних методик для визначення рівня IQ та структури інтелекту особистості, призначена для вимірювання рівня інтелектуального розвитку та оцінки здібностей у сферах гуманітарних і точних наук.

Хто запропонував?

Тест був розроблений для визначення показників інтелектуального розвитку особистості німецькими психологом Рудольфом Амтхауером у 1953 році. На думку вченого, інтелект є спеціалізованою підструктурою в цілісній структурі особистості і тісно пов'язаний з іншими компонентами – вольова і емоційна сфери, інтереси і потреби, здібності тощо. У своїх дослідженнях Р. Амтхауер велику увагу приділяв інтелекту та його зв'язку з професійною діяльністю людини. Тому дана методика спрямована на діагностику учнів саме старших класів.

У чому суть?

Мета тестування – визначення рівня розвитку і структурних особливостей інтелекту, а також уваги, пам'яті.

Тест структури інтелекту складається з 8 субтестів, що містять 160 завдань. Бали розраховуються за принципом 1 бал за 1 вірну відповідь (табл. 1).

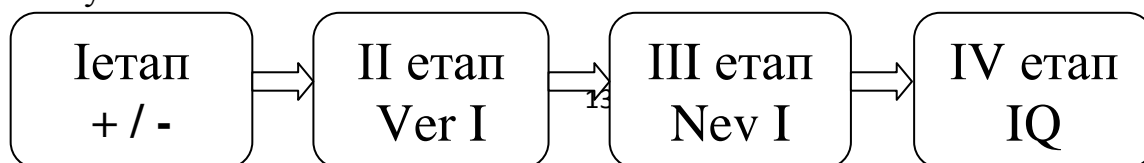
Таблиця 1

Тест структури інтелекту

Субтест		У чому полягають завдання?	Кількість завдань	Що тестує?
T1	Логічний добір	Пропонується закінчити речення, обравши одне з наведених слів.	20	Почуття мови, здатність формулювати судження
T2	Визначення загальних рис	Із запропонованих п'яти слів слід обрати зайве слово, яке не пов'язане з іншими словами за смыслом.	20	Здатність до абстрагування
T3	Визначення подібності, аналогії	Пропонуються три слова. Між першим і другим словами є певний зв'язок. З п'яти перерахованих слів необхідно обрати слово, яке буде	20	Комбінаторні здібності, рухливість і здатність переключати

		пов'язане з третім словом таким же чином , як і перші два.		мислення
T4	Лічильно-математичний	Пропонується розв'язати арифметичні задачі.	20	Уміння вирішувати обчислювальні задачі практичного характеру
T5	Виявлення закономірностей	Продовжити логічний ряд чисел.	20	Логічне і математичне мислення
T6	Вибір фігур	Слід поєднати частини «розбитої» фігури та обрати відповідну фігуру із перерахованих.	20	Просторове мислення в умовах геометричного комбінування на площині при складанні цілісної фігури по її фрагментах
T7	Задачі з кубиками	Необхідно обертати об'ємну фігуру (кубик) у своїй уяві та з запропонованих варіантів обрати той, що буде відповідати представленій фігурі.	20	Просторове і конструктивне мислення
T8	Пам'ять, увага	Після запам'ятовування таблиці слів із п'яти слід обрати одне слово, яке знаходиться на тому ж місці, що і в таблиці.	20	Обсяг і концентрацію уваги й оперативну пам'ять

Порядок тестування: перед кожним субтестом на моніторі представляється інструкція з коротким поясненням його призначення, а також пояснюється експериментатором за необхідності індивідуально. Потім пропонується після з'ясування завдання перейти до виконання субтесту. Загальний час обстеження складає приблизно 70 хв. Час виконання кожного субтесту обмежено: 1,2 субтести – 6 хв; 3,4 субтести – 7 хв; 5, 6, 7 субтести - 10 хв; 8 субтест – 9 хв (з них на запам'ятовування приділяється 3 хв і на виконання – 6 хв). Після закінчення граничного часу для відповідного субтесту робота переривається і відбувається перехід до вказівок і пояснень наступного субтесту.



Оцінка результатів тестування:

I етап: Підраховується кількість правильних відповідей у всіх субтестах. Кожне правильне рішення оцінюється в один бал.

II етап: Розраховується показник рівня розвитку вербального інтелекту VerI (тобто заснованого на словесних поняттях; рівень розвитку багато в чому обумовлений вихованням, утворенням) підсумовуванням балів, набраних за субтестами 1–3 і 8;

III етап: Обчислюється показник рівня розвитку невербального інтелекту NevI (в основі якого - просторові образи і представлення, його ще називають технічним; в основному визначається уродженими даними) шляхом підсумовування балів, отриманих за субтестами 4–7;

IV етап: Визначається інтегральний показник рівня розвитку інтелекту IQ шляхом підсумовування балів, отриманих по кожному з 8 субтестів.

Загальний рівень інтелекту – розумова здібність, що впливає на виконання будь-якої діяльності, виявляється в якості, швидкості й точності вирішення розумових задач, темпі й успішності навчання, продуктивності професійної діяльності й рівні соціальної адаптованості. Він визначається на основі підсумкової оцінки, отриманої в результаті сумації балів по кожному субтесту, яка переводиться в стандартний показник.

Інтерпретація групи субтестів

Завдяки субтестовій структурі даний тест дозволяє диференційовано оцінювати рівень розвитку різних сторін інтелекту. Окремі субтести можна визначити в такі групи:

1) Комплекс вербальних субтестів (субтести 1–3) – загальна здатність оперувати словами як сигналами і символами. При високих результатах по цьому комплексу переважає вербальний інтелект, є загальна орієнтація на суспільні науки і вивчення мов. Практичне мислення є вербальним.

2) Комплекс математичних субтестів (4, 5) – здібності в галузі практичної математики та програмування. Однаково високі результати за обома субтестам свідчать про «математичну обдарованість». Якщо ця обдарованість доповнюється високою результативністю по третьому комплексу, то, можливо, правильний вибір професії повинен бути пов'язаний з природно-технічними науками і відповідною практичною діяльністю.

3) Комплекс конструктивних субтестів (6, 7) – передбачає розвинені конструктивні (просторові) здатності теоретичного і практичного плану. Однаково високі результати по субтестам цього комплексу є хорошою підставою не тільки для природно-технічної, але й загальнонаукової обдарованості. Якщо ж освіту не буде продовжено, то переважатиме прагнення до моделювання на рівні конкретного і наочного мислення, до вираженої практичної спрямованості інтелекту, до розвитку ручної вмілості і мануальних здібностей.

4) Комплекси теоретичних (2) і практичних планів здібностей (1, 3). Результативність за цими тестами слід порівняти попарно, щоб більш виразно висловити висновок про можливу професійну підготовку та успішність у навчанні.

Сприйняття слова (і тим більше його запам'ятовування) є складним процесом. При фіксації слова в пам'яті завжди відбувається процес вибору провідної системи зв'язку і гальмування побічних зв'язків. Процес пригадування – це процес активного пошуку, вибору потрібного зв'язку з багатьох можливих, які протікають на тлі гальмування побічних, несуттєвих компонентів.

За результатами даного субтеста (8) можна судити про рівень розвитку оперативної пам'яті, а також про обсяг і концентрацію уваги. Проте, ці результати не можна переносити на рівень розвитку пам'яті в цілому, тому що різні види пам'яті незалежні один від одного.

Висновки:

У сучасній практичній психології тест структури інтелекту Р. Амтхауера (ТСІ) вважається основним інструментом діагностики в когнітивній технології навчання. Він є надійним засобом діагностики структури і рівнів різних сторін інтелектуального розвитку школярів. Необхідність його застосування стає все більш очевидною у зв'язку з тим, що в освіті чітко позначилася проблема формування інформаційної компетентності школярів.

Враховуючи індивідуальні особливості особистості та її інтелектуальні якості, можна говорити про можливі професійні здібності людини. Адже розвиток будь-яких здібностей здійснюється у сукупності з усіма їх структурними компонентами. Ці структури здібностей є взаємодоповнювані, що забезпечує не тільки унікальність, але і універсальність можливостей людини.

Використовувати дані тесту Амтхауера можна і потрібно двояким чином. По-перше, вони необхідні для визначення причин навчальних ускладнень і розробки коригуючих моделей навчання. По-друге, на основі результатів тесту можна визначити ті області діяльності, в яких учень може виявитися успішним, і вибрати відповідний профіль навчання.

Визначник типів особистості Маєрс-Бріггс (МВТІ) в наш час надзвичайно популярний у зарубіжній психології, зокрема, у США. [За матеріалами biztimes.ru]

Хто запропонував?

Свою систему індивідуальних відмінностей у психології людини Катаріна Бріггс і її дочка Ізабель Майєрс-Бріггс представили в ХХ столітті. В її основі були покладені праці найвідомішого швейцарського психіатра Карла Густава Юнга. За цей час праця жінок з роду Бріггс набула широкого поширення, і стала застосовуватися майже у всіх видах людської діяльності. Наприклад, у США близько 70% школярів перед вступом до коледжу проходять тести Майєрс-Бріггс, які дозволяють їм точніше вибрати майбутню професію.

У чому суть?

Її основою є 4 протилежних моделі поведінки людини:

E___I

Екстраверти (E) та інтроверти (I). Дана модель поведінки розглядає, на що орієнтується людина – на зовнішній чи внутрішній світ. Екстраверт орієнтований на зовнішній – для нього головне бути серед людей: в гучній компанії, на роботі, де можна спілкуватися, в клубі, в центрі уваги. Для нього важливе спілкування з іншими людьми, їх увага. Такі люди люблять публічні виступи. Вони хочуть, щоб їх помітили. Зазвичай екстраверти є хорошими менеджерами, артистами і політиками ...

В той же час інтроверт – людина, яка в своєму житті дивиться всередину себе. Він черпає сили і емоції в собі. Для нього важливо усамітнення, можливість поміркувати без сторонніх. Усі свої переживання він намагається тримати всередині, на відміну від екстраверта. Такі люди часто зустрічаються серед учених, програмістів, людей творчих професій і підприємців.

Хоча варто відзначити, що насправді не буває яскраво вираженого екстраверта та інтроверта. Будь-яка людина має щось від одного і щось від іншого типу. Якийсь з них, звичайно, при цьому переважає.

S___N

Сенсорики (S) та інтуїти (N). Сенсорики намагаються у всіх своїх діях спиратися на перевірені факти. У той же час інтуїти довіряють своїй інтуїції (логічно, чи не так). Вони можуть інтерпретувати інформацію, робити здогади, апелювати до загальних даних. Вважається, що саме інтуїтам притаманна схильність до узагальнення інформації.

Сенсорики у своїй діяльності намагаються керуватися своїм досвідом з минулого. У той же час інтуїти воліють стикатися з чимось новим і неординарним. Вважається, що інтуїти досить часто бувають мрійниками, в той час, як сенсорики більше схильні мислити приземлено.

T___F

Мислителі (T) і чуттєві (F). Тут все гранично ясно:

Мислителі – керуються логікою, звертають уваги на наслідки і майбутню вигоду. Холодний розрахунок – їх доля.

Чуттєві – схильні до переживань. Звертаються скоріше «до серця», а не до розуму.

Крім того мислителі характеризуються тим, що приймають рішення неупереджено (об'єктивно), а чуттєві роблять це суб'єктивно (все залежить від зв'язків з конкретною людиною). Перших називають – логіками (T), а других – етиками (F). Так, вони впершу чергу думають про інших людей, про норми пристойності, про те, що подумають про них тощо.

J___P

Останній поділ людей здійснюється по їх орієнтації у діяльності. Є особистості, які орієнтовані на досягнення результату, а є ті, кому більш важливий сам процес. Це – *Раціонали (J) та Ірраціонали (P)*.

Перші намагаються побудувати своє життя так, щоб завжди була ціль попереду, до якої треба прагнути (при цьому важливо, щоб був план для її

досягнення). Для других ближче спонтанна модель поведінки. Результат не завжди важливий. Багато в чому через це в їхніх вчинках багато хто не може знайти логіки.

Природно, що всі 4 даних типів можна комбінувати. В результаті чого виникає 16 варіантів переваг у людській поведінці, які прекрасно описав Антон Попов у своїй книзі «Маркетингові ігри»:

- ISTJ - відповідальний, організатор
- ISFJ - лояльний, виконавець
- INFJ - надихаючий споглядач
- INTJ - незалежний, мислитель
- ISTP - прагматичний, майстер на всі руки
- ISFP - нечванливий, хороший член команди
- INFP - благородний, ідеаліст
- INTP - концептуальний, мрійник
- ESTP - спонтанний, реаліст
- ESFP - великодушний, веселун
- ENFP - оптиміст, для нього люди важливіше всього
- ENTP - дослідник, винахідлива особистість
- ESTJ - адміністратор, вимоглива людина
- ESFJ - гармонійна особистість, один для всіх
- ENFJ - парламентар, вмє переконувати
- ENTJ - командувач, лідер

Висновки

Звичайно, звертаючись до даних типів, варто розуміти, що люди часто вбирають в себе риси з різних комбінацій і не можуть бути на 100% психотипом із цієї таблиці. А ось те, що вони можуть бути більш всього схильні до одного із типів – реальність.

Розуміючи, до якого з наведених типів найбільше підходять учні певного класу можна більш точно продумати ефективні заняття з ними, зробити більш привабливою навчальну програму. Учень, у свою чергу, може дізнатися про свої особистісні особливості та враховувати їх у виборі майбутньої професійної діяльності.

Знаючи психотипи учнів, можна більш ефективно організувати взаємодію у класі, уникати внутрішньогрупових конфліктів.

Тест Люшера

Переваги тесту Люшера є сьогодні науково підтвердженими і вельми важливими, а саме:

- тест Люшера – це метод експрес-діагностики, що займає не більше п'яти хвилин і дозволяє не вдаватися до прямого опитування респондента;
- об'єктивність тесту Люшера гарантується неможливістю суб'єктивно впливати на результат, як у процесі діагностики, так і на етапі обробки і розшифрування результатів;

- метод дозволяє ідентифікувати причину і структуру відхилень або їх симптомів без використання проєкцій і тлумачень;
- тест Люшера дозволяє диференціювати як актуальний стан досліджуваного, так і конституціональні особливості;
- методика діагностики містить докладні рекомендації для шкільного психолога, які доцільно використовувати у психотерапевтичній практиці;
- тест Люшера дозволяє отримати інформацію про професійні якості досліджуваного.

Хто запропонував?

Швейцарський психолог Макс Люшер створив всесвітньо відомий колірний тест. Вже у 16 років майбутній учений мав солідну теоретичну базу і активно працював над власними розробками. Так одним з його захоплень в цей період, а це був початок 40-х років минулого століття, стало створення нової типології характерів.

У процесі цієї наукової діяльності юний вчений виділив кольоросприйняття як показову функцію психіки індивіда, що дає уявлення про особливості характеру та психоемоційний стан людини. Макс Люшер прийшов до оригінального на ті часи висновку, що чуттєве сприйняття кольору є універсальним, а емоційне індивідуальним, що дає можливість використовувати колірні тести для діагностики у психології і психіатрії.

Довгі роки копіткої праці привели до створення тесту Люшера – повноцінного діагностичного інструменту, який був представлений науковій громадськості у 1947 році на Всесвітньому конгресі у Лозанні. З 1949 року психологія кольору вже викладалася в Сорбонні та почала застосовуватися французьким міністерством з праці з метою підбору персоналу.

Методика «Попарні порівняння» є модифікацією короткого (восьмиколірного) тесту М. Люшера. Автор методичного змісту комп'ютерної версії: докт. психол. наук проф. Філімоненко Ю.І. (1994 р.).

У чому суть?

Тест Люшера заснований на припущенні про те, що вибір кольору нерідко відображає спрямованість досліджуваного на певну діяльність, настрій, функціональний стан і найбільш стійкі риси особистості.

Характеристика кольорів (за Максом Люшером) включає 4 основних і 4 додаткових кольори.

Основні кольори: [за <http://violagmbh.com/>]

- 1) синій – символізує спокій, задоволеність;
- 2) синьо-зелений – почуття впевненості, наполегливість, іноді упертість;
- 3) оранжево-червоний – символізує силу волевого зусилля, агресивність, наступальні тенденції, збудження;
- 4) світло-жовтий – активність, прагнення до спілкування, експансивність, веселість.

При відсутності внутрішньо особистісного конфлікту в оптимальному стані основні кольори повинні займати переважно перші п'ять позицій у виборі.

Додаткові кольори:

5) фіолетовий; 6) коричневий, 7) чорний, 8) нульовий (0).

Символізують негативні тенденції: тривожність, стрес, переживання страху, засмучення. Значення цих кольорів (як і основних) найбільшою мірою визначається їх взаємним розташуванням, розподілом за позиціями.

У методиці «*Попарні порівняння*» при збереженні восьми колірних тонів істотно змінена процедура їх пред'явлення, а також порядок попередньої обробки виборів досліджуваного; інтерпретація колірних виборів адаптована до завдань профконсультування.

Область застосування.

При класичному проведенні тесту Люшера процедура оцінки надання переваги кольору містить ряд припущень:

1. Передбачається, що всі кольори обов'язково розрізняються за ступенем їх привабливості. Існування кольорів однакових за привабливістю, розрізнення яких суб'єктивно утруднено ігнорується у класичній процедурі обробки даних колірною тесту.

2. Передбачається, що перевага кожного наступного кольору менша на одну і ту ж, строго певну величину, що дорівнює 1 балу. Таким чином створюється ілюзія того, що перший колір привабливіший останнього восьмого кольору не інакше, як у 8 разів. Насправді ж це не так.

3. Передбачається, що інтенсивність суб'єктивного переживання приємності або неприємності кольору однакова для всіх досліджуваних, тобто ігнорується мінливість інтенсивності реагування на кольори, що у деяких випадках призводить до змішання якісно різнорідних психофізіологічних станів.

4. З менш істотних, але досить важливих недоліків класичної процедури тестування відзначають те, що досліджуваний легко запам'ятовує зроблені ним при першому тестуванні вибори, і тому: а) неможливо гарантувати спонтанність колірних виборів при повторних дослідженнях; б) існує ймовірність навмисного спотворення відповідей (колірних виборів) з метою справити враження або «заплутати» експерта.

Тобто класичний варіант тесту М. Люшера нечутливий до фальсифікацій.

Ми пропонуємо варіант методики «Попарні порівняння», оскільки процедура пред'явлення стимульного матеріалу, при якій вісім стандартних кольорів демонструються не всі відразу, а попарно повністю усуває вищезазначені недоліки. Кожен колір отримує більш диференційовану численну оцінку привабливості, одночасно усувається запам'ятовування послідовності переваг, легко виявляється установка досліджуваного на «заплутування» виборів.

Процедура проведення.

Досліджуваному послідовно пропонується 28 карток, на кожній з яких представлено два кольори (у комп'ютерному варіанті на екрані з'являється два кольори). Досліджуваний повинен вибрати з пред'явлених двох кольорів той, який подобається йому більше. Ця процедура, як і у класичному тесті М. Люшера, проводиться два рази.

Результат.

За задумом автора результати методики більш надійні і об'єктивні у порівнянні з результатами класичного тесту Люшера.

За положенням кольорів у послідовності виборів досліджуваного можна говорити про вираженість:

- Психічної втоми (ПВ);
- Тривожності (ТР);
- Психічної напруги (ПН);
- Емоційного стресу (ЕС).

Показники тесту Люшера

1. Гетерономність-автономність

• Герономність - від 0 до 9.8 - пасивність, схильність до залежного положення від оточуючих, чутливість.

• Автономність – від 0 до -9.8 - незалежність, активність, ініціативність, самостійність, схильність к домінуванню, прагнення до успіху і самоствердженню.

2. Концентричність - ексцентричність

• Концентричність - від 0 до 9.8 – зосередженість на власних проблемах.

• Ексцентричність – від 0 до -9.8 – зацікавленість оточенням як об'єктом впливу або джерелом отримання допомоги.

3. Вегетативний баланс

• Від 0 до 9.8 - переважання тону симпатичної нервової системи, тобто мобілізація всіх функцій, підготовка до активного захисту, втечі.

• Від 0 до -9.8 - переважання тону парасимпатичної нервової системи, тобто робота організму спрямована на відпочинок, відновлення сил, заощадження ресурсів.

4. Особистісний баланс

• От 0 до 9.8 - нестійка, суперечлива особистість.

• От 0 до -9.8 - збалансованість особистісних властивостей.

5. Показник працездатності

• Від 9.1 до 16 низька, від 16 до 20.9 - висока працездатність.

6. Показник стресу

Значення можуть бути в діапазоні від 0 до 41.8, якщо значення до 20, значить, є тенденція до утворення стресу, якщо більше 20, то - це прояв стресового стану.

Висновки

Численні дослідження показують, що метод колірних виборів являє собою тонкий психодіагностичний інструмент, який є особливо ефективним під час дослідження неусвідомлюваних тенденцій і динаміки стану. Незалежно від особливостей контингенту досліджуваних, методика дозволяє краще зрозуміти розмаїття їх емоційних переживань.

Було отримано переконливі дані, що підтверджують феноменологічну схожість показників методу колірних виборів зі шкалами інших індивідуально-типологічних тестових методик.

Аналізуючи та даючи інтерпретацію результатам тесту Люшера, отриману психодіагностичну інформацію ми зіставляємо з результатами вищевказаних методик, таким чином отримуючи різнобічні дані про риси особистості, її психологічні особливості та профорієнтацію.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ «РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ».

Пояснювальна записка

Пріоритетним напрямом психологічного супроводу старших підлітків є корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток особистісних властивостей.

Найбільш прийнятною формою може стати психологічний тренінг або година спілкування з елементами психологічного тренінгу для створення когерентного розвивального середовища, спираючись на духовні цінності. Кількість таких годин спілкування визначається індивідуально для кожної конкретної групи старшокласників.

Система поданих занять націлена на розвиток таких психологічних компонентів особистості старшокласників як комунікативний, емоційний, рефлексивний та мотиваційний.

Досягнення цілей і завдань здійснюється через ряд словесних, наочних, продуктивних і репродуктивних методів виховання.

Використання пошуково-діяльнісного підходу через:

1. Постановку проблемних питань.

2. Створення проблемних ситуацій і вирішення їх за допомогою тренінгових вправ, оглядових лекцій.

3. Залучення старшокласників до тренінгових занять з метою саморозвитку та самопізнання.

Організація діяльності учнів через роботу в групах, використання прийомів таких, як ігри, вправи, наочність у вигляді лекцій, презентацій, рефлексії дають можливість створити ситуацію успіху і зняття напруженості. Індивідуальний підхід до кожного учня забезпечується проведенням бесід та консультацій, які сприяють створенню середовища продуктивного виховання.

Теоретичні засади програми

Мета: створення когерентного розвивального середовища за допомогою тренінгових занять для учнів старших класів.

Завдання:

- збагачення знань, умінь та навичок обдарованих старшокласників щодо компонентів особистісного розвитку;

- сприяння усвідомленню власних особистісних якостей та характеристик;

- розвиток навичок ефективної комунікації, саморефлексії, аналізу емоцій, мотивації;

- збагачення усвідомлення психофізіологічної основи здібностей старшокласниками.

Тренінгова програмаскладається з п'яти блоків:

➤ розвиток комунікативних навичок;

➤ розвиток рефлексивності;

- розвиток емоційної сфери;
- розвиток усвідомлення щодо психофізіологічних основ здібностей;
- розвиток мотивації.

БЛОК I. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК.

Мета: формування і розвиток умінь і навичок конструктивного спілкування.

Завдання:

- створити довірливу обстановку під час групової роботи;
- познайомити з поняттям “спілкування”, з уявленнями про способи самоаналізу і самокорекції;
- формувати навички активного слухання, тілесного контакту, невербальної комунікації і координації сумісних дій.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

Вправа-розминка “Скелелаз”

Учасники встають в щільну шеренгу, створюючи “СКЕЛЮ”, на якій стирчать виступи, утворені з виставлених рук і ніг учасників, нахилених вперед тіл. Завдання ведучого — пройти уздовж цієї “СКЕЛІ”, не впавши в “провалля”, тобто не поставивши свою ногу за межі лінії, утвореної ступнями решти учасників.

Проведення вправи найзручніше організувати у формі ланцюжка — учасники з одного кінця “СКЕЛІ” по черзі пробираються до іншого, де знов “вбудовуються” в неї.

Обговорення.

- Які відчуття виникали у ведучих і в учасників “СКЕЛІ” при виконанні даної вправи?
- Що допомагало, а що заважало справитися із завданням?
- Чи була дана взаємодія спілкуванням між вами?

Розповідь психолога

“Що таке спілкування?”

Спілкування – специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства: у спілкуванні реалізуються соціальні стосунки людей.

У спілкуванні виділяють три взаємозв'язані сторони:

- комунікативна сторона спілкування полягає в обміні інформацією між людьми;
- інтерактивна сторона полягає в організації взаємодії між людьми;
- перцептивна сторона спілкування (включає процес сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння).

Пропонується обговорити питання: Що таке спілкування? Яку людину ми називаємо товариською?

Підводячи підсумки обговорення, пропонується відзначити, що спілкування — це встановлення і розвиток контактів між людьми, воно може відбуватися в різних формах, з яких явно виділяються три.

Анонімне спілкування — це взаємодія між незнайомими людьми або ж не зв'язаними особистими стосунками людьми. Це можуть бути тимчасові зв'язки між суб'єктами, в яких вони виступають як громадяни, жителі одного мікрорайону, пасажери транспорту, глядачі одного залу. Вони зустрічаються, вступають в контакт один з одним і розходяться. Партнери по спілкуванню залишаються анонімними.

Функціонально-рольове спілкування припускає зв'язки між його учасниками, що виконують певні соціальні ролі на тимчасових відрізках різної діяльності. Партнерів в цьому спілкуванні зв'язують взаємні обов'язки по відношенню один до одного: лікар — хворий, керівник — підлеглий, лектор — слухач, педагог — учень. В основному функціонально-рольове спілкування обумовлене посадовими позиціями його учасників. Так, на виробництві майстер виконує розпорядження начальника цеху і виконує соціальну роль підлеглого, а повернувшись додому, в стосунках “батьки — діти” він же займає провідну позицію.

Неформальне спілкування є всілякими особистісними контактами за межами офіційних стосунків. Це, наприклад, спілкування між друзями. Його особливістю є вибірковість відносно партнера.

Спілкування виступає в трьох іпостасях. По-перше, воно має комунікативну функцію. Вступаючи в контакти, один з одним, люди передають інформацію не тільки за допомогою мови (вербальне спілкування), але і за допомогою міміки і жестів (невербальне спілкування). По-друге, спілкування виступає як взаємодія (інтеракація), в якій партнери можуть обмінюватися діями і вчинками, не вимовляючи ні єдиного слова, так обмінюються грошовими знаками продавець і покупець при товарно-грошових стосунках, що склалися в суспільстві, так взаємодіють танцівники балету і члени спортивних команд. По-третє, спілкування неодмінно пов'язане з взаємним сприйняттям партнерів (перцепція). Для тих, що спілкуються важливо, чи сприймає партнер іншого з довірою, тямущого або ж один з них заздалегідь припускає, що протилежна сторона залишиться глухою до повідомлення.

Товариськість в найширшому змісті — це психічна готовність людини до організаторсько-комунікативної діяльності. Структура товариськості багатоплоскостна і її слід розглядати, як правомірно вважає В.А. Кан-Калік, в єдності трьох компонентів: потреби в спілкуванні з боку особистості, високого емоційного тону на всьому тимчасовому відрізку спілкування і стабільних комунікативних навичок і умінь.

Закінчуючи розмову з цього питання, пропонується учасникам розглянути теоретичні знання і організувати практику спілкування для того, щоб бути успішним в спілкуванні.

Вправа “Що я пам'ятаю?”

(Спостережливість в спілкуванні)

Один з учасників (за бажанням) сідає спиною до аудиторії. Останні вголос загадують одного з присутніх. Завдання ведучого — якомога докладніше описати зовнішній вигляд загаданого. Коли опис буде закінчений, члени групи можуть доповнити опис своїми спостереженнями. Після цього хто-небудь інший сідає спиною до аудиторії, загадується нова людина і процедура повторюється. Зміна ведучого відбувається ще кілька разів.

Обговорення.

- Легко або важко було описувати зовнішність?
- У чому були труднощі?
- Чому?
- Що найлегше згадується?
- Що важче?
- Кому було легко виконувати цю вправу? Чому?

Вправа “Передай іншому”

Учасники заняття-тренінгу сидять в колі і по черзі кожен без слів передає сусідові який-небудь уявний предмет. Сусід повинен “узяти” його відповідним чином і назвати. Потім він пропонує вже інший, свій предмет наступному по колу. Вправа повторюється до тих пір, поки всі не приймуть участь.

Обговорення.

- Легко або важко було передавати предмет?
- Кому легко?
- А в чому були труднощі?
- Легко або важко було відгадувати предмет?
- Кому було легко?
- А в чому полягали труднощі?

Вправа “Спина до спini”

(Вміння слухати іншого)

Учасники (за бажанням) сідають на стільці спиною один до одного. Завдання учасників — вести діалог на ту тему, що цікавить обох, протягом 3-5 хвилин. Решта учасники грає роль мовчазних глядачів.

Обговорення

(діти діляться своїми відчуттями).

- Чи легко було вести розмову?
- У чому були труднощі?
- Чи відчували ви задоволення від розмови?

Глядачі висловлюють свої спостереження. Можна повторити вправу ще з однією парою учасників.

Вправа «Вавилонська вежа»

(невербальне спілкування)

Мета: розвиток ініціативності у невербальному спілкуванні.

Матеріали: кольорові маркери, фліпчарт, заготовлені заздалегідь індивідуальні завдання.

Індивідуальні завдання коротко прописані на окремих аркушах, кожен лист є суворо конфіденційним для одного учасника.

Наприклад, «Вежа повинна мати 10 поверхів» – листок з таким написом вручається одному учаснику, він не має права нікому його показувати, зобов'язаний зробити так, щоб намальована спільно вежа мала саме 10 поверхів! Друге завдання: «Вся вежа має коричневий контур» – це завдання для наступного учасника. «Над вежею розвивається синій прапор», «У вежі всього 6 вікон» і т.д.

Умови: учасникам заборонено розмовляти і взагалі як-небудь використовувати голос. Необхідно спільно намалювати Вавилонську вежу. Для азарту підключається секундомір.

Вправа “Передача інформації”

(точна передача інформації)

Ведучий або тренер просить учасників залишити кімнату всіх, крім одного:

– Зараз всі ви покинете кімнату, залишиться тільки одна людина. Їй я зачитаю текст. Після цього я запрошу в кімнату другого учасника, і перший перекаже йому текст, який тільки що прослуховував. Потім я запрошу в кімнату третього учасника. Другий розповість йому те, що розповіли йому. Потім я покличу наступного, і так до тих пір, поки всі учасники не опиняться в кімнаті. Прохання до всіх уважно слухати кожного учасника.

Потім виконується вправа згідно інструкції.

Текст для читання та переказування підбирається психологом довільно. Бажано, щоб для старшокласників він був малознайомим.

Добре підходять газетні замітки з рубрики “Інформація”.

Необхідно, щоб були два-три герої і певна протяжність дії.

Об'єм тексту — близько 50 рядків. (Психологові слід мати запасний варіант тексту на випадок повтору вправи).

Обговорення.

- За рахунок чого відбулося спотворення інформації?
- Що “свого” кожен вніс до розповіді?
- Чи буває так в житті?
- Що треба робити, щоб спотворення були мінімальними?
- Що з вами відбувається, коли ви не розумієте змісту того що відбувається, що ви відчували і як раніше на це реагували?

БЛОК II. РОЗВИТОК РЕФЛЕКТИВНОСТІ

Мета: розвиток умінь і навичок рефлексії.

Завдання:

- створити довірливу обстановку під час групової роботи;
- познайомити з поняттям “рефлексія”, з уявленнями про способи самоаналізу, свідомого ставлення до власного життя;

➤ сприяти розвитку вміння ставити цілі до самовдосконалення та духовного розвитку.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

Вправа «Знаходячи наставника»

Мета: постановка цілей для самовдосконалення.

Учасникам роздаються чисті листки паперу з позначеними трьома колонками. Учням пропонується у першій колонці вказати людей, якими вони захоплюються і поруч список їх якостей, які вони б хотіли мати. Після цього школярам необхідно визначити, що їм потрібно розвивати в собі, щоб мати такі ж якості, тобто поставити собі мету. Ця частина завдання виконується в третій колонці. Оскільки позначену мету не можна досягти відразу, то для її досягнення необхідно розбити її на більш точні завдання, які можна виконати вже зараз.

Цю вправу можна проводити протягом декількох занять, на яких школярами будуть відзначатися і фіксуватися зміни, які з ними відбулися.

Вправа «Подбай про себе»

Мета: допомога обдарованим підліткам у розпізнаванні причин почуття себе нещасними (представлено способи, за допомогою яких вони можуть покращити ставлення до себе).

Як часто замість того, щоб усвідомлювати свою унікальність, ми незадоволені собою. Ми відчуваємо себе нещасними, порівнюючи себе з кимось іншим. Ми перебільшуємо біль і печаль. У той момент, коли ми починаємо розуміти, що даремно засмучуємо себе, у нас є можливість переглянути свою поведінку і ставлення до подій у житті.

• Вчитель або тренер може провести бесіду у класі про те, що люди схильні відчувати себе нещасними. Що більша частина нашого болю і страждань вигадана. Необхідно пам'ятати: людина – творець свого щастя, тому потрібно боротися за своє благополуччя.

• Можна розглянути ситуації, в яких ми відчуваємо себе нещасними і поговорити про це. Ситуації можуть бути, наприклад, такими: якими?

• Ви ніколи не займаєтеся додатково і не виконуєте домашнє завдання, а як результат маєте проблеми у школі. Чи буде це впливати на ваше подальше життя?

• Чи засмучуєтеся ви, коли думаєте про свої недоліки?

Перший крок – визначити причину нещастя. Потім можна змінити свою реакцію для того, щоб прийти до позитивного результату. Після проведення бесіди визначаються причини відчуття себе нещасними. Всю відповідальність за вирішення своїх проблем необхідно взяти на себе.

Можна поставити учню запитання: Що ти можеш зробити для себе?

Або зробити це у вигляді письмової вправи:

Чому я відчуваю себе нещасним:

2

3

Що я можу зробити для себе:

1

2

3

Також можна провести у класі письмову роботу з визначення дій, спрямованих на припинення створення негативних емоцій. Нижче наводяться пункти цієї роботи:

- Визначте, що ви відчуваєте.
- Визначте принципи, яких ви дотримуетесь, і те, як вони були порушені вашими діями або діями оточуючих.
- Визначте для себе три основні завдання:
 - змінити свої переконання, уявлення про життя або очікування;
 - змінити свою поведінку або вплинути на поведінку оточуючих;
 - припинити думати про те, що вас дратує, поставити перед собою мету і діяти у напрямку її досягнення.

Далі разом з учнями «розробляються» секрети успіху, впевненості і щастя:

- домагатися того, що хочеш, а не чекати, поки це станеться само собою;
- навчитися розуміти, чому відбуваються ті чи інші події, і намагатися брати з них користь;
 - усвідомити важливість розуміння своїх цілей;
 - знати етапи постановки цілей;
 - зізнатися собі в своїх сильних і слабких сторонах й відповідно сформулювати свої цілі;
 - вибрати собі кілька серйозних віддалених цілей, на шляху до яких необхідно досягти більш конкретні, проміжні цілі;
 - не залишати без уваги кожен свій успішний крок і не забувати підбадьорювати себе, іноді навіть хвалити;
 - вирішити, що для вас є цінним, у що ви вірите яким ви хотіли б бачити своє життя;
 - повірити у магічну силу обіцянки, даної самому собі;
 - використовувати у разі потреби (при поганому настрої, в стресових ситуаціях) можливості самонавіювання, постаратися пробудити в собі заспокійливі спогади, все те, що нагадує про щасливі миті життя.

Вправа «Як створити свій день»

(як невеликий психотренінг)

Мета: допомогти підлітку більш ґрунтовно, продумано та серйозно ставитися до свого життя. Вправа навчає плануванню, аналізу, зосередженості й уважності у своїй діяльності.

Учням пропонується скласти план вправ на ранок – те, з чого потрібно починати свій день. Наведемо стадії ранкової вправи.

1. Концентрація. На цій стадії необхідно зосередити увагу на своєму внутрішньому стані. Визначити, чи непокоїть тебе щось, який ти маєш настрій, самопочуття.

2. Занурення у стан сильного енергетичного підйому (необхідно представити ідеальний образ себе та відчутти себе цією людиною: це допоможе школяреві завжди бути позитивно налаштованим і впевненим у собі).

3. Постановка конкретних цілей, які потрібно досягти сьогодні у школі, вдома чи на груповому занятті, у спілкуванні з однолітками тощо, тобто у розумовій, фізичній, соціальній та духовній сферах життя.

4. Подяка. Школяр відчуває себе щасливим, тому що у нього була можливість проаналізувати свій майбутній день.

Гра «Відкрита кафедра»

Мета: вивести підлітка на усвідомлення себе у світі, світу у собі, змісту та суті життя, зв'язку свого «Я» із всезагальним життям.

Значна сходинка дорослішання школяра, що вимагає певних духовних зусиль.

На відкриту кафедру виходить учень у ролі громадянина світу, людини, жителя Землі. Він говорить про свої суспільні інтереси, особистісну заклопотаність всім, що відбувається у світі так, ніби йому надали можливість говорити з усім людством. Ця гра імпонує підлітку, відповідає його потребі в активному перетворенні життя, його романтичним мріям про зведення палаців, його наполегливому бажанню втручатися у реальність, сприяти її зміні.

БЛОК III. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ

Мета: формування емоційної усвідомленості обдарованих старшокласників, їх емоційної компетентності; розвиток умінь емоційного самоаналізу учнів, навичок саморефлексії.

Завдання:

- познайомити старшокласників з поняттями «емоція», «емоційний стан», «емоційний самоаналіз»;
- сприяти формуванню в учнів емоційної компетентності та емоційної грамотності;
- розвивати вміння аналізувати свій емоційний стан та діагностувати емоційні стани інших;
- сприяти вихованню навичок регуляції власних емоційних проявів.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

Комунікативна вправа

«Торгівля емоціями»

Вправа передбачає процедуру групового психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток емоційної усвідомленості, акторської майстерності і в цілому комунікативної компетенції.

Перед початком вправи тренер заготовляє картки з написаними на них емоціями, з розрахунку три картки на одного учасника. Якщо потім виявиться,

що карток вийшло більше або менше, то це не страшно: комусь із учасників дістанеться дві або чотири картки.

Приклади емоцій і емоційних станів: радість, смуток, надія, туга, подив, нудьга, інтерес, захоплення, любов, ненависть, захват, страх, мрійливість, злостивість, збудження, пригніченість, зацікавленість, байдужість, апатія, щастя. Одну емоцію можна виписати на кількох картках.

До початку вправи ведучий на очах учасників перемішує картки. Після цього він роздає їх учасникам. Далі учасники розподіляються по парам.

Ведучий ставить задачу – треба розповісти своєму напарнику зміст недавно переглянутого фільму чи мультфільму, прочитаної книги чи якоїсь життєвої історії. При цьому треба намагатися зображати емоції, які вказані на картках автора оповідання.

Співрозмовнику пропонується відгадати емоцію, яку демонструє оповідач. Далі напарники міняються ролями: один знову говорить, інший слухає.

Якщо когось із учасників не влаштовує певна картка, він її може поміняти на іншу. Одну картку можна міняти на дві або навіть на три інші. Не можна дарувати свої картки і залишатися зовсім без них.

Обговорення.

- Чи всі емоції вам було легко зображати? Чому?
- Які емоції було демонструвати простіше, а які складніше?
- За якими сигналам можна зрозуміти, в якому емоційному стані знаходиться людина?

Вправа «Називаємо емоції»

Мета: збагачення словника емоцій учасників.

Ведучий:

– Назвіть якомога більше слів, що позначають різні емоції. Пригадайте ситуації, коли ви відчували ці емоції. По черзі називайте слова і записуйте їх на аркуш ватману.

Інформація для ведучого: можна проводити цю вправу як змагання між двома командами або ж як загальногруповий (мозковий штурм).

Результат роботи групи – лист ватману з написаними на ньому словами – можна використовувати протягом усього заняття. В ході заняття до даного списку можна вносити нові слова. Таким чином створюється словник, який відбиває емоційний досвід групи.

Обговорення.

- Які з названих емоцій вам подобаються найбільше? Чому?
- Які емоції є неприємними?
- Ви яскраво виражаєте свої емоції, чи намагаєтесь приховати їх?
- Які з названих емоцій знайомі вам краще (гірше) за усі інші?

Гра «Емоційний термометр»

Ця гра індивідуальна, хоча в неї можна грати всім разом.

Правила гри: на ігровому бланку спробуйте скласти емоційний портрет свого вчорашнього дня. Оцінюйте події дня з моменту вашого пробудження. Поставте позначку ☺, ☹ або ☹ в зону, що відповідає вашому самопочуттю зранку, вдень і ввечері.

Наприклад, ЗРАНКУ:

- Коли ви прокинулися, ваш настрій був ...
- Коли ви снідали та збиралися до школи, ви відчували ...
- У школі на перших уроках ваш настрій був переважно ...
- На перервах ви відчували ...

Далі учням пропонується продовжити аналіз власного емоційного самопочуття вдень і ввечері.

Час роботи 5 – 10 хвилин.

Обговорення (проводиться аналіз емоційних графіків учнів).

➤ Подивіться на свої емоційні портрети. Як часто у вас змінювалося настрій? Або навпаки він був стійким і змінювався рідко?

➤ Пригадайте емоційні події дня і обведіть ті, які були викликані іншими людьми.

➤ Подивіться на обведені події. Чи багато у вас таких подій, що були залежними від інших людей? Як ви думаєте, чому? Яку перевагу ви маєте, якщо ваш настрій залежить чи не залежить від настрою іншої людини?

➤ Як ви вважаєте, чи схильні ви до «крайніх» емоцій (позитивних чи негативних)?

➤ Подивіться, чи відрізняється за настроєм початок дня від середини дня? Чому?

➤ Подумайте, що можна зробити, щоб поліпшити ваше самопочуття?

Висновок: люди дуже відрізняються один від одного за стійкістю емоційних станів, в залежності від своїх настроїв, від поведінки інших людей. Щоб жити із людьми, треба враховувати особливості їх емоційного життя.

Щоб володіти і управляти своїми почуттями, треба дуже добре знати власні емоційні стани та вчасно їх виявляти.

Першим кроком в управлінні своїм емоційним станом є його усвідомлення (необхідно згадати способи, які допоможуть вам позбавитися від неприємного настрою, перейти в активний робочий стан): зайнятися емоційної приємною діяльністю; зайнятися аутотренінгом; зайнятися спортом; піти в гості, в ліс.

Вправа «Зате»

Ця ефективна вправа допоможе старшокласникам позбутися неприємних емоцій, що виникають у нашому сучасному житті.

Психолог пропонує розглянути стандартну шкільну ситуацію:

– Які почуття ви відчуваєте, коли, прийшовши в школу, ви виявляєте в своєму розкладі якісь зміни?

Наша *мета* – перевести негативні емоції, використовуючи прийом «Зате» в позитивні емоції.

Робота проводиться по колу. Учні пропонують різні варіанти виходу із неприємної ситуації шляхом пошуку позитивних та корисних результатів чи висновків, які можливо «взяти» із даної неприємної ситуації.

Наприклад:

- ✓ *Зате* у мене є можливість пізнати щось нове!
- ✓ *Зате* я можу не переживати, чи викличуть мене до дошки на даному уроці!
- ✓ *Зате* у мене вже виконане домашнє завдання на замінений урок!
- ✓ *Зате* я можу поспілкуватись з учителем!
- ✓ *Зате* я можу підготуватися до іншого уроку і т. д.

Обговорення.

- Чи змінилося ваше сприйняття негативної ситуації?
- Що допомогло нам зробити неприємну ситуацію корисною?
- Що може змінитись, якщо ми навчимося переводити негативні емоції в позитивні? Як це допоможе нам у житті?

БЛОК IV. РОЗВИТОК УСВІДОМЛЕННЯ ЩОДО ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ЗДІБНОСТЕЙ.

Мета: розвиток усвідомлення щодо психофізіологічних основ здібностей з використанням системи психофізіологічних досліджень (СПФД) та методики визначення хронотипів Хорна-Остберга.

Опис методики «СПФД»

Використовується кілька видів тестів, які забезпечують:

- формування дозованих за складністю і організованих у часі дискретних інформаційних потоків, що складаються з тестових завдань, які висуваються респонденту на екрані відеомонітора;
- реєстрацію часу і правильності рішення кожного з тестових завдань респондентом;
- реєстрацію тривалості RR-інтервалів ЕКГ (безперервно з використанням апаратури «Сольвейг») та артеріального тиску АДс систоли і АДд діастоли перед початком та після виконання тестів.

Тест на короткочасну пам'ять

Учням пропонуються таблиці з 12 випадково вибраними числами від 11 до 99. Протягом 30 секунд вони повинні запам'ятати максимально можливу їх кількість. Після цього їм відводиться 60 секунд для того, щоб відтворити у тестовій програмі те, що вони запам'ятали. В якості результату фіксується кількість правильно відтворених чисел.

Тест з пропущеною цифрою

Тестування проводиться за відеотерміналом, на екрані якого досліджуваному в робочому вікні пред'являється послідовність неповторюваних чисел натурального ряду, розташованих у випадковому порядку. Вказується інтервал, з якого взяті числа (від 0 до 7). У завдання досліджуваного входить визначення того, якої саме цифри з зазначеного

діапазону немає в пред'явленій на екрані послідовності. Відповідь досліджуваній дає натисканням на відповідну клавішу.

Завдання пред'являються у вільному темпі (наступна задача з'являється відразу після введення відповіді на попередню). При цьому реєструються час виконання завдання (в мілісекундах) і правильність відповідей.

Тривалість виконання тесту – 10 хв.

Тест на ранжування цифр
(комбінаторний)

Для досліджуваного даний тест представлений на екрані відеотерміналу в робочому вікні. Завдання складається з послідовності чотирьох неповторюваних чисел (від 0 до 9), які розташовані у випадковому порядку. У завдання досліджуваного входить підрахунок кількості попарних перестановок чисел, які розташовані поруч, щоб впорядкувати послідовність чисел у висхідному порядку.

Наприклад:

Початкова послідовність: 5 2 3 4.

Перша перестановка: 5 і 2.

Друга перестановка: 5 і 3.

Третя перестановка: 5 і 4.

Результуюча послідовність: 2 3 4 5.

Таким чином, треба було здійснити три перестановки чисел. Цю відповідь досліджуваній дає натисканням на клавіатурі клавіші з цифрою «3». Темп пред'явлення тестових завдань вільний, тобто нова задача з'являється після відповіді досліджуваного.

Час для вирішення кожної тестової задачі реєструється (в мілісекундах) і правильність. Тривалість виконання тесту - 10 хв.

На основі отриманих результатів будується психофізіологічний «профіль» людини. У цей «профіль» включаються також показники фізичного стану, найбільш інформативні щодо віку – зрушення ПАД (зміна пульсового артеріального тиску від вихідного стану до моменту закінчення всіх тестових завдань, мм. рт. ст.), ДАТ – діастолічний артеріальний тиск (до початку тестування, мм.рт.ст.), RR – тривалість RR інтервалів ЕКГ в початковому стані.

Рівень вираженості показників свідчить про розвиток тих чи інших психологічних і фізичних можливостей людини.

Методика Хорна-Остберга

Шкала оцінки хронотипів (за J. Horne and O. Ostberg) дозволяє правильно організувати режим дня, підвищуючи працездатність і покращуючи самопочуття.

Розподіл людей за добовою активністю.

Досліджувані за своєю добовою активністю поділяються на три групи:

1) ранковий тип або «жайворонки» – особи з високою працездатністю в першій половині дня і зі зниженою працездатністю в другій половині;

2) вечірній тип або «сови» – працездатність підвищена у вечірні години;

3) жоден з типів або «голуби» – добова динаміка працездатності у них немає виражених коливань.

БЛОК V. РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ.

Мета: розвиток конструктивної мотивації досягнення.

Завдання:

➤ познайомити учасників з поняттям «мотивація», «мотивація досягнення успіху»;

➤ створити обстановку, яка сприяє активній пізнавальній та самоперетворювальній діяльності;

➤ сприяти розширенню уявлень про власний смисл життя, розвитку умінь мотивувати себе та інших.

ЗМІСТ ЗАНЯТТЯ

Вступна частина

Міні-лекція ведучого

Мотивація – процес усвідомлення потреби та обґрунтування дій, спрямованих на її задоволення. Всі люди мають потреби, чогось бажають, але задоволення потреби можливо лише тоді, коли людина усвідомлює її, тобто коли «знає, чого хоче». У своєму житті людина завжди має справу з мотивацією – її мотивують винагороди чи покарання (зовнішня мотивація), чи їй подобається сам процес діяльності (внутрішня мотивація). Ці різновиди мотивації по-різному впливають на досягнення людиною задоволення.

Одне і те ж діло може викликати як негативні, так і позитивні емоції. Один учень виконує завдання, щоб не отримати «двійку», інший – щоб отримати «п'ятірку» («дванадцятку»), а третій – тому що йому подобається виконувати це завдання. Як ви вважаєте, хто з учнів отримає більше задоволення від виконання завдання? А в кого з учнів можна очікувати найкращій результат виконання завдання? Перший учень *усвідомлює своє бажання уникнути покарання*, і якщо не буде нікого, хто міг би його покарати, то такий учень нічого не робив би. Другий *хоче винагороду*, але якщо раптом якийсь злий вчитель не поставив «п'ятірку», то такий учень ображається і вже ніколи не буде нічого робити. Третій *вже отримав задоволення від виконання*, і навіть якщо його не помітили на уроці, він не дарма згаяв час.

У світі є багато чого, що нам не подобається, але деякі речі ми вимушені робити (наприклад, згідно законодавства України, всі діти повинні отримати середню освіту: хочеш – не хочеш, а атестат отримати мусиш). Але як навчитись виконувати необхідне з найменшим напруженням «сили волі» та з найбільшим успіхом?

Основна частина

Вправа на розвиток умінь ставити цілі

По-перше, треба зрозуміти і усвідомити: «Чого я дійсно хочу?». При цьому, звісно, це бажання повинно бути фізично здійсненним («Хочу стати президентом чи космонавтом» – все це можливо, а от «Хочу, щоб Місяць впав на Землю і всіх розчавив» – це не здійсненне, та і не дуже добре бажання). Прошу всіх записати на аркуші паперу, чого, на Вашу думку, Ви найбільше бажаєте досягти у житті (можна, та і бажано, декілька пунктів).

Тепер опишіть, як Ви уявляєте реалізацію своєї цілі (цілей):

1. Короткотривала перспектива (строк реалізації – один місяць).
2. Середньотривала перспектива (один рік).
3. Довготривала перспектива (п'ять років і більше).

Це вже перший крок на шляху реалізації бажаного. Але чому потрібно усвідомлювати бажане та планувати шлях його досягнення?

Багато людей покладаються лише на судьбу, не створюючи умов для очікуваного сприятливого випадку. Наприклад, хтось хоче мати високооплачувану роботу. Але якщо цей «хтось» нічого не вміє та нічого не знає, хто ж його візьме на роботу, коли з'явиться вакансія? Очікувати та проявляти терпіння має сенс лише тоді, коли щось посіяне, а якщо нічого не сіяти, то виростуть лише бур'яни – шкідливі звички, неврози, депресії.

Мабуть, ви знайомі з наступною стереотипною фразою: щоб досягти успіху, треба мати сильну волю, багато і тяжко працювати. Більшість людей (особливо підлітки) ненавидить менторський (повчальний тон) цієї фрази – ми не хочемо витратити нашу дорогоцінну енергію, навіть якщо це в майбутньому зробить нас щасливими. І в цьому ми праві! Пояснення цього парадоксального (суперечливого) висновку в наступному. Є різниця між мотивацією і силою волі. Сила волі (у Америці її називають «когнітивний контроль» – свідоме управління собою) проявляється, коли людина долає, перемагає себе, робить над собою зусилля для того, щоб змусити себе щось зробити. Мотивація – коли людина бажає робити те, потрібно. Але навіщо нам воювати самим із собою (сила волі), якщо можна з собою укласти союз (мотивація).

Для укладення такого «союзу» потрібно здійснити декілька простих кроків (можете їх записати):

1. Усвідомьте те, що Вам *потрібно* досягти;
2. Усвідомьте те, що Ви *хочете* досягти чи, просто, що Вам *хочеться* робити;

3. Подивіться, чи є між першим і другим відмінність. Якщо є, тоді виробити єдину програму дій і здійснити її можна двома шляхами: *компроміс* – знизити вимоги «ХОчу» «треБА» і, виробивши таке собі «ХОБА», хоба! – і зробити; *співробітництво* – запланувати зробити те, що потрібно, щоб мати можливість зробити те, що хочеться;

4. У всьому, що плануєте робити, шукайте сенс: «Чи принесе мені та людям користь те, що я хочу робити?». Зрозумійте, Ви – гарна і корисна людина, яка народилась на світ, щоб радувати себе та людей.

5. Розробіть план досягнення, вказуючи строки виконання пунктів.

б. Виконуючи план, відмічайте усі випадки успіху (навіть найменші) і винагороджуйте себе за це (але не очікуйте, а тим більше не вимагайте винагороди від інших).

Тепер поверніться до своїх цілей, що ви записали раніше, і спробуйте скласти дійсний план їх досягнення.

(Далі йде обговорення прикладів, запитань тощо).

Щоб досягти дійсно видатних результатів, уникайте порівняння своєї успішності з успішністю інших, бо у вас може виникнути крамольні (підірвні) думки: «якщо я найуспішніший, то навіщо далі чогось досягати?» або «він настільки успішний, що я ніколи не стану таким». Порівнюйте себе з собою: «Сьогодні я досяг більшого успіху, ніж вчора», «хоч вчора я був більш успішний, але якщо згадати, який я був місяць тому...».

Є досить цікава формула самонавіювання, яка завдяки регулярному повторенню стає дуже потужною. Як і при засвоєнні будь-якого навчального предмету, у цьому випадку проявляється закономірність: чим інтенсивніше ви займаєтесь роботою по досягненню своїх цілей, тим більший результат. Чим більше ви повторюєте цю формулу, тим більше вона впливає на підсвідомість.

Вправа на розвиток мотивації досягнення успіху

Формула самонавіювання для досягнення успіху

➤ Я твердо вирішив надати своєму життю смисл та значимість, тому що я знаю, чого я хочу.

➤ У мене сильна внутрішня мотивація, тому мені легко концентрувати свої зусилля та увагу.

➤ Невдачі не в змозі позбавити мене впевненості у собі, тому що я знаю, чого я хочу.

➤ Вміння зосереджуватись надає мені впевненість у собі. Завдяки цьому я вмію концентруватися на своїх цілях.

➤ Чому б мені не досягти того, на що оточуючі вважають мене здібним?

➤ Я повинен вірити в себе, тоді в мені пробудяться такі сили, що все буде по плечу.

➤ Я щасливий, тому що знаю, що можу досягти того, що я хочу.

Постійне повторення якоїсь ідеї перетворюється у віру, у даному випадку – у віру в себе.

Література

1. Гуськова С.К. Формирование у школьников-подростков способов самопознания: игры, упражнения : Методические разработки / С.К. Гуськова. - М.: МГПУ, 2000. - 38 с.

2. Іщенко Р. І. Розвиток комунікативних навичок учнів : [програма тренінгу] Р. І. Іщенко. – Миргород, 2010. – 28 с.

3. Коммуникативные упражнения [Электронный ресурс] // А. Я. Психология (azps.ru) : [web-сайт]. 6.11.2012. – Режим доступа: http://azps.ru/training/communication/torgovlya_emociyami.html (6.11.2012).

4. Леванова Е.А., Волошина А.Г., Плешаков В.А, Соболева А.Н., Телегина И.О. – «Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия» 2-е изд.- СПб.: Питер, 2009 – 543 с.

5. Шаповалова К.В. Тренінгові заняття для підлітків на розвиток міжособистісної взаємодії: [Електронний ресурс] - www.teacherjournal.com.ua/5746.

6. Энкельманн Н. Б. Власть мотивации. Харизма, личность, успех: Пер. с нем. /Н. Б. Энкельманн. – М. : АО «Интерэксперт», 1999. – 272 с.