

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Андросович К. А., Ткаченко Л. І.,  
Ільїна Г. В., Якимова І. О., Шульга В. М.

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ  
ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ:  
ВІД ДИТИНСТВА ДО ЮНОСТІ**

*методичний посібник*

Київ  
2021

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Інституту обдарованої дитини НАПН України  
(протокол № 10 від 28 жовтня 2020 року)*

Рецензенти:

**Рудик Я. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України  
**Ковальова О. А.** – кандидат психологічних наук, завідувачка відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України

**С69 Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності : методичний посібник /** К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, Г. В. Ільїна, І. О. Якимова, В. М. Шульга. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. – 106 с.

**ISBN 978-617-7734-32-0**

У посібнику наведено теоретико-методологічні основи соціальної адаптації в працях вітчизняних і зарубіжних учених; проаналізовано тенденції дослідження дитинства в сучасному глобальному суспільстві; розглянуто сутність і структуру поняття адаптації.

Авторами досліджено особливості процесу адаптації обдарованої особистості на різних вікових періодах навчання в умовах ЗЗСО, а саме: дітей початкових класів, обдарованих учнів підліткового віку та обдарованих учнів профільних класів.

Також авторами запропоновано теоретичну модель організації соціально-психологічної адаптації в умовах інформаційно-освітнього середовища закладу освіти для забезпечення максимальної реалізації потенціалу кожного учня.

Посібник призначено для студентів і викладачів, педагогічних працівників, практичних психологів, соціальних педагогів, керівників освіти і психологічної служби.

**УДК 37.032+316.6 (072)**

# ЗМІСТ

## РОЗДІЛ I.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ

#### СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ .....4

1.1. Тенденції дослідження дитинства в сучасному глобальному суспільстві:  
філософський напрям .....4

1.2. Теоретико-методологічні основи соціальної адаптації  
в працях вітчизняних і зарубіжних учених .....16

1.3. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу.....24

*Література до розділу I*.....33

## РОЗДІЛ II.

### АДАПТАЦІЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ

#### ВІКОВИХ ПЕРІОДАХ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗЗСО.....38

2.1. Вивчення природи обдарованості як загальної передумови  
становлення творчої особистості .....38

2.2. Адаптація обдарованих дітей молодшого шкільного віку .....48

2.3. Особливості адаптації обдарованих підлітків.....60

2.4. Особливості адаптації обдарованих учнів в умовах профільного навчання...67

*Література до розділу II*.....78

## РОЗДІЛ III.

### ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ

#### АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ.....85

3.1. Обґрунтування програми та етапів дослідження .....85

3.2. Модель соціально-психологічної адаптації обдарованої особистості  
в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗЗСО.....90

3.3. Методи комплексної діагностики СПА.....96

*Література до розділу III* .....103



## РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

### 1.1. Тенденції дослідження дитинства в сучасному глобальному суспільстві: філософський напрям

*Освітні виклики доби глобалізації.* У книзі «Дитинство і сімейне життя при старому порядку» [73] видатний французький історик Ф. Ар'єс довів, що концепт дитинства змінюється історично і для європейців є порівняно новим: його виникнення пов'язано з модерною добою. Наші предки вважали дітей «маленькими дорослими», вони не розглядали дитинство як відмінний період життя і не надавали дітям окремого соціального статусу. Отже, поняття «дитинство» визначене історично. Разом із тим, воно визначено і соціально: протягом ХХ ст. представники етнопсихології та соціальної антропології (М. Мід), психоаналізу (Е. Еріксон) та інших наукових напрямів довели, що в різних спільнотах і в різний час не існувало єдиного рецепта щодо становлення особистості. Відповідно, проблеми освіти, виховання, дорослішання, формування ідентичностей, обдарованості тощо будуть залежати від того, як певна спільнота та культура загалом осягає, бачить і розуміє дитинство.

Дитинство в інформаційну добу стоїть перед низкою викликів, на які намагається відповісти освіта. Головним завданням освіти в найширшому розумінні в усі часи була підготовка до життя. Однак криза освітніх інститутів ставить питання про те, до якого саме життя готує освіта. Численні прогнози стосовно того, які вимоги висуває та буде висувати в найближчому майбутньому соціум до освіченої людини, зрештою постають перед проблемою невизначеності, що властива сучасності. Криза сучасної освіти, яка часто констатується в наші дні, полягає в розриві між традиційними для соціуму стратегіями та цілями навчання і новими вимогами й викликами, які стоять перед людиною.

Глобальні тенденції сьогодення впливають на розуміння ключових концепцій, що пов'язані з дитинством. Дитинство в добу глобалізації – це дитинство в умовах, коли низка соціальних, культурних явищ стають глобальними. Нині уніфікуються та стандартизуються вимоги до знань і вмінь у багатьох сферах діяльності. Криза предметного навчання в освіті виникає внаслідок нових технологій роботи з інформацією. Настає епоха візіонерів – вміння спілкувати, креативно мислити, пропонувати інноваційні ідеї – усе це стає не менш вагомим, ніж наявність професійних знань і навичок. Окрім того, одним із найбільш вагомих явищ на сьогодні можна визначити явище глобалізації освіти. Їй можна приписати такі властивості,



як гомогенізація, глокалізація, мультикультуралізм, вестернізація – усі ці концепти пов'язані з глобалізацією та тією чи іншою мірою характеризують сучасний світ. Водночас усі ці явища пов'язані з диджиталізацією сучасного інфосоціуму.

Розвиток інформаційних технологій поряд із позитивними моментами може містити низку викликів, зокрема: проблема технологічного розриву між поколіннями учнів і вчителів, індивідуалізація освіти, інформаційний шум, гейміфікація, цифрова нерівність, розрив між візуальною та текстуальною культурами освіти. Розглянемо ці питання більш детально.

### *1. Проблема технологічного розриву між поколіннями.*

У книзі «Homo zappiens. Зростаючи у цифрову еру» В. Він та Б. Врекінг досліджують проблеми шкільного навчання в контексті диджиталізації покоління, яке вже отримало назву «Digital natives» («цифрові аборигени») [19], а в соціології їх ідентифікують як покоління Z (звідки та назва – homo zappiens). Це покоління дітей, які народилися та здобували освіту після цифрової революції, зростали в умовах постійного доступу до комп'ютерів та Інтернету. Рання взаємодія «цифрових аборигенів» з інформаційними технологіями формує в них специфічне ставлення до навчання. Науковці відзначають незацікавленість і неухважність учнів у школі, а також бажання брати під контроль навчальні процеси, кидати виклики традиційному навчанню. Це покоління з раннього віку прив'язане до джерел мультимодальної інформації. Так, В. Він та Б. Врекінг відзначають, що Homo zappiens є «активними провідниками інформації, просунутими в навиках розв'язання проблем, користувачами ігрових стратегій і ефективними комунікаторами. Їхнє ставлення до школи фундаментально змінилося, оскільки вони розглядають школу лише як один із координаційних центрів їхнього життя. Набагато більш вагомим для них є мережева взаємодія з друзями, неповна зайнятість на роботі (дистанційна робота, вільний графік) і виїзди на вихідні. Homo zappiens, здається, вважають школи відокремленими інституціями, більш чи менш ірелевантними до їхнього повсякденного життя. У школах вони демонструють гіперактивну поведінку, невисоку концентрацію уваги, що турбує і вчителів, і батьків. Однак Homo zappiens хочуть контролювати процеси, до яких вони залучені, і не хочуть слухати пояснення світу крізь призму світосприйняття вчителя, тобто з його позиції. Фактично, Homo zappiens є цифровими, а школи є аналоговими» [86, р. 10].

Справді, «цифрові аборигени» досить часто є більш «просунутими» стосовно використання інформації, ніж попередні покоління «цифрових іммігрантів» [83]. Вони бачать власне майбутнє в цифровому світі, а тому сприймають аналогову освіту як невідповідну звичним для них цифровим формам взаємодії. Покоління виробляє нові стилі навчання: їм подобається незалежне вивчення предметів, самостійний доступ до знань, можливість навчатися у власному темпі. Дослідження свідчать, що у викладачах учні хочуть бачити інструктора-фасилітатора, який здатен допомогти їм розвивати необхідні для них вміння та навички. Окрім того, вони хочуть знати, як працювати з великими обсягами інформації, а також надають



перевагу відкритому спілкуванню [82, с. 116]. Виклик, що стоїть перед освітою в цій ситуації, полягає у розриві між «цифровим» і «аналоговим» поколіннями, які по-різному оцінюють роль і місце інформаційних технологій у власному житті, по-різному ставляться до форм і контентів освіти, а також по-різному сприймають світ загалом.

## *2. Індивідуалізація освіти.*

Школи є освітніми інститутами XIX століття. Актуальне на сьогодні питання полягає в тому, чи виживуть вони у XXI столітті, коли ставлення до шкіл змінюється. З одного боку, уже було наведено думку В. Віна та Б. Вреккінга про те, що школи для сучасних дітей є лише певним координаційним осередком, який не здатен повною мірою забезпечити освітні потреби нового покоління. І справа полягає не тільки в тому, що школи є «аналоговими» і використовують навчальні методи, які часто не відповідають стилю та типу мислення вихованого на комп'ютерах покоління. Важливою для розвитку дітей зараз постає мережева комунікація. Окрім шкільної освіти, діти сьогодні доповнюють власні знання в позашкільних освітніх установах. Набуває розвитку дистанційна та неформальна освіта тощо. Суспільство сьогодні індивідуалізується, і будь-які класичні навчальні інституції (включаючи школи та університети) не спроможні повною мірою задовольнити освітні потреби всіх своїх учнів.

Описуючи індивідуалізацію суспільства, видатний британський соціолог З. Бауман зазначає: «Нинішня криза у сфері освіти – це насамперед криза успадкованих інститутів і філософій. Призначені для реальності іншого роду, вони вважають все більш складним для себе засвоєння змін, що відбуваються, пристосування до них або їх стримування...» [9, с. 161]. Проблема, яка постає – інститути всіх рівнів навчання не володіють більше монополією на визначення критеріїв професійних навиків і компетентності [9, с. 164]. На думку дослідника, у час, коли всі учасники освітнього процесу (і учні, і вчителі) мають рівний доступ до Інтернету, де вони можуть отримувати всі сучасні наукові знання, відповідним чином адаптовані й пояснені, освітні установи втрачають свій авторитет. Вони більше не формують «логіку навчання» – тобто послідовність, у якій уривки і фрагменти знання можуть і повинні бути засвоєними учнями. Разом із тим, вони втрачають і «природне право» навчати, яким вони раніше володіли. «Коли ці раніше виняткові права виявляються дерегульованими, приватизованими, а їхня ціна, що визначається “на біржі популярності”, зробила їх доступними для всіх, претензія академічної спільноти на те, щоб бути єдиним і природним притулком усіх, хто прихильний до вищого знання, стає лише порожнім звуком у вухах будь-якої людини, за винятком того, хто її проголошує» [9, с. 164], – стверджує З. Бауман. Таким чином, індивідуалізація освітніх процесів відриває учнів від освітніх установ, приводячи до поступової деінституціоналізації освіти.

Деінституціоналізація освіти зумовлена зокрема тим, що будь-яка інформація, яка необхідна учневі, доступна в Google. У мережі є багато сайтів, які пропонують дистанційну освіту, а практичні навички цифрове покоління здобуває, переглядаючи



ролики на YouTube. Вони самостійно визначають, яке знання є актуальним саме для них. З одного боку, потенційне право контролю за власним навчанням у такій ситуації може належати самому учневі. Інтернет надає можливість отримати безоплатний доступ до навчальних курсів провідних університетів світу, а найбільші бібліотеки та експертні знання доступні лише в декілька кліків. З іншого боку, небезпекою таких освітніх інновацій є фрагментарність отриманих знань, відсутність можливості їх компетентної оцінки, а також невизначеність у формуванні освітніх стратегій. Індивідуалізуючись, освіта втрачає свою найбільш амбітну ціль, а саме – підготовку до життя, покладаючи відповідальність за цю підготовку на самого учня. Вона стає постійним відкритим процесом, для якого властивими є невизначеність, ескізність, відсутність чітких результатів і фінальної цілі. Для такої освіти постає відкритим питання, а яким має бути її результат? Якщо цілі невизначені, то як виміряти ефективність освіти, яка стає дедалі більш індивідуалізованою? Це питання залишається відкритим.

### *3. Інформаційний шум.*

У покоління, народжених після цифрової революції, цифрова соціалізація існує паралельно з іншими («аналоговими») формами соціалізації. Ці діти щодня використовують Інтернет, часто не відчують різниці між реальним та цифровим спілкуванням, розв'язують проблеми та задачі із залученням цифрових технологій, шукають швидких рішень за допомогою спілкування через Інтернет з друзями. Таким чином, у процесі цифрової соціалізації діти інтегруються в соціальну систему інформаційного суспільства. Постає запитання: як впливає цифрова соціалізація на процеси навчання? Вона формує новий тип учня, який: надає перевагу зображенням і символам, але складно сприймає тексти; легко адаптує технології до власного навчання; співпрацює в процесі навчання з іншими. Перебуваючи постійно в мережі інтерперсональних зв'язків, сучасний учень не задовольняється традиційними дисциплінарними формами освіти, оскільки його навички цифрового обміну інформацією, так само як і процеси соціалізації, суттєво відрізняються.

Представники цього покоління:

- 1) постійно перебувають у певних інформаційних потоках, управляти чи справлятися з якими у школі не вчать;
- 2) школа для них не є місцем для навчання – це місце для комунікації з друзями, причому левова доля цієї комунікації відбувається не безпосередньо, а опосередковано (в соціальних мережах);
- 3) привчені до вирішення завдань у складних нелінійних інформаційних системах, що робить їх «багатозадачними», однак не формує вміння концентрувати увагу на послідовному виконанні лінійних завдань;
- 4) звикли перебувати в складному аудіовізуальному середовищі – вони слухають музику під час вивчення уроків, дивляться відео в процесі виконання домашніх завдань, адже інформаційний шум супроводжує їх практично постійно і повсюди;
- 5) більш ефективно сприймають і засвоюють візуальну інформацію, ніж текстову.



Дослідження підтверджують, що постійний доступ до інформації з Інтернету не формує вміння визначати її якість [82, с. 116]. Тому учням потрібна допомога в тому, як правильно опрацьовувати значні обсяги інформації. Поняття «інформація» і «знання» далеко не тотожні, розрізнення першого та другого й оперування ним в навчальному процесі стало парадоксальною проблемою інформаційної епохи.

#### *4. Гейміфікація.*

Описуючи Номо zappiens, В. Він та Б. Вреккінг говорять про те, що це покоління виросло на комп'ютерних іграх, а тому його представники намагаються гейміфікувати практично всі аспекти свого життя. Стратегії ігор, на яких вони виросли, надають можливість створювати нескінченну кількість віртуальних ідентичностей, ділити будь-яке завдання на короткі етапи й очікувати на психологічні винагороди за їх проходження, орієнтуватися не на успіх, а на залученість тощо. Ці стратегії вони переносять на освітні стратегії: знання не є самоцінністю, оскільки не асоціюються з результатами освіти. Акценти робляться на процес, а не на результат. Якщо процес отримання знань не цікавий, то увага на цих знаннях не концентрується. Таким чином, освітніми викликами, які впливають з гейміфікації покоління, є несамодостатність знань як освітніх цілей, більша важливість залученості й комунікації в освітніх практиках [86, р. 22–28]. Окрім того, є наукові дослідження, присвячені вивченню питання, що відеоігри, до яких діти залучені з найбільш раннього віку, змінюють структуру їх мозку і впливають на те, як вони мислять і вчать, а отже, аналогічні стратегії доцільно включати в освітні процеси [82, с. 116].

#### *5. Цифрова нерівність.*

У контексті освіти поняття «цифрова нерівність» є соціальним парадоксом. З одного боку, поява Інтернету зробила інформацію загальнодоступною, відкритою та дешевою. Освіта розширилася, стала не лише інформаційно-орієнтованою, а й неформальною, інформальною, гейміфікованою і глобальною. З іншого боку, відомий соціолог М. Кастельс у праці «Галактика Інтернет» відзначає невідповідність у всьому світі шкільної системи новим цифровим технологіям з їх надшвидкими темпами розвитку. Визначаючи ключові проблеми, які впливають із зазначеної ситуації, дослідник вказує, що:

- по-перше, оскільки школи відрізняються територіально та інституційно, то в них наявна принципова різниця щодо технологій;
- по-друге, доступ до Інтернету вимагає кращих учителів, а якість рівня підготовки та професіоналізму учителів нерівномірно розподілена між школами;
- по-третє, «диференційна педагогіка шкіл протиставляє ті системи, які зосереджені на інтелектуальному й особистому розвитку дитини, системам, що спрямовані на здатність підтримувати дисципліну, утримання дітей під таким собі “ковпаком” та їхню “обробку” до закінчення навчання»;
- по-четверте, за відсутності у школах відповідної підготовки вчителів багато відповідальності за навчання своїх дітей та надання їм допомоги в новому технологічному світі беруть на себе родини. Відтак наявність освічених батьків, які «мають





культурну здатність до скерування власних дітей (часто, коли вони самі вчаться використанню Інтернету) стають суттєвою відмінністю» [31, с. 260].

Таким чином, цифрова нерівність закладена в саму систему сучасної освіти, що виявляється в нерівному доступі до цифрових технологій і в нерівних можливостях навчання.

#### *6. Розрив між візуальною та текстуальною культурами.*

До цифрової революції освіта була заснована на текстах. Цифрове покоління більш ефективно сприймає зображення, тому культура тексту поступово витісняється візуальною культурою. Сучасний дослідник Т. Фінлі, аналізуючи культуру сучасного учня чи студента в процесі навчання, виокремлює понад тридцять базових «візуалізмів» – ключових одиниць візуальних практик сьогодення, які використовуються в освіті. До них можна зарахувати: анімацію, рекламу, чати, колажі, комікси, діаграми, діорами, DVD, графічні романи, графіки, іконічні значки («іконки»), емоджі, журнали, мапи, меми, мультимодальні тексти (електронні тексти, у яких наявні різні форми подачі інформації – картинки, відео, тексти, «гіфки» і тощо), фото, піктограми, політичні плакати, знаки, слайд-шоу, сторіборди, символи, таймлайни, таблиці, відео, веб-сайти [79]. Отже, візуалізми – це частина «мультимедійної екранної мови», яка суттєво доповнює текстуальний освітній контент візуальними елементами.

#### *7. Глобалізація освіти.*

Насамперед глобалізація проявляється в явищі тотальної вестернізації освіти та уніфікації освітніх стратегій, стандартів навчання та моделей освітнього менеджменту.

Таким чином, стратегії соціалізації диджитального покоління побудовані на комунікативній мережовості, тотальній інформатизації, віртуалізації, глобалізації та гейміфікації. Одним із головних викликів сучасної освіти є подолання розриву між традиційно «аналоговою» освітою в школах і новим цифровим поколінням Ното заррієнс, для представників якого традиційні освітні інститути не виступають формою підготовки до життя. В їхньому житті домінують нові технології, які найперше задовольняють потреби в спілкуванні та розвагах. Ці технології візуалізовані, відтак освітній розрив є водночас розривом між текстом і зображенням, словом і образом. Це покоління, яке самостійно формує та контролює власні неформальні освітні стратегії, що спрямовані на становлення і розвиток «цифрової людини».

***Грамотність XXI століття: сучасні концепції vs традиція.*** Традиційно поняття «грамотність» визначають як уміння читати та писати. Проте в сучасну епоху це поняття вживається набагато ширше – для життя цих базових функціональних навиків стає недостатньо, а відтак, концепт «грамотності» розширюється. Поняття почало специфікуватися. Його стали вживати щодо низки важливих для сучасної людини вмінь. Зокрема, С. Кендевайр стверджує, що «значення грамотності стає більш ясним, коли вона вживається поряд з іншими поняттями, такими, як базова, функціональна, цифрова, медійна, комп'ютерна, медична та інформаційна грамотність, оскільки наявний контекст, який її прояснює» [81, с. 40]. Зазначені контексти



вказують на те, що для успішної соціалізації та для життя в сучасному суспільстві людині необхідно мати знання та бути компетентною в певних специфічних сферах діяльності. І якщо пов'язана з мовними компетенціями грамотність визначається лише базовою, то всі інші зазначені види грамотності передбачають новий освітній контекст соціалізації.

Наскільки сучасні цифрові технології є важливими для навчання? Річ у тому, що саме з ними пов'язане сучасне поняття «грамотності», яке в цифрову епоху набуває нового значення. Проведений організацією NMC саміт «Грамотність у XXI столітті» показав, що ключова проблема сучасної епохи полягає в питанні про те, чим відрізняється освіта і грамотність у покоління, яке навчається в епоху Інтернету, через який можна отримати миттєвий і широкий доступ до ідей, думок, музики, відео тощо. На саміті обговорювалися теми, що пов'язані зі сферами медійної грамотності, семіотики, іконографії, візуального пізнання та мистецтва. Однак у процесі обговорення було виявлено, що бракує концептів або теорій, які допомогли б сформувати відповідні дефініції, таксономії чи онтології в поставлених запитаннях. Відтак саміт сформував робоче визначення: «Грамотність XXI століття є набором здібностей і навиків, у яких поєднуються аудіальна, візуальна і цифрова грамотність. Це включає здатність розуміти владу зображень і звуків, впізнавати та використовувати цю владу, маніпулювати і трансформувати цифрові медіа, повсюдно їх поширювати, легко адаптувати їх до нових форм» [80]. Зміна ідеї грамотності відбувається в самій формі – адже традиційно грамотність була унімодальна та текстуальна: вона ґрунтувалася на мові.

Згідно зі звітом саміту [80], можна виокремити інші ключові характеристики сучасної грамотності, яка розглядається як:

1) мультимодальна. Так, на відміну від традиційних текстуальних і вербальних форм комунікації, сьогодні грамотність не обмежується мовними засобами. Сучасне покоління молоді використовує звуки, музику, сталі й рухомі зображення тощо. І якщо традиційна комунікація переважно двостороння, то сучасна – частіше багатостороння, групова;

2) включає творчу швидкість та здатність до інтерпретації. Так само, як традиційна грамотність передбачає здатність говорити, читати та писати, грамотність XXI століття включає можливість артикулювати та формувати ідеї в цих нових формах;

3) передбачає навчання новій граматиці з її власними правилами конструювання. Граматика нової мультимедійної мови не є повністю осмисленою, проте молоді люди легко схоплюють те, як візуальні та інші мультимедійні компоненти впливають на комунікацію;

4) мова грамотності XXI століття спрямована на інтерактивні комунікації. Якщо вербальна комунікація – розмова – є дуже інтерактивною, то в письмовій мові миттєва комунікація «в режимі реального часу» рідко є компонентом. Друковані тексти є односторонніми. Однак мова грамотності XXI століття не лише сприяє комунікації, спілкуванню в режимі реального часу є її важливим компонентом;



5) включає можливість використовувати медіа для виклику емоційних відповідей. Сила зображень і звуків здатна пробуджувати емоційний відгук. Мистецтво, музика, фільм, фотографія, малюнок можуть бути засобами емоційного впливу. Здатність розуміти силу їхнього впливу на уяву, визнавати їх і маніпулювати ними є ключовою здатністю цієї нової грамотності;

б) має потенціал зміни способів, якими ми навчаємося. Якщо навчання приносить задоволення, то воно протікає швидше. Грамотність XXI століття надає молоді можливості гейміфікувати навчання, тобто перетворити його на гру [16].

Питання застосування вказаної концепції грамотності в академічній перспективі розвивається в освітньому звіті «EnGauge. Навики XXI століття. Грамотність у цифрову епоху», в якому констатовано той факт, що поняття «грамотність» у цифрову епоху суттєво оновлюється. Головною специфікою навчання XXI століття та ключовими академічними досягненнями стають чотири ключові сфери.

По-перше, грамотність цифрової охоплює вісім складових: *«Базова грамотність»:* мовна обізнаність та вміння рахувати на рівні, необхідному для функціонування на роботі та в суспільстві для досягнення цілей і для розвитку знань і потенціалу людини в нашу цифрову добу. *Наукова грамотність:* знання та розуміння наукових концептів і процесів, що є необхідними для особистого прийняття рішень, участі в громадських і культурних справах, а також для економічної продуктивності. *Економічна грамотність:* здатність визначати економічні проблеми, альтернативи, витрати та прибутки; аналізувати стимули на роботі в економічних ситуаціях; вивчати наслідки змін економічних умов і державної політики; збирати та впорядковувати економічні дані; зважувати витрати та прибуток. *Технологічна грамотність:* знання про те, що таке технологія, як вона працює, яким цілям вона може слугувати, і як вона може бути використана ефективно і продуктивно для досягнення конкретних цілей. *Візуальна грамотність:* здатність інтерпретувати, використовувати, розуміти та створювати зображення та відео, використовуючи водночас як традиційні, так і медіа XXI століття тими способами, які просують мислення, прийняття рішень, комунікації та навчання. *Інформаційна грамотність:* здатність оцінювати інформацію, отриману з різних медіазасобів; розуміти, коли інформація є необхідною; локалізувати, синтезувати та використовувати інформацію ефективно; здійснювати ці дії з використанням технологій, комунікаційних мереж та електронних ресурсів. *Мультикультурна грамотність:* здатність розуміти і оцінювати схожість і різницю у звичаях, цінностях і віруваннях своєї власної культури та культури інших. Глобальна обізнаність: знання і розуміння взаємозв'язків між міжнародними організаціями, національними державами, громадськими і приватними економічними організаціями, соціокультурними групами та індивідами в усьому світі» [78, с. 15].

По-друге, грамотність охоплює «винахідницьке мислення», яке передбачає: гнучкість, управління складністю і самоспрямування; допитливість, креативність і прийняття ризику; мислення вищого порядку і обґрунтованість міркування.



По-третє, грамотність передбачає ефективну комунікацію, що означає: роботу в команді, співпрацю і міжособистісні навички; особисту, соціальну та громадянську відповідальність; інтерактивну комунікацію.

По-четверте, грамотність охоплює високу продуктивність: визначення пріоритетів, планування, управління на результат; ефективне використання інструментів реального світу; здатність продукувати релевантні, високоякісні продукти [78].

Кожен зазначений різновид грамотності має власну історію. Так, у сучасних навчальних тактиках актуальним є питання візуальної грамотності – вміння правильно розуміти смисли візуального. Актуальність виокремлення візуальної грамотності визначається вже властивим для диджитальної доби розривом між візуальною та вербальною культурами, а також зростанням досвідів взаємодії людини з віртуальними середовищами. Останні визначають той фактор, що «мережева» ідентичність сучасної людини формується як частина віртуальної мозаїки, у якій змішується реальне і віртуальне буття: блоги і підписки, відеосимулятори та смайлики; міти, відкладені на потім в екранах смартфонів... Що є в нашій уяві цифровою сучасністю? Це – vertigo, запаморочливий коловорот образів.

У цих образах не лише формується новий спосіб бачити, а й новий різновид уяви, відмінної не тільки за формальним наповненням, а й за змістом. Аналізуючи цю ситуацію, П. Вірільо звертає увагу на результати доповнення ока засобами технічного відтворення. «Перші оптичні апарати, – зазначає французький дослідник, – у X ст. камера-обскура Аль-Газена, у XIII ст. винаходи Р. Бейкона, а потім, починаючи з Ренесансу, вже численні зорові протези (мікроскоп, лінзи, астрономічні труби тощо) – внесли значні зміни в топографічний контекст набування та відтворення ментальних образів, похитнули необхідність уявляти собі цю (в буквальному значенні) роботу уяви, яка, згідно з Декартом, так допомагає математиці, і яку він вважає повноправною частиною тіла, *vera pars corporis*. Шукаючи засоби, які надають змогу краще та більш повно бачити незримую частину Всесвіту, ми були за крок від втрати нехай незначної, але все ж здатності його уявити» [19, с. 12].

На думку мислителя, уява була засобом помислити невидиме – те, що приховано від нашого зору. Тому з появою «оптичних протезів» вона поступово втрачала своє значення. Сьогодні ситуація змінюється – візуальні культурні патерни розвиваються досить швидко.

Це породжує низку проблем, прикладом є проблеми візуальних комунікацій, які описує У. Еко. Дослідник наголошує, що образи мають «платонічну силу», оскільки перетворюють окремі ідеї на загальні. Адже засобом візуальних комунікацій простіше втілити стратегію переконання: «читаючи в газеті, що “такий-то” проголошує “Х – у президенти!”», я розумію, що висловлюється думка “такого-то”. А коли в телевізорі певна невідома мені особа агітує “Х – у президенти!”, то воля індивіда сприймається вже як згусток загальної волі». Продовжуючи свої міркування, У. Еко зазначає: «Часто мені думається, що в найближчому майбутньому наше суспільство розподілиться – чи вже розподілилося – на два класи: тих, хто дивитися лише телебачення, тобто отримує готові образи та готове судження про світ, без права



критичного відбору отриманої інформації, і тих, хто дивиться на екран комп'ютера, тобто здатних добирати й обробляти інформацію. Таким чином, починається поділ культур, який був у часи Середньовіччя: між тими, хто здатен був читати рукописи, а отже, критично осмислювати релігійні, філософські та наукові питання, і тими, хто виховувався винятково засобом образів у соборі – дібраних і опрацьованих їх творцями» [68, с. 15]. Відтак, запит щодо мислення людини сьогодні пов'язаний з її візуальною грамотністю, тобто з її вмінням не просто дивитися, а бачити, розуміти. Отже, візуальна грамотність – це вміння вірно розуміти смисли візуального.

Водночас дихотомію вербального та візуального можна виявити в пошуку форм, у які втілюються академічні знання. Наприклад, у 2014 р. в Колумбійському університеті США Н. Сузанік захистив дисертацію «Розп্লощення: візуально-вербальне дослідження навчання у багатьох вимірах» (*англ.* – «Unflattening: A Visual-Verbal Inquiry into Learning in Many Dimension»). У темі роботи вжито неологізм «unflattening», сформований під впливом назви класичного сатиричного роману Е. Еббота «Пласка земля» (*англ.* – «Flatland»), дія в якому відбувається у двовимірному світі, а його персонажі – геометричні фігури. Слово «Unflattening» (*укр.* – розп্লощення) означає перетворення плаского, двовимірного світу на світ «не-плаский», тривимірний за допомогою візуальних форм. Дисертаційну роботу було намальовано у формі коміксів, аргументуючи важливість візуального мислення в процесі як навчання, так і викладання [85]. Дисертація-комікс – оригінальна форма репрезентації філософського знання, яка свідчить, що класична для університетів текстуальність сьогодні не має монополії на сенс: відбувається пошук нової форми репрезентації знання, яка відповідала б запитам епохи візуальних медій. Праця присвячена темі візуальних засобів навчання, єдності форми і змісту.

Отже, поняття «візуальна грамотність», згідно з визначенням Р. Бредена та Дж. Хортіна, є «здатністю розуміти та використовувати зображення, включаючи здатність людини думати, вчитися і виражати думки у зображеннях» [77, с. 7]. На думку Е. Баррі, візуальна грамотність (*англ.* – visual literacy) сьогодні вже не охоплює всієї повноти того, про що можна говорити в межах значимих культурних образів. Сучасній людині потрібна «візуальна розумність» (*англ.* – visual intelligence), яка є «якістю розуму, розвинутою до точки критичного перцептуального усвідомлення у візуальній комунікації. Вона містить не лише навички використання візуальної комунікації, але також цілісне поєднання навичок вербального та візуального аргументування, розуміння того, як елементи, що утворюють смисл, у зображенні можуть змінюватися для спотворення реальності, використання візуального в абстрактному мисленні» [74, с. 112]. Розвиток візуальної складової сучасної культури можна спостерігати на прикладі розвитку її візуального словника: за останні півстоліття послідовно почали досліджуватися такі явища, як «візуальна грамотність», далі – «візуальна розумність», і, зрештою, «візуальне мислення».

Які саме знання характеризують візуально грамотних учнів? Відповідь на це питання така: вони мають практичні знання зі створення чи відтворення візуальних ефектів у електронних медіа; розуміють базові елементи візуального дизайну, техні-



ки та медіа; обізнані в емоційному, психологічному й емоційному впливах на сприйняття візуальних ефектів; розуміють репрезентаційні, пояснювальні, абстрактні та символічні зображення; застосовують знання візуальних ефектів у електронних медіа; є поінформованими глядачами, критиками і споживачами візуальної інформації; є обізнаними дизайнерами, творцями та продюсерами візуальної інформації; вони постають ефективними візуальними комунікаторами; є експресивними, інноваційними візуальними мислителями, які успішно розв'язують проблеми [77, с. 7].

«Візуальна грамотність» – це не лише вміння розуміти візуальні зображення. Водночас це «екранна мова як нова валюта навчання». Дослідник Е. Баррі стверджує: «якщо ти не вправний з екранною мовою, ти неграмотний... Є новий спосіб цифрового розподілу, і це розподіл між факультетом і студентами. Факультети перебувають у вчорашньому аналоговому світі, і конфронтують зі студентами, які досить вільно орієнтуються у цифрових технологіях, рухаючись у віртуальному світі з надзвичайною швидкістю» [74, р. 3]. Відповідно до цього Р. Блід формує чотири аргументи на користь «екранної» дефініції візуальної грамотності: 1) мультимедійна екранна мова сьогодні стала загальноживаною; 2) мультимедійна екранна мова здатна конструювати складні значення незалежно від тексту; 3) мультимедійна екранна мова охоплює способи мислення, шляхи комунікації та проведення дослідження і методи публікації та навчання, які суттєво відмінні від текстувальних; 4) ті, хто є по-справжньому грамотними у XXI столітті, є тими, хто навчений читати та писати мультимедійною екранною мовою [75]. Таким чином, сучасна освіта починає орієнтуватися на нові візуальні форми навчання.

Сучасні дослідники не лише говорять про візуальну грамотність, а й працюють із розробкою її стандартів та принципів [87].

Отже, сучасна філософія освіти має орієнтуватися на нові способи та фактори навчального процесу. Візуальна спрямованість сучасних освітньо-педагогічних практик зумовлена розвитком інформаційних технологій, які народжують екранну реальність. Формування нових форм грамотності можна виявити на прикладі розроблення візуальної грамотності. У сучасному навчанні вона спрямовує мотивації розробки візуальної культури мислення та формує моделі освітньо-педагогічної активності.

Конструюючи освіту для нового покоління, варто шукати ті освітні практики, які відповідають вимогам і запитам ери цифрової соціалізації. Зокрема, потрібно інтегрувати активне та проблемно-орієнтоване навчання, допомагати учням знаходити відповіді в океані інформації, отримувати постійний зворотний зв'язок від учнів, розвивати їх креативність тощо. Дослідження якості цих освітніх стратегій у навчальних процесах цифрового покоління є перспективним напрямом для подальшого дослідження зазначеної теми.

### *Обдарованість у добу глобалізації: pro et contra*

У нарисі «Смерть обдарованості: обдарована освіта без обдарованої дитини» американський дослідник Дж. Борленд ставить питання про доцільність концепту обдарованості. Він висуває чотири основні проблеми, які з нею пов'язані.



По-перше, на думку дослідника, логічні засади концепту обдарованості є соціально зумовленими, а їхня цінність неоднозначна. По-друге, освітні практики, які ґрунтуються на переконаності в існування обдарованої дитини, були часто неефективними, ґрунтувалися на утилітаризмі та прагматизмі. По-третє, ці практики, загострюючи нерівне виділення освітніх ресурсів, мали моральні й утилітарні компоненти. По-четверте, концепт обдарованої дитини є неовов'язковим, а іноді навіть шкідливим для досягнення освітніх цілей [76, с. 106–107]. Можемо погодитися з Дж. Борлендом стосовно того, що: «обдарованість це не “річ”. У неї немає фізичної реальності, вона не має ваги (маси). Це соціальний конструкт, а не природний факт. Це дещо, що було винайдене, а не відкрито» [76]. Це порівняно недавня концепція. Безумовно, будь-яка концепція має періодично переглядатися та переосмислюватися для того, щоб відповідати викликам і вимогам часу.

У глобалізації багато вимірів, з-поміж яких у контексті нашого дослідження варто виокремити можна економічний і культурний.

З економічної точки зору, глобалізація – це доба «гегемонії» капіталізму. Свого часу М. Вебер у праці «Протестантська етика та дух капіталізму» зазначив, що до ключових цінностей капіталізму належить праця. Відтак сьогодні концепція обдарованості переглядається на користь концепції працелюбності. Талант розглядають не як вроджену властивість, а як наполегливу роботу у визначеній сфері діяльності. Дискутується концепція «10 000 годин» та схожі до неї. З одного боку, такі концепції ігнорують креативні аспекти творчої діяльності, а з іншого – вони відповідають принципам глобальної економічної етики: «хто працює, той досягає успіху».

Іншим згаданим виміром обдарованості є культурний вимір, у якому відбувається протиставлення глобального та глокального, корпоративно-менеджеріального та унікально-творчого. У цьому аспекті обдарованість асоціюється з креативністю та інноваційністю. У праці «Макдональдизація суспільства» американський соціолог Дж. Рітцер стосовно цього стверджує, що сучасний світ має два полюси – глобальний і локальний, і в культурному сенсі локальний здатен продукувати «дещо» (що є унікальним, творчим і осмисленим), а глобальний – продукує «ніщо» (нескінченно відтворювані копії та кліше). У такому контексті вихід за межі стандартизованого глобального відтворення одного і того ж на користь унікального творчого та культурно індивідуального артефакту стає проблемою сучасності. Таким чином, у цьому контексті проблема обдарованості відходить на другий план, поступаючись проблемі особистої ідентичності.

До цього варто додати такий фактор, як глобалізація технологій, що стає умовою соціалізації обдарованих дітей на сьогодні. Вона зумовлена диджиталізацією суспільства, у контексті чого постійно знижується вік, з якого діти взаємодіють з цифровими технологіями. З одного боку, технологічний оптимізм приводить до ряду інтелектуальних прогнозів, які обіцяють доступність і відкритість освіти для дедалі більшої кількості людей, глобалізацію освіти та зростання ефективності взаємодії між усіма учасниками освітніх процесів. Разом із тим, технологічні інновації ставлять сучасних освітян перед рядом викликів – *соціальних* (криза освітніх



контентів, втрата навчальними інституціями довіри й авторитету, невизначеність освітніх стратегій тощо), *психологічних* (цифрова залежність, поширення синдрому дефіциту уваги і гіперактивності, ігроманія тощо), *технічних* (у цифрову добу більшість освітніх закладів залишаються «аналоговими» – технології розвиваються швидше за школи), етичних (цифрова нерівність). Сучасні освітні стратегії мають зазнавати ревізії з урахуванням потенційних проблем і небезпек, які випливають із цифрових трансформацій суспільства. Саме тому актуальним є визначення ключових проблем, які постають перед освітою цифрової доби.

Нині, у добу технологічного оптимізму, на розвиток цифрових технологій покладено багато надій. Стверджується, що завдяки Інтернету освіта стане доступною, а глобалізація освіти приведе до подолання соціальних розривів між різними верствами населення. Проте водночас це висуває цілу низку викликів, з якими сучасна освіта має розібратися.

## 1.2. Теоретико-методологічні основи соціальної адаптації в працях вітчизняних і зарубіжних учених

Висвітлення проблеми адаптації має міждисциплінарний характер і посідає важливе місце серед досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів. Попри численні дослідження адаптації, залишається ще багато прогалин у контексті розуміння сутності, видів і структури цього феномену, а також чинників, що її зумовлюють саме в обдарованих учнів.

З огляду на це, дослідження проблеми соціальної адаптації потребує, на нашу думку, розв'язання наступних задач: *по-перше*, встановлення сутності процесу адаптації як біологічного, соціального та психологічного феномену; *по-друге*, аналізу загальних закономірностей адаптації обдарованих учнів у період входження в інформаційно-освітнє середовище закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) та вивчення специфіки перебігу адаптаційних процесів здобувачів освіти, зумовлених певним часопростором, і вимогами освітнього закладу.

Останніми роками стало зрозуміло, що навіть початкова освіта має не лише надавати знання, а й розвивати, удосконалювати особистість учня. Це формує низку основних завдань освітнього закладу виховання «вільної особистості», яка має сформовану власну «концепцію», здатність до саморозвитку та самореалізації, моральну зрілість і соціальну активність [26].

Вивчення адаптації обдарованих учнів в умовах інформаційно-освітнього середовища (ІОС) ЗЗСО в контексті їх особистісного та майбутнього професійного розвитку допускає аналіз і співвідношення таких базових категорій, як «адаптація» і «розвиток особистості».

Аналіз сутності та змісту соціальних, педагогічних і психологічних аспектів адаптації особистості потребує звернення не лише до психологічної, а й до філософської, природничо-наукової, соціальної та педагогічної літератури. Це пов'язано





з тим, що адаптація охоплює коло явищ від простого акту пристосування живого організму до середовища до дуже складної соціальної та психологічної адаптації людини, яка постає як процес її взаємодії з навколишнім середовищем. Існує чимало визначень адаптації: від тих, що мають загальний і досить широкий зміст, до тих, які обмежують сутність адаптаційного процесу явищами одного з рівнів (наприклад, специфічний процес пристосування аналізаторів до дії подразника).

Так, Г. Балл виділяє два підходи до розуміння адаптації: широкий (пристосування організму в довікллі, що спрямоване на збереження гомеостазу); вузький (підкорення індивіда середовищу, що практично від нього не залежить, причому середовище трактується як безпосереднє оточення) [8].

Поняття адаптації може мати різні значення залежно від того, які аспекти розглядає науковець: біологічні чи соціальні.

Розгляд адаптації людини на природничому рівні допускає виділення біологічної, фізіологічної та психологічної адаптації.

У психологічну науку термін «адаптація» було введено з біологічних дисциплін. У фізіології це поняття означає реакцію пристосування органів чуття відносно впливу відповідних подразників, а в біології – пристосування будови функцій органів відчуття до умов існування організму [57]. Сене збереження гомеостазу, а саме пристосування, залишається й у психології. Особливо це виражено в тих психологічних концепціях, що спрямовані на аналіз взаємовідношення індивіду з навколишнім середовищем [41; 55; 58; 65].

Значний внесок у розвиток сучасної природничо-наукової теорії адаптації в біології, фізіології та медицини зробили вітчизняні та зарубіжні вчені (П. Анохін, Р. Баєвський, С. Павлов, Ф. Меєрсон, Г. Сельє та ін.). У контексті природничих наук адаптацію розуміють як пристосування живих організмів до умов існування, що постійно змінюються в зовнішньому середовищі в процесі еволюційного розвитку.

Фізіологи з різних точок зору розглядають адаптацію як процес.

По-перше, вважається, що з боку організму, адаптація – це суто пасивний процес врівноваження системи «організм–середовище», зміст істотних змінних в одних межах. По-друге, існує думка, що організм має сам порушувати цю рівновагу, прагнучи активно оптимізувати свої внутрішні змінні.

Уваги заслуговує праця Г. Сельє «Записи про адаптаційний синдром», у якій автор ототожнював постійно плинний процес адаптації з поняттям життя [72, с. 642–649]. Центральним поняттям розробленої ним теорії стресу є адаптаційний синдром – сукупність нейрогуморальних реакцій, що забезпечують мобілізацію психофізіологічних ресурсів організму для адаптації у складних умовах.

Згідно з баченням Ф. Меєрсона, адаптація постає як процес пристосування організму до навколишнього середовища або до змін, що відбуваються в самому організмі. Науковець зазначає, що окрім генотипної адаптації, що відбулася в процесі еволюції та передається в спадок, існує фенотипна адаптація, яка видобувається в ході індивідуального життя [46].



На думку певних авторів [7; 15], зазначену концепцію можна використовувати для визначення наукових підходів до вивчення соціальної адаптації, тому що в процесі індивідуального розвитку людини в неї розкриваються механізми адаптації, які засновані на трансформації соціальних відносин між людьми.

Психологічний зміст поняття «адаптація» є значно ширшим, ніж у біологічних науках, завдяки соціальному звучанню, а саме: необхідністю пристосування особистості до нового соціального середовища, а також значущості пристосування різних видів активності особистості [22; 44; 60 та ін.].

У широкому сенсі «адаптація» – це динамічне утворення, результат і процес пристосування організму чи особистості до умов зовнішнього середовища, а також властивість будь-якої саморегуляційної системи (біологічної, соціальної або технічної), що полягає в здатності пристосування до умов зовнішнього середовища, яке постійно змінюється. Це розуміння конкретизується на рівні філософського, соціально-психологічного, педагогічного та психолого-педагогічного видів аналізу [21].

На філософському рівні адаптацію визначають як процес активної взаємодії саморозвиненої та самокерованої системи (організм, популяція тощо) з середовищем у напрямі підвищення стійкості способів розвитку цієї системи в певних умовах середовища [43].

На рівні соціально-психологічного аналізу адаптація виступає пристосуванням особистості до нових груп (культурної, професійної, етнічної тощо) [2; 8; 29 та ін.]. У вітчизняній і зарубіжній соціальній психології проблеми адаптації займають чільне місце з-поміж теоретичних та практичних досліджень [4; 51; 49; 66].

Соціальна адаптація – це одна з умов розвитку індивідуальності. Наявність стійких рис індивідуальності може слугувати одним із показників успішності адаптаційного процесу, зокрема на внутрішньо особистому рівні. Проте в певних випадках саме індивідуальність може перешкоджати адаптації особистості в певній групі, тому одного цього показника недостатньо. Важливу роль у цьому контексті відіграють механізми твердження та теорії розвитку індивідуальності в соціальному середовищі, в окремому колективі або групі.

Успішність адаптації людини в конкретних умовах існування визначається адаптивним психофізіологічним рівнем, індивідуальними особливостями (І. Жданов, Е. Кречмер, В. Маришук); темпераментом, характером, спеціальними здібностями (Г. Айзенк, Т. Титаренко); життєвим досвідом, інтелектуальними, емоційно-вольовими та мотиваційними властивостями (Л. Божович, Л. Виготський).

Також В. Петровський визначає показниками адаптації відповідність адаптивності/неадаптивності, що визначаються відповідністю/невідповідністю між цілями особистості чи системи і досягаються в процесі діяльності результатами. Показником соціальної адаптації є зіставлення цілей і результатів, що є основою аналізу самодосягнення діяльності. Причому вводиться новий оцінювальний компонент результатів адаптації через представлення про позитивний характер неадаптивності. Неадаптивність означає існування протилежних відносин між



ціллю та результатом, які, з одного боку, є важливими, а з іншого – постає джерелом діяльності, її реалізації та розвитку [54].

У підході Л. Петровської соціальна адаптивність характеризується наявністю в суб'єкта окремих навичок і засобів взаємодії. Таким, на думку автора, є: вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної взаємодії; усвідомлення діяльності середовищем; здібності людини усвідомлювати свої стереотипи в сприйманні інших людей; установки на активну взаємодію з оточуючим середовищем; прийняття соціальної ролі. Окрім того, до навичок і здібностей адаптивної поведінки зараховують: уміння конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації; здібність брати на себе відповідальність за свої вчинки. Водночас це результат цього процесу, що отримав назву адаптивність [53].

Натомість А. Налчаджан характеризує адаптивність і дезадаптивність залежно від часових параметрів. Він виділяє загальну стійкість, стійку ситуативну, часову ситуативну адаптацію і відповідно – прояви дезадаптації. Загальна стійка адаптивність виявляється через здібність людини адаптуватися в широкому спектрі різних ситуацій, що виникають в певному середовищі. Дезадаптивність призводить до формування паталогічних комплексів і постійної фрустрованості. Для стійкої ситуативної адаптації характерними є надійність та довготривалість, але лише в окремих типових, повторюваних ситуаціях, в яких людина намагається бути як можна частіше. Стійка ситуативна дезадаптивність – це дезадаптивність у конкретній соціальній ситуації (наприклад, у складі будь-якої малої групи). Тимчасова ситуативна адаптивність може легко перейти в дезадаптивність у результаті внутрішніх змін (наприклад, актуалізації нових потреб і установок або під час зміни самої ситуації) [50].

Поступове накопичення адаптаційного досвіду виникає в новому середовищі у змістовному плані як відношення особистості та середовища, а в результаті – як кінець адаптаційного процесу, що є адаптивністю, якісним етапом адаптації. Так, Н. Агаджанян вважає, що адаптивність – це результат стійкої психічної адаптації, яка визначає норму, здоров'я, «сукупність властивостей і особливостей, які необхідні для стійкого існування людини в конкретному середовищі» [1, с. 78–93].

Натомість Г. Гартманн описує розбіжність між адаптацією як процесом і адаптивністю як результатом цього процесу. Адаптивною є особистість, в якій не порушені продуктивність і психічна рівновага. У процесі адаптації відбуваються активні зміни особистості та середовища, що детермінують відношення адаптивності. Стан адаптивності є результатом функціонування всієї тяжкої системи соціальної адаптації. Адаптація дає індивіду змогу здійснювати зміну, залучаючи інформаційні моделі для розв'язання проблемних ситуацій, створюючи механізми і моделі змінювального середовища [69].

Отже, після розгляду певних підходів до вивчення адаптації виявляється, що соціальна адаптація – це одна з умов розвитку індивідуальності. Показником соціальної адаптації є зіставлення цілей і результатів, що є основою аналізу самодосягнення діяльності.



На рівні педагогічного та психолого-педагогічного аналізу процес адаптації переважно пов'язаний із залученням суб'єкта в нову навчально-виховну ситуацію та слугує показником успішності навчання [13; 28; 32; 33].

Історія розвитку показує, що практично всі основні психологічні школи зробили свій внесок у дослідження адаптації. Сутність, функції адаптації специфічно розглядалися у межах психоаналітичного напрямку (А. Адлер, Г. Гартман, З. Фрейд), необихеоризму (Г. Айзенк, Р. Хенкі), інтеракціонізму (Л. Філліпс), когнітивної психології (Ж. Піаже), гештальтпсихології (Ф. Перлз) тощо.

У контексті психоаналітичного підходу проблему адаптації розглядали на основі аналізу захисних механізмів особистості (А. Адлер, З. Фрейд, А. Фрейд). Наприклад, Г. Гартман (послідовник А. Фрейда) зазначав, що інтерес до проблеми адаптації зріс унаслідок розвитку психології «Я», підвищенню загального інтересу до особистості та її пристосування до умов зовнішньої реальності. Згідно з думкою Г. Гартмана, адаптація охоплює як процеси, що пов'язані з конфліктними ситуаціями, так і ті, які входять до вільної від конфліктів зони сфери «Я», що сприяє нормальній адаптації та створює захисні механізми особистості [69].

Психоаналітичний напрям дає змогу виділити дві складові адаптації: процес і результат. Адаптація як процес полягає в запуску та розгортанні захисних реакцій, що постає результатом нового особистісного надбання та забезпечує адаптацію в більш складних умовах. Вони працюють з поняттям адаптації (процес) й адаптованості (результат цього процесу). Добре адаптовані особистості демонструють високу продуктивність, здатність насолоджуватися життям і збережену психічну рівновагу. З огляду на це, можна сказати, що в процесі адаптації активно змінюється як особистість, так і середовище. У результаті цього встановлюються відношення адаптованості, а адаптаційний процес регулюється зі сторони «Я». Важливо зазначити, що в процесі адаптації відбувається пошук людиною певного середовища, яке сприятливе для її функціонування.

Таке явище, як «сила Я», «обмеження Я» було описано психоаналітиками. Воно також впливає на процес адаптації та його успішність. У ролі критерію успішної адаптації психоаналітична школа розглядає ситуацію, за якої в людини не порушено її продуктивність, психологічну рівновагу та здатність насолоджуватися життям.

Функції психологічного захисту в контексті адекватної реакції на труднощі та нові ситуації, що постійно виникають в житті людини, вивчалися в працях із гештальтпсихології. Наприклад, Ф. Перлз, розглядаючи процес викривлення захисних механізмів, виділяє основні реакції, що перешкоджають адаптації та росту особистості [52].

У контексті біхевіоризму адаптація – це: 1) стан, у якому спостерігається співвідношення потреб індивіду та вимог середовища; 2) процес, за допомогою якого досягається цей гармонійний стан. Адаптація як процес і результат є наслідком фізичних, соціально-економічних чи організаційних змін у груповій поведінці, соціальних відносинах або культурі. Зовнішні впливи визначають результативність адаптаційного процесу [70; 71].



Зокрема Дж. Уотсон (представник біхевіористичного напрямку) характеризує поведінку людини як реакцію у відповідь на зовнішній подразник, завдяки чому він індивідуально пристосовується. Науковець широко використовує поняття «адаптація», практично урівнюючи його з поняттям «поведінка». Окрім того, дослідник класифікує всі адаптивні реакції за ознаками: придбана або спадкова, внутрішня (прихована) або зовнішня. Так, Дж. Уотсон вивчає проблему адаптації з фізіологічної точки зору. Фізіологічні особливості розвитку адаптивних процесів автор переносить в умови онтогенезу. Роль зовнішнього стимулу (як рушійної сили) і роль освіти в процесі навчання в процесі формування особистих вмінь та навичок абсолютизуються. Однак у процесі здобуття освіти, подібно до навчання тварин, навички в людини, як і у тварини, формуються завдяки спробам і помилкам і постають результатом некерованого процесу. Адаптація – це односторонній процес пристосування індивіда до середовища, у контексті якого автор ігнорує свідому активну діяльність особистості, її здатність свідомо перетворювати навколишнє середовище, контролювати стимули та власні реакції на стимули, урівноважувати свої відносини з навколишнім світом, соціальним середовищем, новим видом діяльності [64].

Таким чином, теорія Дж. Уотсона постає досить однобічною, оскільки поведінка людини розглядається механістично.

Натомість прихильники інтеракціоністичного напрямку акцентують на вивченні іншої сторони адаптації. Вони зараховують адаптацію до добре організованих прийомів або способів життєдіяльності, що дають людині змогу пристосуватися до нової ситуації й розв'язувати типові проблеми. У ролі характеристик адаптивної поведінки розглядають успішне прийняття рішень, ясне визначення свого майбутнього, прояв ініціативи. Представники цього напрямку вважають, що ознаками ефективної адаптованості є: здатність встановлювати інтимні емоційно насичені зв'язки у сфері міжособистісних відносин; наявність відчуття емпатії; розуміння мотивів людської поведінки; здатність тонко й точно відображати зміни у взаєминах; ефективність у сфері позаособистісної соціально-економічної активності, де людина досягає запланованого нею рівня [50].

На думку представників цього напрямку, організм у процесі адаптації пристосовується до вимог специфіки ситуації. Для інтеракціоністів адаптивність виявляється у вигляді двох різних відповідей на вплив середовища, а саме у:

- прийнятті й ефективній відповіді на ті соціальні очікування, з якими людина стикається відповідно до своїх поглядів;
- гнучкості, ефективності під час зустрічі з новими та потенційно небезпечними ситуаціями;
- здатності надавати подіям бажаного для себе напрямку [50].

Ця ідея знайшла розвиток у працях Т. Шибутані, який вважає, що варто розуміти різницю між ситуативною адаптацією та загальною адаптацією відносно типових проблемних ситуацій. Загальна адаптація (адаптованість) є результатом послідовного ряду ситуативної адаптації до ситуацій, що повторюються й мають загальні визначальні риси [66].



Найбільш прогресивним у контексті західної психології видається підхід Ж. Піаже до пояснення механізмів адаптації психіки індивіда до нових умов середовища або виду діяльності. Так, Ж. Піаже розглядає адаптацію у вигляді двох взаємопов'язаних ситуацій: акомодатії (засвоєння правил середовища, «уподібнення» йому) і асиміляції («уподібнення» собі, перетворення середовища). Загалом адаптація є процесом пристосування організму до середовища й досягнення гармонійної рівноваги з ним [55].

Цей процес розглядають як механізм пізнання: напрям розвитку визначається в процесі пошуку інформації, тобто відповідності між організмом і середовищем. Рівновага здійснюється за допомогою операцій акомодатії, що охоплюють пристосування власних учинків, думок, понять стосовно зовнішнього світу, й асиміляції, що полягає в добудові зовнішнього світу відповідно до уявлень людини. Найбільш повна рівновага досягається на рівні операцій інтелекту, що дають людині змогу максимально повно адаптуватися до зовнішнього середовища [55].

Концепція Ж. Піаже відображає, на нашу думку, найбільш вдалу спробу трактування психічної діяльності людини як прояву адаптивної активності. Окрім того, асиміляція та акомодатія можуть слугувати оперативними поняттями під час пояснення механізмів психічного розвитку.

Специфічне уявлення стосовно адаптації простежується в працях У. Джеймса, у його дослідженні трансперсонального досвіду. Науковець зазначав, що деякі відмінності, які ми проводимо між собою та навколишнім світом, є умовними, тому можливі певні пристосувальні реакції залежно від стану власної свідомості й здатності до селективності, тобто вибору того, що для індивіда має значущість в певний момент. Тому процес адаптації є безперервним і залежить від того, у яких межах сприймає себе індивід. Бадьора свідомість є лише одним її типом, навколо якої існують абсолютно інші потенційні форми свідомості [25].

У контексті цього підходу закладено основи вивчення ідентичності як критерію та можливого чиннику адаптації. Психологія свідомості У. Джеймса заклала підвалини щодо вивчення сприймання людиною власного місця в соціальному світі, сформуvala концепцію усвідомлення особистістю власних тотожностей, меж і місця у світі. Науковець сформулював запитання, що визначило подальший напрям досліджень ідентичності: «Чи може людина зранку, коли встає з ліжка, сказати, що вона та сама, яка вчора лягала спати?» У концепції У. Джеймса процес адаптації пов'язаний з ідентичністю, яка є однією з особистісних основ, що допомагає людині зберегти самоповагу й цілісність власного «Я» [25].

У психологічних працях досліджуються різні види адаптації, що властиві певній професійній, соціокультурній сфері, особливостям діяльності людини.

Поняття адаптації в психології розглядають на різних рівнях: як прояв у груповому розвитку, так і на особистісному рівні; з позиції «людина – середовище»; з точки зору соціального оточення людини, взаємодії та взаємопроникнення різних культурних спільнот тощо [10; 23; 37; 44]. Окрім того, науковці виділяють види адаптації за: характером перебігу (нормальна, девіантна, патологічна); відповідно



до змісту діяльності (адаптація освітньої, трудової, ігрової діяльності); відповідно до типу культури (міжкультурна, міжетнічна) тощо.

Окрім того, виділяють види адаптації залежно від тривалості, складності й напруги процесу пристосування відносно індивідуальних або соціальних і психічних явищ тощо. Наприклад, сенсорна адаптація означає пристосування змін чутливості до інтенсивності подразника, що діє на орган чуття, а соціальна – передбачає процес і результат активного пристосування індивіда до умов соціального середовища [57].

В уявленнях щодо видів адаптації також простежується вплив основних психологічних напрямів: адаптаційні механізми на різних рівнях когнітивного розвитку [55]; ситуативна та загальна адаптація [66] тощо.

Дослідження головних функцій адаптаційних процесів зводиться до уявлень щодо значення адаптації у біологічних науках, зокрема у зв'язку з вивченням стресу [38; 47; 61]. Фізіологічні функції адаптації пов'язані з уявленнями про підвищення стійкості організму до несприятливих чинників середовища. Адаптаційні реакції організму на несприятливий вплив заклали основу вивчення адаптаційного синдрому. Згідно з Г. Сельє, адаптаційний синдром охоплює сукупність адаптаційних реакцій організму, що виконують захисну функцію та виникають у відповідь на значні за силою й тривалістю несприятливі впливи [61].

Одним із важливих аспектів загального адаптаційного процесу постає психічна адаптація, що виокремлює оптимальні взаємодії особистості та середовища, забезпечує адекватність її поведінки до вимог соціального оточення. Так, Ф. Березін виокремлює в єдиному адаптаційному процесі три аспекти психічної адаптації, які тісно пов'язані сферами їхньої реалізації:

- *психічна* – це процес взаємодії особистості з середовищем, причому особистість має враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих ланцюгів;

- *соціально-психологічна* – процес набуття людьми визначеного соціально-психологічного статусу, оволодіння певними соціально-психологічними рольовими функціями;

- *біологічна* – пристосування організму до стійких і змінних умов середовища (температури, атмосферного тиску, вологості навчально-виробничих приміщень, безпечних чи небезпечних матеріалів, приладдя) [10].

На думку Ф. Березіна, завдяки процесу адаптації досягається оптимізація функціонування систем організму та збалансованість у системі «людина – середовище». Автор дійшов такого висновку: адаптаційні механізми, що здійснюються в процесі еволюції, також забезпечують можливості існування організму в умовах середовища, які постійно змінюються [10].

Аналогічний підхід розвиває О. Сухарев, згідно з яким, процеси адаптації спрямовані на досягнення рухомої рівноваги стану системи завдяки протидії впливу внутрішніх і зовнішніх чинників, що порушують цю рівновагу [63].

Деякі дослідники [42; 44] відмічають біполярний сенс адаптації, її різноманітність залежно від ситуації, наприклад: такі, у яких індивіди успішно можуть упора-



тися зі своїм життям, й такі, у яких вони не здатні вписатися в нове суспільство. Це означає, що адаптація може призвести або не призвести до взаємної відповідності індивідів й середовища. Вона може охоплювати не лише пристосування, а й опір та спроби змінити власне середовище чи змінитися взаємно.

Здійснений аналіз головних підходів щодо дослідження адаптації підтверджує, що всі вони внесли свою частку у вивчення адаптації. Однак у контексті кожного підходу спостерігається своєрідне бачення її природи, функцій і критеріїв успішності. Адаптацію розглядають як процес або стан (необіхевіоризм), адекватну продуктивну результативність (інтераціоналізм), співвідношення змін середовища й особистості (психоаналіз).

Майже всі автори розглядають адаптацію як процес пристосування до різних станів зовнішнього середовища, під час якого особистість набуває нових якостей чи властивостей. У цьому контексті підкреслюється активність адаптаційних процесів, що постійно супроводжують життя людини й сприяють її виживанню в різних умовах. Важливо наголосити, що адаптація пов'язана з багатьма важливими особливостями особистості: пізнавальними, мотиваційними, ціннісними.

З урахуванням спрямованості нашого дослідження на різні аспекти процесу адаптації в новому соціальному середовищі, найбільшого значення для нас набувають підходи, у яких розглядаються особливості пристосування людини до умов нового соціального середовища, а саме – соціальна адаптація.

### 1.3. Феномен соціальної адаптації як предмет наукового аналізу

У психологічній літературі поняття соціальної адаптації розглядають у багатьох сучасних працях, автори яких аналізують відносини індивіда із соціальним середовищем. Соціальна або соціально-психологічна адаптація (СПА) передбачає прилучення особистості до нових груп, а також видів діяльності, що наявні в певному соціумі [3; 23; 44 та ін.]. Цей вид адаптації розуміється як результат процесу різних змін, зокрема соціальних, соціально-психологічних, морально-психологічних тощо.

Чимало провідних учених зараховують соціальну адаптацію до одного з головних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості, що визначає її зрілість [6; 17 та ін.]. У цьому контексті підкреслюється активність суб'єкта в процесі засвоєння соціального досвіду, оскільки в процесі соціалізації індивід не просто засвоює соціальний досвід групи, а й суб'єктивно перетворює його у власні соціальні установки, очікування, ціннісні орієнтації тощо. Ціннісні орієнтації припускають певне перетворення «чужого» досвіду.

СПА постає необхідною умовою функціонування суспільства як єдиного соціального організму, оскільки припускає залученість особистості до певного середовища через набуття статусу, місця в соціальній структурі суспільства [5; 28].





Інший аспект дослідження соціальної адаптації – це безперервний характер останньої. Таким чином, соціальна адаптація реалізується через активне освоєння особистістю нового для неї соціального середовища. Адаптаційні процеси відбуваються весь час, тому що постійно відбуваються зміни і в соціальних умовах нашого існування, і в нас самих [27].

Зокрема В. Гриценко, вивчаючи адаптацію переселенців у новому соціокультурному середовищі підкреслює таке: сутністю СПА є поєднання стійкості (збереження ідентичності, тотожності організму самому собі) з мінливістю (досягненням нових станів), що здійснюється на рівні способів його взаємодії з середовищем, а також на рівні адаптивних механізмів [23]. Науковець пропонує здійснювати диференційований аналіз феноменів СПА на груповому та особистісному рівнях.

У системі шкільної та вищої освіти низка сучасних дослідників вивчали такі аспекти адаптації, як: психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання (І. Бойко) [12]; криза адаптації першокурсників-випускників сільських шкіл до умов студентського життя (О. Гейник) [20]; теорія та практика навчання в професійно-технічному навчальному закладі (Р. Гуревич) [24]; професійний розвиток особистості учня в системі професійно-технічної освіти (О. Кондратюк) [35]; специфіка соціалізації студентів-першокурсників на етапі адаптації до нових умов навчання (Л. Константинова) [36]; педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічного навчального закладу (Ю. Клочан) [33]; вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації (О. Плотнікова) [56] тощо.

У контексті деяких підходів соціальну адаптацію розглядають у співвідношенні з провідною діяльністю особистості й здатності особистості вирішувати проблемну ситуацію. Так, А. Налчаджан визначає соціальну адаптацію як стан взаємовідношення особистості й групи, за якої особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує власну провідну діяльність, задовольняє власні соціогенні потреби, йде на зустріч тим рольовим очікуванням, які висуває до неї зразкова група, переживає стан самоствердження та вільно виражає свої творчі здібності. З огляду на це, автор виділяє нормальну, девіантну й патологічну адаптації. У його праці простежується вплив психоаналітичного підходу й спрямованості на психотерапевтичну допомогу особистості, що опинилася в стані неврозу [50].

Нормальна адаптація призводить до стійкої адаптивності особистості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури й одночасно без порушення норм тієї соціальної групи, в якій відбувається активність особистості. Автор вважає, що ця адаптація може бути захисною, незахисною й змішаною. У захисній адаптації проявляється дія головних захисних механізмів особистості (агресія, раціоналізація, регресія, проєкція тощо). Актуалізація захисного механізму залежить від того, наскільки складною є ситуація для конкретної особистості, а також від внутрішніх умов, особливостей і загального психологічного стану людини. Незахисна адаптація відбувається, коли особистість опиняється в нефрустрованій



проблемній ситуації, що вимагає від неї прийняття раціональних рішень. Ці процеси відбуваються без використання захисних механізмів за допомогою пізнавальних операцій, механізмів цілепокладання, групових соціально-психологічних процесів й розв'язання задач, різних форм соціальної поступливості (наприклад, конформної поведінки, але без захисних механізмів). Змішана адаптація відбувається тоді, коли особистість частково фрустрована, але стоїть перед конструктивними задачами, що пов'язані з її соціальними ролями. Таким чином, можуть одночасно або у будь-якій послідовності актуалізуватися захисні чи когнітивні механізми. Те, наскільки ефективно та швидко впорається людина з висунутим перед нею завданням, залежить від вдалого поєднання й застосування обох видів адаптації.

Девіантна адаптація – це ті процеси соціальної адаптації особистості, що забезпечують задоволення потреб індивіда в певній групі за умови, що очікування інших учасників соціального процесу не виправдовуються такою поведінкою. Виділяють два типи девіантної адаптації: неконформістська й новаторська. Неконформістська адаптація – це такий процес, завдяки якому особистість долає внутрішню групову проблемну ситуацію незвичними для її членів способами. Унаслідок цього особистість опиняється в конфліктних відносинах з нормами групи та їхніми носіями, оскільки останні відчувають постійну фрустрованість, що пов'язана з реалізацією людиною неконформістської адаптації. У такому разі особистість може бути виключена з її соціального оточення, або створювати коло себе зону постійне напруження й конфлікти. Новаторська адаптація – це дії творчої особистості, якій затісно в наявних межах, тому вона перетворює суспільство згідно з власними переконаннями. Причому людина повинна мати високий рівень активності й водночас стійкість до впливу оточуючих, високою особистісною силою та потенціалом.

Патологічна адаптація – це такий соціально-психологічний процес, що цілком або частково здійснюється за допомогою патологічних механізмів і форм поведінки та призводить до утворення патологічних комплексів характеру, які входять до складу невротичних і психотичних синдромів. Проте, патологічна поведінка, може бути адаптивною тоді, коли в групі очікується саме така поведінка, тобто група має патологічні норми.

У контексті специфічних особливостей соціальної адаптації відмічається активна участь свідомості, вплив трудової діяльності людини на середовище, активні зміни людиною результатів власної соціальної адаптації відповідно до соціальних умов буття. Успішний характер адаптація носить за збереження стійкості об'єкта, набуття нової якості в результаті мінливості та розвитку адаптивних механізмів [10; 45; 47 та ін.].

Складним є питання щодо показників СПА. У найбільш загальному розумінні такими показниками є стан психічного здоров'я людини й ступінь біологічного відтворення певної соціальної групи. Це означає, що показники адаптації визначають життєздатність як індивіда, так і групи загалом [8; 11; 63]. Також можна визначити показники, що пов'язані з переусвідомленням ситуації, ефективності рішення важких ситуацій, зокрема в навчальній і професійній діяльності [14; 40; 62].



У літературі описано два основні терміни щодо показників адаптації, які перебувають у діаді: адаптивність/неадаптивність й адаптованість/неадаптованість, які, власне, означають одне й те саме – результат адаптаційного процесу з точки зору успішності його завершення. Перша діада частіше розглядається відносно аналізу функціонування цілеспрямованої системи. Наприклад, В. Петровський, у ролі показників адаптації визначає співвідношення адаптивності/неадаптивності, що визначає відповідність/невідповідність між цілями особистості або системи й результатами, що досягаються в процесі діяльності [54]. Показником соціальної адаптації виступає узгодження цілей і результатів, що закладено в основі аналізу самодосягнення діяльності. Причому через уявлення щодо позитивного характеру неадаптованості вводиться новий оцінювальний компонент результатів адаптації. Неадаптивність означає існування суперечливих відносин між ціллю й результатом, що, з одного боку, є неминучим, а з іншого – слугує джерелом динаміки діяльності, її реалізації та розвитку [57].

Друга діада частіше використовується авторами, які досліджують особистісний і груповий рівні адаптації. Наприклад, у контексті підходу Л. Петровської соціально-на адаптованість передбачає наявність у суб'єкта певних навичок і способів взаємодії. Такими, на думку автора, є: вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної взаємодії; усвідомлення діяльного середовища (соціального та фізичного, оточення людини; усвідомлення власних потреб, ціннісних орієнтацій і здатність впливати на середовище для досягнення власної мети, задоволення своїх основних потреб); здатність людини усвідомлювати власні стереотипи у сприйнятті інших людей, реакції перенесення, власні проєкції й інтроєкції; здатність індивіда самостійно впоратися зі стресовими ситуаціями, що виникають; установки на активну взаємодію з соціальним середовищем; прийняття соціальної ролі. Окрім того, до навичок і засобів активної поведінки належать уміння конструктивно вирішувати конфліктні й напружені ситуації; здатність взяти на себе відповідальність за власні вчинки, прояви [48; 53].

Водночас це результат процесу, який отримав назву адаптованості. У соціальній сфері у певного індивіда рівень розвитку цієї властивості (тобто адаптаційної здібності) визначає інтервал зміни умов й характеру діяльності, у межах якого можлива адаптація [45]. Особистісний адаптаційний потенціал можна розвивати, вивчаючи свої сильні та слабкі сторони. Тобто в процесі цілеспрямованого самопізнання та самоаналізу.

У дослідженні СПА переселенців Л. Ключникова висвітлює цей вид адаптації як процес включення особистості у взаємодію з соціальним середовищем, що передбачає орієнтування в ньому, усвідомлення труднощів, які виникають у ході цієї взаємодії, а також знаходження способів їх вирішення, вибір найбільш адекватної для її діяльності в цих умовах з метою досягнення власної відповідності (власним інтересам, потребам, можливостям) та соціальним середовищем [34, с. 233–249]. Автор визначає наявність двох аспектів адаптації: процесу та результату. У першому випадку досліджується процесуальний бік взаємодії особистості з середовищем, а в другому – результат цієї взаємодії, тобто адаптованість [34].



Адаптаційні здібності індивіда переважно залежать від психологічних особливостей особистості, що визначають можливість адекватної регуляції функціонального стану організму в різноманітних умовах життя та діяльності [10; 44]. Окрім того, значущість адаптаційних здібностей підвищує ймовірність нормального функціонування організму та його ефективної діяльності під час збільшення інтенсивності впливу психогенних чинників зовнішнього середовища [10].

Психологічна адаптація як соціально зумовлена суспільним характером зміна навколишнього середовища та людської свідомості, психіка впливає на ефективність адаптивної діяльності шляхом формування цілей і програм, надає динаміці цієї діяльності індивідуального емоційного забарвлення.

СПА особистості нерозривно пов'язана з соціальною адаптацією, що водночас постає і умовою, і показником її успішності. Різні аспекти соціальної адаптації особистості досить детально розроблені.

Серед ознак і якостей адаптованості індивіда до соціального оточення варто виділити: набуття статусу, місця в соціальній структурі суспільства; формування засобів, знаходження умов і форм для вільного прогресивного розвитку особистості; збереження стійкості об'єкта; здобуття нової якості в результаті мінливості адекватних захисних механізмів; вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної взаємодії; усвідомлення діяльного середовища, здатність індивіда самостійно впоратися зі стресовими ситуаціями, що виникають; установка на активну взаємодію з соціальним середовищем; прийняття соціальної ролі; продуктивність, проявлення спроможності насолоджуватися життям і психічна рівновага; конструктивне вирішення конфліктних ситуацій; здатність брати відповідальність за власні вчинки, прояви; успішне прийняття рішень; прояв ініціативи; спроможність тонко й точно відображати зміни у відносинах; ефективність у сфері позаособистісної соціально-економічної активності; емоційно насичені зв'язки з людьми, наявність емпатії; прийняття та ефективна відповідь на соціальні очікування [44].

Виділяють об'єктивні та суб'єктивні критерії соціальної адаптованості [50]:

- об'єктивні критерії відображують ступінь реалізації індивідом у власній поведінці норм і правил життєдіяльності, що прийняті в певній соціальній групі;
- суб'єктивні – позитивне ставлення до членства в певній соціальній групі, до наявних умов щодо задоволення та розвитку головних соціальних потреб.

Важливим наслідком успішності адаптації для особистості є можливість набуття певної автономності. Чим вищий рівень адаптованості людини до певного соціального середовища, тим вищий рівень її незалежності від цього оточення. Причому процеси успішного задоволення особистістю власних потреб й очікувань соціальної групи стають певною мірою безконфліктними, спонтанними та природними, що дає людині змогу досягти більшої самореалізації.

Так, А. Налчаджан характеризує адаптованість і дезадаптованість залежно від часових параметрів. З огляду на це, він виділяє загальну стійку, стійку, ситуативну



й тимчасову ситуативну адаптованість й відповідні їм прояви дезадаптованості [там само].

Загальна стійка адаптованість виявляється як спроможність людини адаптуватися в широкому спектрі різних ситуацій, що виникають у певному суспільному середовищі. Дезадаптованість призводить до формування патологічних комплексів, а також до будь-якої форми «втєчі у хворобу», постійної фрустрованості, що призводить до використання патологічних захисних механізмів, наслідком чого є неврози.

Стійка ситуативна адаптованість характеризується надійністю й тривалістю, однак лише в певних типових ситуаціях, у яких людина прагне опинитися якомога частіше. Стійка ситуативна дезадаптованість – це постійна дезадаптованість у конкретній соціальній ситуації (наприклад, у складі будь-якої малої групи). Вона не долається, оскільки людина уникає (за можливості) таких ситуацій, хоча й здійснює вчинки щодо покращення своєї адаптації. Причому особистість використовує специфічний захисний комплекс, ознаками якого є викривлення сприйняття й усвідомлення власного соціометричного статусу.

Тимчасова ситуативна адаптованість може перейти в дезадаптованість у результаті внутрішніх змін (наприклад, актуалізації нових потреб й установок чи за зміною важливих параметрів самої ситуації). Тимчасова ситуативна дезадаптованість легко усувається за допомогою адекватних захисних механізмів.

На думку автора, ознакою дезадаптації (яка виникає у випадку протистояння змінам власного середовища) постає наявність тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів за відсутності в особистості психічних механізмів і форм поведінки для їх вирішення [там само].

До головних елементів структури адаптації автор зараховує: пізнавальний компонент і психічну переорієнтацію. Причому пізнавальний компонент передбачає сприйняття й тлумачення ситуації, що виникла, а отже, і адаптації, та охоплює засвоєння нових форм поведінки, норм, цінностей, правил нового оточення. Цей компонент насамперед залежить від установок, особливостей когнітивної сфери індивіда, наприклад, від того, наскільки він є когнітивно простим чи складним, його загального інтелектуального рівня розвитку, від особливостей таких його психічних функцій, як увага, мислення, загальна рухливість й сила нервової системи.

Психічна переорієнтація особистості передбачає вироблення оцінок і уявлень щодо ситуації (на основі емоційної й інтелектуальної обробки), що відповідають ціннісним орієнтаціям і зразкам поведінки нової групи. Причому відбуваються значні внутрішньо особистісні зміни: змінюються соціальні установки особистості, які підганяються під уже наявні в новому оточенні; видозмінюються погляди, відносини, навіть мотиви та цілі особистості. Психічна переорієнтація особистості може бути революційною й зачіпати найглибші шари душевного світу людини, але часто вона відбувається і на рівні свідомого конформізму. У подібних випадках людина лише ззовні поводить себе відповідно до прийнятих норм, але не відбувається їх інтеріоризація у структуру власної особистості. Завдяки цьому досягається стан



нормальної адаптації, але не відбувається глибока психологічна переорієнтація особистості.

Наявність цих двох складових компонентів адаптації дає змогу досягти нормальної адаптації, яка може здійснюватися різними способами залежно від того, які механізми використовує людина в цьому процесі:

– перетворення й усунення проблемної ситуації, у процесі чого відбуваються незначні особистісні зміни, переважно у бік особистісного розвитку й удосконалення;

– адаптація зі збереженням проблемної ситуації (приспосовання), коли відбуваються більш поглиблені зміни особистості, хоча вони майже не сприяють її самоактуалізації та зростанню.

На думку автора, для розуміння нормальної адаптації важливо враховувати також її спрямованість: зовнішню та внутрішню. Зовнішня адаптація полягає в процесі пристосування до зовнішніх ситуацій і здійснюється через їх збереження чи усунення. Внутрішня адаптація може спрямовуватися на різні цілі. Це може бути вирішення внутрішніх конфліктів і проблем особистості, освоєння та приєднання нового адаптивного механізму до вже наявного в арсеналі людини, чи пристосування адаптивного механізму до всієї структури особистості [50].

Досить цікавою є праця (автори – Ю. Буренніков, І. Хом'юк), де представлено дослідження адаптації студентів першого курсу до навчання в закладах вищої освіти. Вони виділили такі групи чинників:

*а) індивідуальний розвиток особистості:* 1) рівень освіти; 2) фізичний розвиток, стан здоров'я; 3) здатність до навчання; 4) мотивація; 5) технічні здібності; 6) вікові особливості; 7) звички, риси, характер;

*б) соціально-психологічні:* 1) мікроклімат у групі; 2) матеріальне забезпечення; 3) умови побуту; 4) свідомість, самооцінка; 5) рівень розвитку колективу;

*в) національно-демографічні:* 1) національність; 2) соціальне походження; 3) соціальне почуття та соціальна поведінка; 3) громадська активність.

Характер і перебіг адаптаційного процесу, що вивчаються педагогікою, відзначаються складним переплетінням різних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Дослідники наголошують, що кожний із визначених компонентів є необхідною, але недостатньою умовою побудови особистої орієнтованої педагогічної взаємодії. У процесі вибору майбутньої професії абітурієнт має: 1) усвідомлювати роль загальних і спеціальних здібностей у виборі професії та способів їхнього розвитку; 2) усвідомлювати власні найдієвіші мотиви професійного самовизначення [16].

Особливої уваги заслуговує розроблена авторами модель особистості абітурієнта технічного ЗВО, що охоплює такі складові. *Знання та вміння:* 1) достатній рівень базових знань, що необхідні для продовження освіти; 2) цілісне бачення проблем, вільна орієнтація у знаннях на міжпредметному рівні; 3) грамотне та вільне володіння діловою усною та письмовою українською мовою; 4) економічна грамотність, розуміння взаємозв'язку з виробництвом; 5) знання основних досягнень науки та техніки; 6) знання способів раціональної роботи, здібності до самовизначення.



*Здоров'я:* 1) здоровий спосіб життя; 2) усвідомлене ставлення до здоров'я та фізичної культури; 3) оволодіння антистресовим захистом. *Пізнавальна діяльність:* 1) інтелектуальна готовність і здатність до продовження навчання у технічному ЗВО; 2) усвідомлення професійних інтересів і прагнення реалізувати їх; 3) здатність використовувати знання на практиці; 4) раціональна організація праці, самоосвіта, науково-дослідна робота. *Культура особистості, життєва позиція:* 1) культура самовизначення особистості, спрямування до самовдосконалення; 2) комунікативність, культура спілкування; 3) чесність, принциповість, уміння обстоювати свої погляди та переконання; 4) оптимізм, наполегливість у переборюванні труднощів; 5) повага до загальнолюдських цінностей [там само].

Залежно від глибини психічної переорієнтації автори [50 та ін.] виділяють декілька рівнів соціальної адаптації особистості в новому соціальному середовищі: 1) *початкова стадія* – коли індивід знає, як він має поводити себе в новому середовищі, але у власній свідомості не визнає цінностей нового середовища й за можливості відкидає їх, дотримуючись колишньої системи цінностей; 2) *стадія терпимості* – індивід і нове середовище проявляють взаємну терпимість до системи цінностей і зразків поведінки один одного; 3) *акомодация* – визнання і прийняття індивідом головних систем цінностей соціального середовища за одночасного визнання деяких цінностей індивіда його новим середовищем; 4) *асиміляція* – повний збіг систем цінностей індивіда і середовища (наприклад, це відбувається, коли успішно адаптований у групі студент цілком засвоює норми спілкування з викладачами й однолітками, спосіб навчального життя, умови гуртожитку, форму одягу, якщо така є, та інші елементи нового соціального середовища).

Для нашого дослідження цікавим є напрацювання Л. Ключникової, яка виділяє рівні адаптації відповідно до таких інтегральних показників адаптованості: соціальне самопочуття (інтернальність, самосприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт); інтеграція з місцевим населенням; активність (власна активність у досягненні мети, домінантність); узгодженість індивіда і середовища; оптимізм [34]. Тому головними показниками соціальної адаптації автор вважає: оцінку самопочуття; зануреність у взаємодію з однокурсниками; активність у досягненні цілей; узгодженість індивіда з середовищем, оптимізм. На нашу думку, саме емоційна складова є яскравою ознакою адаптованості/дезадаптованості обдарованої дитини.

Таким чином, соціальна адаптація постає як процес активного пристосування людини до умов соціального середовища, у результаті якого відбувається прийняття цілей, норм групи, соціальних ролей та інших характеристик соціального середовища. Характер і результати адаптаційного процесу будуть залежати від багатьох чинників, насамперед від цілей і ціннісних орієнтацій індивіда, можливості їхнього досягнення в соціальному середовищі. Ефективність соціальної адаптації багато в чому залежить від того, наскільки адекватно людина сприймає свою соціальну позицію, власні емоції, якості та соціальні зв'язки.

У такому разі значну роль відводять ідентифікаційним характеристикам. Викривлене або невірне уявлення щодо власного місця у соціальній групі призводить



до порушення адаптації, крайнім проявом яких може бути патологічна адаптація, відмова від взаємодії з соціальним оточенням, а також різні невротичні та психосоматичні розлади.

Наведений аналіз виявив значущість вивчення динаміки адаптаційних компонентів і соціального статусу в умовах зміни соціального середовища для визначення ефективності соціальної адаптації.

Таким чином, у результаті аналізу феномену адаптації було виявлено, що: механізм процесу адаптації складний і має безперервний характер; має емоційне забарвлення; на процес адаптації впливають особистісні характеристики людини та певні зовнішні/внутрішні чинники, соціальний статус у групі; виділяють стадії (початкова, стадія терпимості, акомодация, асиміляція) та види (нормальна, девіантна, патологічна) адаптації. Також вирізняють поняття: «адаптивність/дезаптивність»; «адаптованість» як інтегральну характеристику процесу адаптації; «адаптаційний потенціал особистості», який можна розвивати протягом життя.

Отже, можна сказати, що процес адаптації до освітнього закладу впливає на розвиток особистості здобувачів освіти, перебіг цього процесу переважно залежить від особистісних якостей людини, які змінюються в процесі адаптації. Варто зауважити, що процес адаптації здобувачів освіти в умовах ІОС ЗЗСО має певні особливості, що відрізняються від освітньо-професійної адаптації студентів (перших курсів і в надалі до професії, яку опановує). З огляду на це, в наступному розділі буде розкрито особливості адаптації на різних вікових (кризових) періодах розвитку особистості.





## Література до розділу I

1. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма / Н. А. Агаджанян. – М. : ФиС, 1989. – 175 с.; С. 13–17, 113; С. 78–93.
2. Айрапетян С. Г. Возникновение, развитие и основные сферы использования понятия «адаптация» / С. Г. Айрапетян. – Ереван, 1984.
3. Андреева Г. М. К вопросу о проблеме группы в социальной психологии / Г. М. Андреева, А. Ю. Шевелева // Вестник Московского университета. – 1998. – № 1. – С. 41–47. – (Серия 14: «Психология»).
4. Андреева Г. М. Современная социальная психология на Западе / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М., 2001.
5. Андросович К. А. Умови та форми процесу успішної адаптації студентів-першокурсників / К. А. Андросович // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. праць Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 4 (21). – С. 121–128.
6. Андросович К. А. Психолого-педагогічний супровід соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-середовищі: метод. посіб. / В. В. Камишин, Л. І. Ткаченко, К. А. Андросович, І. В. Бургун. – Київ : Ін-т обдар. дитини НАПН України, 2017. – 108 с.
7. Ануркіна О. Механізм адаптації – один із факторів становлення особистості в лицейському освітньому середовищі / О. Ануркіна // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 52–54.
8. Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 2009. – 224 с.
9. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
10. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л., 1988.
11. Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку «образу Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1992. – № 3. – С. 9–21.
12. Бойко І. І. Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання / І. І. Бойко // Психологія: зб. наук. пр. – 1999. – Вип. 2. – С. 92–96.
13. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студенської молоді / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11.
14. Бохонкова Ю. О. Можливості корекції особистісних чинників соціально-психологічної адаптації / Ю. О. Бохонкова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 45–54.
15. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ю. О. Бохонкова. – Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2005.
16. Буренніков Ю. А. Фактори адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому технічному навчальному закладі / Ю. А. Буренніков, І. В. Хом'юк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2007. – № 3. – С. 83–93.
17. Ващенко І. В. Стадії соціалізації в процесі становлення особистості / І. В. Ващенко, К. О. Ковалюк // Соціалізація особистості і суспільні трансформації : механізми



взаємовпливу та вияви: Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 14–16 трав. 2009 р.) // Науковий вісник Чернівецького ун-ту: зб. наук. праць. – Чернівці : ЧНУ, – 2009. – Вип. 447–448. – 212 с. – С. 82–84.

18. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / М. Вебер. – Київ : Основи, 1994. – 261 с.

19. *Вирільо П.* Машина зреним / П. Вирільо. – СПб. : Наука, 2004. – 140 с.

20. *Гейник О.* Криза адаптації першокурсників-випусників сільських шкіл до умов студентського життя / за ред. Т. М. Титаренко // Особистісні кризи студентського віку: зб. наук. статей. – Луцьк : Вежа, 2001. – С. 31–44.

21. *Георгиевский А. Б.* Эволюция адаптаций : историко-методологическое исследование / А. Б. Георгиевский. – Л., 1989.

22. *Глинянська Н.* Из досвіду роботи психолога з професійної та психологічної адаптації студентів / Н. Глинянська // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 60–61.

23. *Гриценко В. В.* Стремление к самоактуализации как важнейший фактор успешности адаптации вынужденных переселенцев / В. В. Гриценко. – М., 2002.

24. *Гуревич Р. С.* Теорія і практика навчання в професійно-технічних навчальних закладах: монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : Вінниця, 2008. – 410 с.

25. *Джеймс Уильям.* Психология / У. Джеймс. – М., 1991.

26. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] : № 1144-ХІІ від 04 черв. 1991 р. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

27. *Зимовець Н. В.* Методика освіти «рівний-рівному»: навч.-метод. посіб. / Н. В. Зимовець, Н. О. Лещук, В. О. Авельцева та ін. – Київ : Навч. книга, 2002. – 127 с.

28. *Зотова О. И.* Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева; сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. И. Скрипюка // Организационная психология. – СПб. : Питер, 2001. – 442 с.; С. 248–256.

29. *Зотова О. И.* Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации личности / О. И. Зотова, И. К. Кряжева // Психологический журнал. – 1995. – № 4. – С. 75–82.

30. *Ільїна Г. В.* Виклики освітніх інновацій: дитинство в умовах цифрової соціалізації / Г. В. Ільїна // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2018. – Вип. 2 (21). – С. 121–127.

31. *Кастельс М.* Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / М. Кастельс. – Київ : Ваклер, 2007. – 304 с.

32. *Киселев Н. М.* Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Киселев // Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург, 2000. – 172 с.

33. *Клочан Ю. В.* Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю. В. Клочан. – Луганськ, 2009. – 22 с.

34. *Ключникова Л. В.* Взаимосвязь социально-психологической адаптации переселенцев и межгруппового восприятия в новых социальных условиях / Л. В. Ключникова // Современная психология: состояние и перспективы исследования. – М., 2002. – С. 233–249.

35. *Кондратюк О. П.* Професійний розвиток особистості учня в системі професійно-технічної освіти : наук.-метод. рек. / О. П. Кондратюк. – Київ : ІнфоДРУК, 2003. – 32 с.



36. Константинова Л. М. Специфіка соціалізації студентів-першокурсників на етапі адаптації до нових умов навчання [Електронний ресурс] / Л. М. Константинова. – Режим доступу: <http://refdb.ru/look/2397923.html>.
37. Корнилов А. П. Саморегуляція человека в условиях социального перелома [Електронний ресурс] / А. П. Корнилов // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 69–78.
38. Корольчук В. М. Посттравматичний стресовий розлад, як наслідок дизадаптивного прояву стресогенного впливу [Електронний ресурс] / В. М. Корольчук // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – Вип. 4. – С. 152–155. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou\\_2011\\_4\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2011_4_32).
39. Корольчук В. М. Психологічні засади дослідження стресостійкості особистості [Електронний ресурс] / В. М. Корольчук // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – 2011. – Вип. 26. – С. 183–192. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nssp\\_2011\\_26\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nssp_2011_26_22).
40. Крупник Е. П. Преодоление проблемно-конфликтных ситуаций в различных социально-этнических условиях / Е. П. Крупник, Р. А. Тагирова // Психологический журнал. – 1999. – № 6. – С. 36–43.
41. Кряквин В. А. Управление социально-педагогической адаптацией подростков в условиях образовательного комплекса: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Кряквин. – Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2003. – 24 с.
42. Лебедева Н. М. Социальная психология этнических миграций / Н. М. Лебедева. – М., 1993.
43. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. – СПб. : Макет, 1995. – 311 с.
44. Лобас М. А. Адаптация мигрантов к русскоязычной школе : дис. ... канд. психол. наук / М. А. Лобас. – Ярославль, 2001.
45. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2002. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
46. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика / Ф. З. Меерсон. – М. : Наука, 1981. – 278 с.
47. Меерсон Ф. З. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам / Ф. З. Меерсон, М. Г. Пшеничкова. – М., 1988.
48. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – Київ : МАУП, 2008. – 188 с.
49. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підручник / В. В. Москаленко. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – Вид. 2-ге, виправл. та доповн. – 688 с.
50. Налчалджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчалджян. – Ереван, 1988. – 246 с.
51. Орбан-Лемберг Л. Е. Соціальна психологія: соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лемберг. – Київ : Книги – XXI, 2010. – 464 с.
52. Перлз Ф. Практика гештальттерапії [Електронний ресурс] / пер. М. П. Папуша. – М. : Ін-т общегум. исследований; Киев : PSYLIB, 2004. – Режим доступу: <http://www.psylib.org.ua/books/perlz01/index.htm>.
53. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга: монография / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.



54. *Петровский В. А.* Феномен субъективности в психологии личности : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.11 / В. А. Петровский. – М., 1993. – 197 с.
55. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969.
56. *Плотнікова О.* Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації / О. Плотнікова // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 62–64.
57. *Психология.* Словарь / под общ. ред. И. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Киев, 1990.
58. *Рибалка В. В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія / В. В. Рибалка; за ред. Г. О. Балла. – Київ : Акад. пед. наук України, 1998. – 160 с.
59. *Ритцер Дж.* Макдональдизация общества 5 / Дж. Ритцер. – М. : Праксис, 2011. – 592 с.
60. *Розов В.* Методики оцінки і самооцінки адаптивних індивідуально-психологічних властивостей особистості / В. Розов // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 7. – С. 14–16.
61. *Селье Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье. – М., 1982.
62. *Слуцкий В. М.* Формирование жизненных планов детей в условиях резких социальных изменений / В. М. Слуцкий // Психологический журнал. – 1995. – № 2. – С. 21–31.
63. *Сухарев А. В.* Этнофункциональный поход к психологическим показателям адаптации человека / А. В. Сухарев, И. Л. Степанов, А. Н. Струкова, С. С. Луговский, Н. И. Халдеева // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 64–75.
64. *Уотсон Дж.* Поведение как предмет психологии (бихевиоризм и необихевиоризм) / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан // Хрестоматия по истории психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 34–44.
65. *Фурман А. В.* Психодіагностика особистісної адаптивності: наук. видання / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.
66. *Шибутани Т.* Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 544 с.
67. *Эко У.* От древа к лабиринту. Исторические исследования знака и интерпретации / У. Эко. – М. : Академ. проект, 2016. – 559 с.
68. *Эко У.* От Интернета к Гуттенбергу: текст и гипертекст / У. Эко // Новое литературное обозрение. – 1998. – № 32. – С. 5–18.
69. *Hartmann H.* Ego psychology and the Problem of adaptation / H. Hartmann. – NY., 1958.
70. *Schwarzer R.* Self-efficacy in the adaption and maintenance of health behaviors: theoretical approaches and a new model / R. Schwarzer // Self-efficacy : Thought Control of Action. – Washington, 1992. – P. 217–245.
71. *Schwarzer R.* Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs / R. Schwarzer, R. Fuchs; Ed. by A. Bandura // Self-efficacy in changing societies. – Cambridge, 1995. – P. 259–288.
72. *Selye H.* The evolution of the stress concept / H. Selye // Am scientist. – 1973. – Vol. 62. – P. 642–649.
73. *Aries P.* Centurise of Childhood: A Social History of Family Life / P. Aries. – NY : Alfred A. Knopf, 1962. – 447 p.



74. *Barry A. M.* Visual Intelligence: Perception, Image and Manipulation in Visual Communication / *A. M. Barry.* – NY : State University of New York Press, 1997. – 426 p.
75. *Bleed R.* Visual Literacy in Higher Education [Electronic resource] / *R. Bleed.* – Access: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli4001.pdf/>.
76. *Borland J.* The Death of Giftedness: Gifted Education without Gifted Children / ed. by *J. Borland* // Rethinking Gifted Education. – NY ; L. : Columbia University, 2003. – P. 105–126.
77. *Braden R. A.* Identifying the Theoretical Foundation of Visual Literacy / *R. A. Braden, J. A. Hortin* // Television and Visual Literacy. – Bloomington, IL: International Visual Literacy Association, 1982. – P. 169–179.
78. EnGauge. 21 Century Skills: Literacy in the Digital Age [Electronic resource]. – Access: <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>.
79. *Finley T.* Common core in action: 10 visual literacy Strategies [Electronic resource] / *T. Finley.* – Access: <https://www.edutopia.org/blog/ccia-10-visual-literacy-strategies-todd-finley>.
80. Global Imperative: The Report of 21 Century Literacy Summit [Electronic resource]. – NMC: The New Media Consortium, 2005. – Access: [http://www.nmc.org/pdf/Global\\_Imperative.pdf](http://www.nmc.org/pdf/Global_Imperative.pdf).
81. *Mkandawire S.* Literacy versus Language: Exploring their Similarities and Differences / *S. Mkandawire* // Journal of Lexicography and Terminology. – Vol. 2. – Issue 1. – P. 37–55.
82. *Moor K.* Engineering Education for Generation Z / *K. Moor, J. Carol, R. Frazier* // American Journal of Engineering Education. – 2017. – Vol. 8. – No. 2. – P. 111–126.
83. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants [Electronic resource] / *M. Prensky* // On the Horizon. 2001. – Vol. 9. – No. 5. – Access: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
84. *Smith J.* Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood / *J. Smith, B. Hewitt, Z. Skrbis* // Information, Communication and Society. – 2015. – DOI: [10.1080/1369118X.2015.1007074](https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1007074).
85. Unflattening: How a Dissertation in Comics Form Reimagined Scholarship and Academic Writing [Electronic resource] – Access: <https://english.princeton.edu/events/unflattening-how-dissertation-comics-form-reimagined-scholarship-and-academic-writing>.
86. *Veen W.* Homo Zappiens. Growing up in a Digital Age / *W. Veen, B. Vrakking.* – London ; NY : Network Continuum Education, 2015. – 168 p.
87. Visual Literacy Standards in Higher Education: an Opportunities for Libraries and Student Learning / *D. Hattwig, K. Bassert, A. Medaille, J. Burgess* // Libraries and the Academy. – 2013. – Vol. 13. – No. 1. – P. 61–89.
88. *Zizek B.* Digital Socialization? An Exploratory Sequential Analysis of Anonymous Adolescent Internet-Social Interaction / *B. Zizek* // Human Development. – 2017. – No. 60. – P. 203–232. – DOI: [10.1159/000479082](https://doi.org/10.1159/000479082).



## РОЗДІЛ II. АДАПТАЦІЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ НА РІЗНИХ ВІКОВИХ ПЕРІОДАХ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗЗСО

### 2.1. Вивчення природи обдарованості як загальної передумови становлення творчої особистості

Аналіз головних напрямів досліджень питання обдарованості дає змогу виокремити основні труднощі вивчення ключових структурних компонентів обдарованості. Так, однією з проблем, що так і не була розв'язана на попередніх етапах розвитку психології, є проблема визначення місця та ролі особистісних характеристик обдарованості. Вони є наслідком протиставлення когнітивних і некогнітивних складових у її структурі на емпіричному етапі. Це протиставлення має швидше прагматичний, аніж сутнісний характер, оскільки диспозиційне тлумачення як когнітивних, так і некогнітивних властивостей обдарованості з методичної точки зору робить їх майже тотожними. Попри всі зміни на сьогодні така позиція досі залишається впливовою. Унаслідок цього в психології виникло та закріпилося розмежування двох типів обдарованості: так званої особистісної (людина досягає успіху виключно завдяки власній наполегливості, працездатності, інтернальному локусу контролю тощо); більш звичної – інтелектуальної (пояснює видатні досягнення людини наявністю в неї потужного інтелектуального потенціалу). В менш радикальному вигляді така позиція узагальнює низку підходів, представники яких намагаються виокремити та розмежувати особистісні та інтелектуальні «каталізатори» обдарованості, так, як це роблять, наприклад, Ф. Ган'є [102] або Г. Айзенк [101].

Не менш привабливою для наукових пошуків є проблема, що стосується процедури відбору особистісних характеристик, які мають досліджуватися в аспекті вивчення обдарованості. Важливо зазначити, що на сучасному етапі існують проблеми, які пов'язані з невизначеністю самого поняття обдарованості як в межах емпіричного, так і в межах дієво-перетворювального типів знання. Так, попри те, що комплексність обдарованості як психологічної проблеми була обґрунтована вже на емпіричному етапі, на практиці судження про наявність або відсутність обдарованості в конкретного індивіда досі ґрунтуються здебільшого на кількісній оцінці рівня інтелекту [104; 105; 110], тоді як дослідження креативності або особистісних характеристик становлять лише допоміжний етап загального визначення обдарованості [11; 12; 35]. Таким чином, сьогодні ми можемо більш-менш точно дійти висновків не про особистісні характеристики обдарованих індивідів взагалі, а про особистісні характеристики індивідів з IQ вище 140–150 балів, що, очевидно, не одне і те саме.



Відомо, що дослідження інтелектуальної складової обдарованості в рамках дієво-перетворювального типу знання відбувається, головним чином, із використанням методу проблемних ситуацій. Проте В. Давидов справедливо зазначає, що в процесі аналізу співвідношення теоретичного мислення та різних форм суспільної свідомості, до яких, окрім науки, належать ще й мистецтво, мораль, право та спорт, в їх функціонуванні виявляються закони єдиного мислення [26; 27].

Оцінка співвідношення розвитку теоретичного мислення в одній із галузей суспільної свідомості та розвитку особистості може бути наступним запитанням, яке має бути розв'язане в контексті вивчення особистісних характеристик обдарованості. Так, С. Максименко зазначає, що «розвиток пізнавальної сфери, яким би активно-моделювальним він не був, це ще далеко не весь розвиток» [49, с. 233]. Досвід теоретичного та практичного вивчення особливостей розвивального навчання дає змогу дійти висновку, що у молодшому шкільному віці саме розвиток теоретичного мислення веде за собою розвиток особистості. Це, – зазначає О. Дусавицький, – «змушує припустити, що всі інші психічні процеси підпорядковані логіці формування основного психічного новоутворення. Можна сказати, яке мислення в молодшого школяра, така і його психіка. Ідею про системний характер психіки людини, коли одна певна властивість, вириваючись уперед, визначає весь шлях розвитку, висловлював ще Л. Виготський. Важливо з'ясувати, у чому полягає цей зв'язок» [34, с. 56]. У цьому зауваженні авторів підкреслюється необхідність у більш детальному розгляді взаємозв'язків і взаємозумовленостей у розвитку пізнавальної, емоційної та вольової сфер. Це може сприяти всебічному розвитку особистості, функціонування якої в просторі ноосфери має своєю передумовою здатність до творчого перетворення навколишнього середовища та себе самої.

У працях С. Максименка можна простежити шлях такого аналізу. Автор зазначає, що «об'єкт [присвоєння], який є продуктом людської діяльності, являє собою “зашифрований” і згорнутий відбиток психіки не просто людини, але буквально всього людства. У специфічній формі власної активності дитина “розшифровує”, “розвертає” й привласнює цю опредмечену психіку (розпредмечування), формуючи тим самим свою власну. Найбільш адекватною формою активності є навчальна діяльність. ... ці об'єкти присвоєння зовсім не обмежені виключно науковими поняттями, а навпаки, коло їх дуже велике, і кожний з них по-своєму включається в процес розвитку, визначаючи його різноплановість та унікальність. Установленою можна вважати їх подальшу “долю”: привласнені як засоби розв'язання навчальних задач, вони утворюють у свідомості структури, які конституують, формуючи “навколо себе” те, що має назву міжфункціональних психологічних систем, певним чином впливаючи на подальшу поведінку суб'єкта. Так виникає явище особистісного опосередкування навчальної діяльності й феномен “подвійного опосередкування” психічного розвитку: тепер його опосередковують і культурний контекст (зовнішній), і особистісний (внутрішній)» [49, с. 245].

Подану вище цитату наведено для того, щоб пояснити нашу позицію стосовно того, яким чином активно-моделювальний розвиток пізнавальної сфери впливає



на розвиток особистості, у результаті чого стає можливим переміщення акценту досліджень з «процесу опосередкування на явище опосередкування» [49]. Отже, як відомо, розуміється в теорії Л. Виготського як акт створення й використання суб'єктом засобів для перетворення своїх психологічних можливостей (чи психологічних можливостей інших людей). «Отже, – зазначає С. Максименко, – опосередкування можна представити як акт втілення свого внутрішнього світу в реальність» [49, с. 246]. Причому дослідник наполягає, що акт опосередкування спрямований не лише на зовнішній об'єкт, але завжди на себе, і тому він є актом саморозвитку. Іншою важливою особливістю опосередкування є самопричинність: його виникненню можна сприяти або перешкоджати, але не можна гарантувати чи відбудеться воно, чи ні. Серед факторів, які можуть за різних умов бути або сприятливими або перешкоджаючими дослідник називає вікові, індивідуальні особливості, «зону найближчого розвитку» й міру допомоги дорослого. Усе це, на переконання С. Максименка, має визначати площину наукового аналізу, у якій повинні розглядатися індивідуальні варіанти розвитку, до яких, згідно з класифікацією Л. Виготського [90], належить і варіант обдарованого розвитку.

Отже, розуміння явища опосередкування як акту створення засобу надає можливість зовсім по-іншому подати проблему творчості. Так, С. Максименко робить стосовно цього припущення, що «продукт творчості і є тим самим засобом, за допомогою якого людина перетворює свою психіку» [49, с. 247]. У такій постановці всі елементи творчого процесу мовби знаходять своє місце: від внутрішньої вихідної творчої активності до суто індивідуальної природи цього явища (творчість як втілення індивідуальності).

Отже, узагальнюючи погляди С. Максименка на процес розвитку особистості, варто підкреслити, що процес руху в психіці привласненого засобу полягає в тому, що він перетворюється в ключову одиницю нової міжфункціональної системи свідомості, взаємодіє з іншими подібними системами, формуючи якість особистості і вже в цьому виді визначальним образом структурує подальшу поведінку та діяльність людини. Це є «саморух і саморозвиток, і ще це є дивовижний факт, коли свідомість самомоделюється» [49, с. 249].

На сучасному етапі, завдяки працям таких науковців, як Г. Балл [5], В. Давидов [26; 27], Н. Лейтес [46], О. Матюшкін [54], С. Максименко [49; 50; 51], А. Петровський [85], можна з упевненістю говорити про існування всіх передумов формування системного підходу до вивчення творчості та обдарованості. У результаті його реалізації ми отримуємо змогу більш точно визначити й особливості функціонування особистісних характеристик у структурі обдарованості, які за своєю суттю є «міжфункціональними психологічними системами» в розумінні С. Максименка [49, с. 245], та виокремити ті з них, які є невід'ємними у своїй необхідності для розвитку обдарованості.

У цьому підрозділі нашого посібника ми, використовуючи напрацювання вітчизняних дослідників, які займалися розробкою психологічних принципів творчого розвитку дітей у практиці розвивального та проблемного навчання, спробуємо





окреслити головні елементи структури обдарованості, що діють на всіх етапах індивідуального розвитку та в усіх сферах суспільної свідомості. У ролі теоретичного інструменту дослідження обдарованості ми використовуємо одну з новітніх спроб упорядкування категоріальної системи психології загалом (А. Петровський та М. Ярошевський [63]), що, на нашу думку, дасть змогу повно та вичерпно проаналізувати структуру й особливості функціонування такого системного утворення, як обдарованість.

Проаналізувавши праці О. Матюшкіна [54, с. 32], серед основних структурних компонентів обдарованості як загальної психологічної передумови творчого розвитку й становлення творчої особистості варто назвати такі:

- а) домінуюча роль пізнавальної мотивації;
- б) дослідницька творча активність, яка втілюється в пошуках і відкритті нового, у постановці та розв'язанні проблем;
- в) можливості досягнення оригінальних рішень;
- г) можливості прогнозування;
- д) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні й інтелектуальні оцінки.

Усередині пропонованої автором структури можна виокремити мотиваційні та когнітивні елементи, які становлять різні варіанти емпіричної реалізації головних категорій психогностичного, психоенергетичного та психопраксичного векторів категоріальної системи психології згідно з А. Петровським і М. Ярошевським [63].

Розглянемо більш детально характерні риси їхнього функціонування в структурі обдарованості.

На нашу думку, поняття «широке теоретичне орієнтування в предметі праці», яке використовує О. Дусавицький, є спорідненим з такими поняттями: «ментальний досвід», своєрідність якого постає системоутворювальним фактором інтелектуальної обдарованості в концепції М. Холодної [86]; потужність «когнітивного ресурсу» за В. Дружиніним [31]; «психологічний інваріант змісту накопиченого людиною досвіду», що є основою функціонування психологічного механізму творчості за Я. Пономарьовим [66].

Стосовно першого з наведених понять – ментального досвіду, то принциповим для розуміння його сутності, на нашу думку, є застереження, яке було висловлене В. Дружиніним у передмові до монографії М. Холодної, де він, не погоджуючись із розумінням автором інтелекту як форми організації ментального досвіду, пише: «структура (форма організації) ментального досвіду є результатом функціонування певної психічної системи (загального інтелекту), яка не є тотожною ментальному досвіду» [86, с. 7]. Наведена думка видається надзвичайно важливою для розуміння необхідності подолання «еґоцентричних ілюзій» (Ж. Піаже) у галузі психології інтелекту. На нашу думку, будь-які спроби визначити, чи є ментальний досвід результатом функціонування інтелекту (В. Дружинін) або тотожним йому утворенням (М. Холодна), приречені на невдачу, адже без встановлення сутнісного смислу цих понять будь-які висновки щодо їхнього співвідношення будуть залишатися повер-



ховими, а отже, внутрішньо суперечливими.

Здійснений аналіз праць В. Давидова дає нам змогу під іншим кутом розглянути озвучену проблему. Автор, розмірковуючи над специфічним змістом теоретичного мислення, пише, що «поняття одночасно виступає і як форма відображення матеріального об'єкта, і як засіб його мисленнєвої побудови, тобто як особлива мисленнєва дія» [27, с. 105]. Наведена дефініція однозначно знімає як проблему протиставлення інтелекту та ментального досвіду (як процесу та результату), так і проблему їх ототожнення, адже вказує на існування «внутрішнього зв'язку між змістом поняття та засобом його конструювання, ідеалізації» [27, с. 106].

Аналіз наступного поняття – когнітивний ресурс – продовжує когнітивну традицію пояснення розбіжностей у продуктивності інтелектуальної діяльності через особливості гіпотетичної ментальної структури, однак, на відміну від шойно описаної моделі, метафора, що запропонована В. Дружиніним, пояснює продуктивність інтелектуальної діяльності не через своєрідність, а через потужність відповідної ментальної структури, яку дослідник визначає як здатність до «симультанної актуалізації певної кількості (множини) елементів когнітивної системи, яка забезпечує побудову адекватної моделі проблемної ситуації» [31, с. 58]. До числа операційних дескрипторів когнітивного ресурсу В. Дружинін зараховує характеристики іконічної пам'яті, час реакції вибору та розмірність когнітивного простору. Загалом підхід В. Дружиніна відповідає поглядам представників деяких неоструктуралістських теорій, які пов'язують онтогенез когнітивної системи людини зі збільшенням числа одиниць, які свідомість може симультанно утримувати [97; 113]. Причому підхід В. Дружиніна також демонструє, що в жодній із запропонованих когнітивною психологією схем функціонування пізнавальної сфери не залишається місця для мислення як такого, а отже, згідно з влучним виразом В. Зінченка, ці когнітивні моделі залишаються «мертвими», адже взаємодія між організмом та середовищем (навіть інформаційне) не може відбуватися поза дією. «Саме в дії формується система предметно наповнених значень і смислів, яка потім відображується у свідомості індивіда та конститує весь його суб'єктивний світ, але не у вигляді мертвого вмісту пам'яті, який витягується у відповідь на запит ззовні (як у комп'ютері), а у вигляді образу світу (у розумінні О. Леонтєва), що накопичив у собі кінетичну енергію дії, яка його сформувала» [37, с. 19].

Аналіз поданих наукових поглядів дає нам змогу дійти висновку, що важливою особливістю когнітивних теорій залишається той факт, що аналіз творчості в них відбувається, так би мовити, з протилежної сторони – зі сторони творчого результату (аналізуються його новизна й оригінальність) та творчого середовища (вивчаються особливості задач, що розв'язуються), під які, іноді навіть досить формально, «підводяться» певні пояснення. Причому з поля зору таких теорій «випадають» два важливі моменти – сам творчий процес і творча особистість. У результаті сьогодні когнітивна психологія вимушена відкрито чи завуальовано визнавати своє безсилля в цій галузі психології. Зазвичай це пояснюють об'єктивною неможливістю пізнання творчості в межах позитивної когнітивної науки насамперед



через наявність у творчому процесі досить впливового несвідомого, інтуїтивного компонента. Однак якщо згадати, що інтуїтивне мислення, згідно з загальноприйнятою точкою зору [77, с. 277], відрізняється від дискурсивного чи аналітичного лише за ступенем розгорнутості, то, очевидно, що немає сенсу приписувати йому якісь особливі властивості, адже швидкість протікання, згорнутість, відсутність чітко виражених етапів і мінімальна усвідомленість – усе це, на нашу думку, швидше формальні, аніж змістовні його характеристики (хоча, як вважають деякі фахівці [24], вони певною мірою змінюють якісні особливості його протікання). Однак ми переконані, що в контексті вивчення творчості та обдарованості є сенс говорити лише про одне протиставлення – мислення та не-мислення, як протиставлення мислення та пам'яті (А. Брушлинський [1]), або теоретичного й емпіричного мислення (В. Давидов, О. Дусавицький). Лише такий підхід залишає місце для конкретно-психологічного аналізу несвідомого компонента в мисленні, такого, який був здійснений О. Тихомировим на основі вивчення невербалізованих операційних смислів та Я. Пономарьовим під час аналізу психологічного механізму творчості [66].

Все сказане дає змогу дійти висновку про те, що поняття теоретичного мислення в концепції В. Давидова може бути вичерпним для пояснення особливостей когнітивної сфери обдарованих індивідів. Принциповим для нас є розуміння того, що «...повноцінний розвиток здібностей дітей може здійснюватися лише в процесі роботи теоретичного мислення, на основі розв'язання теоретичних задач» [34, с. 59]. Дослідження С. Рубінштейна, А. Брушлинського, В. Давидова, О. Дусавицького продемонстрували, що творчість є невіддільною рисою функціонування мислення як процесу. Воно постає головним чинником, що «організує та раціоналізує свідомість людини» (В. Давидов [27, с. 132]), завдяки чому вона (свідомість і психосфера загалом) набуває можливості детермінувати розвиток ноосфери – «здійснювати об'єктивне духовно-раціональне впорядкування буття людини» (В. Соловійов, цит. за [63, с. 518]). Це теоретичне узагальнення було неодноразово підтверджено на практиці, зокрема під час: реалізації розвивального способу навчання, в умовах якого була вперше продемонстрована можливість «керованого розвитку» обдарованості (С. Максименко [50, с. 5]); «програмування» творчості (О. Дусавицький [35, с. 115]). Так, С. Максименко зауважує з цього приводу, що такі психічні новоутворення, як теоретична свідомість та рефлексія, є «концентрованими показниками розумового розвитку» [49, с. 185].

Особливе місце в працях з історії та методології науки посідає проблема відповідності нормам, яка втілюється у феномен розвивального або ж руйнівного впливу різного роду бар'єрів. Якщо розглядати творчість як здатність (а інколи й необхідність!) до виходу за межі наявних норм та умов діяльності, то це загострює питання зовнішніх і внутрішніх факторів, які «запускають» процес творчості, стимулюють творчий пошук, визначаючи його динаміку, емоційну забарвленість, а також його успішність. Таким чином, постає необхідність вивчення проблеми психологічної готовності до творчості, адже творчий акт завжди є кроком у невизначеність і хаос,



а його здійснення потребує мужності та готовності відмовитися від надійності, яку несе неухильне дотримання норм. Дещо схожі зауваження було подано М. Холодною [85] у рецензії на монографію Д. Богоявленської «Психологія творчих здібностей», де вчена не погоджується з думкою автора про те, що в експерименті за методом «креативне поле» на основі аналізу способу здійснення рішення (під час переходу на більш високий рівень інтелектуальної ініціативи) можна дійти висновку про прийняте моральне рішення виходити за межі заданих умов діяльності, адже такий вихід вочевидь потребує від суб'єкта діяльності моральної мужності. Ще одним свідченням необхідності більш детальної розробки позначеного питання вона називає факт невідповідності діагностованих рівнів інтелектуальної ініціативи та реальних творчих досягнень конкретної людини. Загалом дослідниця оцінює розробленість цього питання в рецензованій роботі як «перспективний план майбутніх досліджень» [85, с. 127].

Отже, ми визначили характер функціонування когнітивної сфери обдарованої особистості. Надалі вважаємо, що важливо з'ясувати особливості мотиваційних станів, які, перебуваючи в діалектичному зв'язку з функціонуванням теоретичного мислення, створюють умови для реалізації творчих потенцій людини. Такий аналіз має включати розгляд ключових категорій психопраксичного («діяльність» та «активність») та психоенергетичного («цінності» та «ідеали») векторів категоріальної системи психології [63].

Усі види активності за своїми головними функціями можна умовно поділити на два крайніх типи: адаптивний і продуктивний (за В. Дружиніним [32] та О. Матюшкіним [54]). Адаптивний вид активності забезпечує пристосування, а продуктивний – становить основу виникнення та становлення різних психологічних новоутворень, безпосередньо необхідних для адаптації. До таких новоутворень дослідники зараховують «породження» образів, узагальнень, цілей, смислів, здібностей, мотивів, інтересів тощо.

Адаптивні види активності породжуються тими видами мотивації, які отримали загальну характеристику мотивів досягнення (успіху). Виникнення циклу адаптивної активності пов'язують з виникненням певної потреби, а його завершення – з її задоволенням. Цикл адаптивної активності представлено у системі емоційних реакцій, які здійснюють безпосередню регуляцію активності в межах, визначених відображувально-оцінювальною функцією емоцій, тобто на основі «...відображення мозком якої-небудь потреби (її властивостей та величини) та ймовірності (можливості) її задовольнити, яку мозок оцінює на основі генетичного та раніше набутого досвіду» [76, с. 4]. Так, О. Матюшкін зауважує, що під час адаптивних процесів перша змінна у наведеній структурній формулі емоцій потребнісно-інформаційної теорії В. Сімонова – мотивація – підлягає закону оптимуму мотивації Йеркса–Додсона. Треба гадати, що й друга – оцінка ймовірності задовольнити потребу – також буде перебувати в межах певного оптимуму. Принаймні очевидним є той факт, що суб'єктивно або об'єктивно важкі завдання будуть однозначно викликати негативні емоції.



В умовах продуктивних форм активності наведена формула виглядає зовсім інакше. Тут мотиваційну основу становлять різні пізнавальні потреби, «предметом» задоволення яких виступає новизна об'єкта (стимулу), невідоме в проблемній ситуації. Отже, обидві змінні наведеної структурної формули емоцій виступають як нескінченні величини: пізнавальні потреби розвиваються як такі, що їх не можна задовольнити взагалі, а нове, невідоме у стимулі – як фактор, який не лише не обмежує, а, навпаки, стимулює розгортання пошукової активності. Причому індивід залишається здатним отримувати від такого процесу задоволення.

Адекватним поясненням особливостей емоційної регуляції продуктивних форм активності, на нашу думку, є теорія реверсивності М. Аптера [2], яка у психологічній науці детально досліджується в працях В. Хомик [87; 88].

Варто зазначити, що хоча названа теорія й претендує на певну радикальність і революційність, але той факт, що, згідно з визначенням самого М. Аптера [2, с. 10], поняття «парацільовий стан» у своїх головних рисах майже повністю відповідає поняттю «продуктивна форма активності» за О. Матюшкіним (принаймні за спрямованістю активності на діяльність як таку, замість орієнтації на зовнішню оцінку ефективності досягнення мети). Це свідчить про можливість зближення, зіставлення віддалених сфер вивчення творчості, про розширення «інтелектуального діапазону» (В. Дружинін) сучасних досліджень, завдяки чому відбувається не лише взаємозбагачення окремих теорій, а й розвиток загальної теорії творчості.

Дозволяємо собі припустити, що продуктивні форми активності породжуються парацільовими метамотиваційними станами за М. Аптером, а адаптивні – цільовими, то стає зрозумілим, чому в першому випадку новизна та невизначеність стимулу сприймаються позитивно, а в другому – негативно. До речі, послідовники автора вже сьогодні використовують головні положення його теорії для пояснення особливостей мотивації й емоційної регуляції творчого мислення [2].

Згідно з загальноприйнятою у вітчизняній психології точкою зору, у творчому процесі постановка мети «розв'язати задачу» завжди здійснюється на свідомому рівні (цільова домінанта за М. Аптером), а пошук методів – на несвідомому (метацільова) [32; 66]. Так, дослідники В. Дружинін, В. Пушкін, Я. Пономарьов підкреслюють, що виникнення необхідності переходу з рівня на рівень і постає головним критерієм зарахування конкретної задачі до класу творчих. Отже, динаміка таких взаємопереходів, на нашу думку, може бути достовірно описана із залученням основних положень теорії реверсивності. Серед факторів, що спричиняють перехід від цільової системи до метацільової, М. Аптер виокремлює такі [2]:

- 1) випадкові фактори – події та ситуації, які, після певної інтерпретації індивідом, полегшують або викликають реверсії;
- 2) фрустрація – призводить до зміни станів у разі, коли індивід усвідомлює неможливість цілеспрямованого розв'язання ситуації, що склалася, або, навпаки, необхідність налаштуватися на серйозну роботу;
- 3) насичення – фактори, які викликають накопичення внутрішніх передумов для зміни станів. Ззовні таке переключення може виглядати як незалежне від



зовнішніх ситуацій, подій тощо. Окрім того, завдяки властивості насичення внутрішній стан може протистояти впливу конкретної ситуації та проявлятися незалежно (або навіть усупереч) від неї.

Фрустрація постає головним фактором, який спричиняє зміну станів в умовах творчого пошуку в концепції творчого процесу Я. Пономарьова [66]. Вона виникає після декількох невдалих спроб цілеспрямованого розв'язання задачі. У такій ситуації (вона зазвичай виникає на завершенні першої фази творчого процесу) суб'єкт або визнає задачу такою, що не може бути розв'язана взагалі, або, за умов наростання пошукової домінанти, переходить на другу фазу – фазу інтуїтивного розв'язування. Домінування негативних емоцій на першій стадії може перервати подальше розв'язування задачі. Таким чином, можливість такого переходу, здатність його здійснити відіграє, на нашу думку, суттєву роль у регуляції енерго-мотиваційного аспекту творчого пошуку.

Розглядаючи енерго-мотиваційний аспект творчого пошуку І. Коган [41], підкреслює роль позитивних емоцій (емоцій успіху) в активізації та стимулюванні мисленнєвої діяльності. Джерелом таких емоцій автор, слідом за А. Брушлинським, називає «відкриття суб'єктом (особливо в інсайті) певної властивості об'єкта, яка розкриває перспективу розв'язання проблеми» [41, с. 142]. Він наводить дані численних експериментальних досліджень, у яких було доведено, що навіть часткове зняття проблемності, що призводить до задоволення похідної пізнавальної потреби, супроводжується позитивним емоційним переживанням успіху та викликає бажання продовжити розв'язування задачі.

Усе сказане дає змогу дійти висновку, що здатність до своєчасної реверсії метамотиваційних станів є головною умовою збереження позитивного ставлення до проблеми, що розв'язується. Цей висновок цілком відповідає точці зору В. Хомика, якому вдалося довести, що здатність до реверсії є головною передумовою збереження психологічного здоров'я в складних умовах життєдіяльності [87; 88].

Загалом варто відзначити, що проблема мотиваційних станів в аспекті вивчення обдарованості викликає сьогодні неабиякий інтерес у дослідників. Так, у вітчизняних дослідженнях, насамперед завдяки працям О. Матюшкіна [54], виникло та закріпилося розмежування двох видів мотивації – мотивації досягнень та пізнавальної мотивації. Вони відрізняються за спрямованістю діяльності людини на результат або сам процес діяльності (остання форма діяльності часто отожднюється з активністю). Вважається, що саме пізнавальна мотивація є основою продуктивних форм активності різних видів: від активності уваги, дослідницької пізнавальної активності до особистісної активності, яка виражається у формі інтелектуальної ініціативи (Д. Богоявленська [13]), надситуативної активності (В. Петровський [63]), самореалізації особистості (Д. Леонтьєв [48] та ін.). Пізнавальна мотивація може вважатися окремим випадком парацільового метамотиваційного стану (за М. Аптером). Проте принциповим для розуміння сутності парацільового метамотиваційного стану у вигляді інтелектуальної ініціативи як найвищого рівня продуктивної активності виступає, на нашу думку, вказівка на зв'язок останньої з теоретичним



мисленням, яке постає засобом реалізації вищих форм продуктивної активності. Останні ж і ведуть до формування та розвитку таких психологічних новоутворень, як творчі здібності. У діалектиці взаємозумовленості пізнавальної мотивації та творчих здібностей і простежується їх внутрішній зв'язок. З огляду на таке пояснення ми пропонуємо визначати інтелектуальну ініціативу як модифікацію парадигми настанови (за М. Аптером) на основі розвитку теоретичного мислення. Таке визначення дасть змогу, по-перше, відокремити творчість від різних видів девіантної поведінки, які також характеризуються домінуванням парадигми настанови, а, по-друге, з'ясувати характер мотиваційних станів, у яких перебувають суб'єкти творчої діяльності.

На цьому етапі хотілося б також звернути увагу на те, яким чином поняття пізнавальної мотивації та породжених нею продуктивних форм активності розкривається в практичних дослідженнях з цієї проблеми. Так, аналіз досвіду навчання молодших школярів за розвивальною методикою дав змогу виявити характер зв'язку між навчально-пізнавальним інтересом (у більш широкому розумінні – пізнавальною мотивацією) та «навчальною» тривожністю (О. Дусавицький). Зокрема, було встановлено, що тривожність за певних умов може виступати в ролі мотиву протилежного інтересу. Ці умови визначаються способом навчання. Так, спосіб навчання, що спрямовано на формування навчальної діяльності, висуває на передній план структури зовнішніх і внутрішніх мотивів ті, які є адекватними меті цієї діяльності – отриманню теоретичних знань. Емпірично доведена відсутність тривожності в більшості учнів, які навчаються за розвивальною методикою, свідчить про те, що пізнавальний інтерес набуває форми соціально значущого мотиву. А за умов, коли «теоретичний» спосіб навчання реалізується неповно або непослідовно, то пізнавальні інтереси формуються стихійно, в небагатьох учнів, головним чином поза школою, а також виступають у формі індивідуалістського мотиву. У результаті, соціальна функція навчальної діяльності, яка не має необхідного змістовно-пізнавального підґрунтя, сприймається як така, що нав'язується ззовні. Тривожність стає головним мотиваційним фактором навчання, інтенсивність якого зумовлюється індивідуальними інтелектуальними можливостями учнів. За таких умов, очевидно, починає «працювати» закон оптимуму мотивації Йеркса–Додсона, що стримує розвиток продуктивних форм активності: учні намагаються уникати будь-яких додаткових навантажень і діють виключно на адаптивному рівні. Це врешті-решт призводить до гальмування подальшого інтелектуального розвитку. У термінах категоріальної системи психології [63] йдеться про певне балансування: від потреб і мотивів, задоволення яких відбувається в діяльності, самоздійснення в якій, згідно з висловом І. Манохи, «не потребує яких-небудь спеціальних зусиль, що можна робити майже автоматично, без напруження “внутрішніх сил душі”» [32, с.49] до цінностей та ідеалів. Останні узагальнюють стійке, вибіркоче й емоційно забарвлене прагнення особистості до життєво важливих об'єктів. Варто зазначити, хоча вони виникають на основі потреб, але не зводяться до них. Так, С. Максименко зауважує, що: «потреба



виражає необхідність, а інтерес завжди пов'язаний з особистою зацікавленістю об'єктом, з прагненням більше його пізнати, опанувати його. Інтерес може виявлятися в симпатії та прихильності до людини, у захопленні певною діяльністю, літературою, наукою, спортом тощо» [49, с. 34]. Натомість Б. Братусь зазначає: «у складних формах активності людина діє не заради досягнення самого по собі предмету потреби (або мотиву, за О. Леонтьєвим), вона діє заради цілісного образу нового життя, у яку цей предмет буде включений» [15, с. 14]. В орієнтації на екстрапсихологічні категорії «смісл» та «ідеал», на основі яких будується цей «цілісний образ нового життя», і виражається вихід людини за межі психосфери. Так, смисли більш простих, замкнених на собі (тобто в межах психосфери) діяльностей породжуються відношенням мотиву до цілі, тоді як смисли життя породжуються «живим образом майбутнього, що освітлює сьогоднішній день, або – відношенням образу дії до існування людини тут і тепер» [15].

Усе сказане дає змогу дійти висновку, що поняття пізнавальної мотивації та породжених нею продуктивних форм активності різних рівнів (інтелектуальна ініціатива, пошукова домінанта, надситуативна активність, самореалізація) має принципове значення для з'ясування характеру мотиваційних тенденцій у структурі обдарованої особистості, адже названі тенденції виступають внутрішньою умовою формування різних психічних новоутворень, зокрема здібності та нові якості та властивості особистості. Варто підкреслити, що, спираючись на аналіз основних структурних компонентів обдарованості (теоретичної свідомості та рефлексії, продуктивних форм активності, цінностей та ідеалів обдарованої особистості) можна дійти висновку про системність детермінації обдарованості, що вказує на необхідність вивчення, поряд із внутрішніми чинниками, а також зовнішніх чинників, а саме – адаптацію до освітнього середовища, яке сприяє розвитку обдарованості. Ідеться про аналіз процесу адаптації обдарованої особистості на різних вікових періодах навчання в умовах ЗЗСО, що представлено в наступних пунктах цього розділу.

## 2.2. Адаптація обдарованих дітей молодшого шкільного віку

Уявіть, скільки змін чекає на маленьких першокласників у перші місяці відвідування школи. Безсумнівно, умови сучасної української школи пом'якшують перехід від умов дошкільного навчального закладу до школи, але першокласник все одно стикається з новою реальністю під час навчання та виховання, новим навантаженням, зростаючою відповідальністю, зникає до нових вимог та кожного дня адаптується до нового шкільного життя. Кожна окрема дитина реагує на ці зміни по-своєму і вимагає індивідуального підходу. Однак наукові дослідження з проблем адаптації свідчать, що особливої уваги в період шкільної адаптації потребують обдаровані діти, оскільки саме вони зазвичай більш чутливо реагують на зміни в соціальному оточенні і є досить вибагливими до умов існування.





Поглянувши на зміни, які відбуваються в наші дні, і оцінивши, як стрімко розвивається наука та техніка, ми пересвідчуємося в тому, що за обдарованими дітьми наше майбутнє і варто це враховувати під час створення навчальних програм та організації дитячого дозвілля. Пришвидшення всіх процесів на макрорівні вимагає нового освітнього підходу, адже в сучасному світі динамічність розвитку будь-якої країни безпосередньо залежить від можливості обдарованих членів соціуму реалізувати власний потенціал на користь суспільства. Обдаровані діти – це майбутня еліта нашої держави від політичних лідерів до митців.

Проблема адаптації людини знайшла досить широке відображення в наукових доробках учених з усього світу. Загальні уявлення про адаптацію, її закономірності та фізіологічні механізми представлені у працях М. Аміннікова, А. Нальчаджян, О. Реан, А. Клінчу, Р. Дайсон, К. Парк, Д. Паркер. Загальні проблеми соціально-психологічної адаптації, формування та розвитку адаптивних особистісних характеристик знайшли відображення в наукових працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Ф. Березіна, А. Фурмана. Роль механізмів психофізіологічної регуляції в забезпеченні адаптаційних процесів вивчалася Р. Басевським, О. Кокуном, Ф. Меерсоном. Дослідженням особливостей адаптації обдарованих учнів початкової школи та вивченням значення соціальної підтримки батьків і вчителів займалися такі вчені, як: А. Байерс, К. Берман, Ф. Гагне, Н. Каррінгтон, та ін.

Попри значний інтерес науковців і практиків до питання розвитку обдарованої дитини, воно залишається недостатньо розробленим як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

Відомо, що згідно з одним із рішень Всесвітньої організації охорони здоров'я обдаровані діти входять до «групи ризику». Їм необхідне особливе виховання, відповідні індивідуальні навчальні програми, спеціально підготовлені вчителі, спеціалізовані класи та освітні заклади [61, с. 23].

Період розвитку дитини від шести років є перехідним між дошкільним і молодшим шкільним віком (МШВ). З приходом до школи змінюється провідна діяльність дитини. Усі види діяльності (гра, діяльність, творчість) підпорядковуються навчанню, тому важливо, щоб у першому класі перехід від ігрової до навчальної діяльності відбувався поступово. Робота з шестирічними дітьми передбачає обов'язкове урахування їх фізіологічних і психологічних особливостей, а робота з обдарованими першокласниками, вимагає ще більшої уваги та обізнаності вчителя.

Зміна умов існування вимагає пристосування до них або, інакше кажучи, адаптації. Це відбувається тому, що новий досвід має вбудуватися в уже наявному уявленні про Світ та себе в ньому. Ми погоджуємося з Ж. Поповою в розумінні поняття «адаптація». Автор наголошує, що це відповідальний етап життя як маленького учня, так і вчителів, батьків. Саме в цей період шестирічний першокласник приймає й засвоює шкільні норми, у нього формується інтерес до шкільного життя, з'являється віра у власні сили, відбувається процес дорослішання. Під час адаптації нерідко спостерігається негативна фізіологічна реакція дитячого організму на різку зміну звичного способу життя: «швидка стомлюваність, порушення сну й



апетиту, збудливість, дратівливість. Ось чому вчителю потрібно встановити позитивний емоційний контакт із дітьми та їхніми батьками, створити найбільш сприятливі умови для психологічної та фізіологічної адаптації першокласників до шкільного життя» [67, с. 5]. Робота з такими дітьми потребує обов'язкового врахування таких особливостей шестирічок як слабкий розвиток вольової сфери, завищена самооцінка, прагнення в усьому бути першим, випробовування меж дозволеного тощо. З огляду на це, зміст занять вступного курсу НУШ розроблено відповідно до фізичних і психологічних особливостей дітей шестирічного віку.

Так, С. Северина зазначає, що адаптацію визначають як процес пристосування до успішного функціонування в певному середовищі, а також як здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Діти 6–7 років переживають психологічну кризу, що пов'язана з необхідністю адаптації до школи. Зміни і варіювання часу та строків навчання у школі відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», диференціація й інтеграція освітніх систем ведуть до перегляду вимог про зміст готовності дітей шестирічного віку до навчання в школі. Вступ дитини до школи супроводжується зміною динамічного стереотипу, що сформувався в дошкільний період життя [75].

Механізми адаптації, які вироблені в результаті еволюції людини, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища. Термін «шкільна адаптація» почали використовувати для опису різного роду труднощів, що виникають під час пристосування до шкільних умов. З цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності: труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку.

Проблема готовності дитини до школи сформувалася декілька десятиліть тому. Упродовж довгого часу вважалося, що критерієм готовності дитини до навчання є рівень її розумового розвитку. Так, Л. Виготський одним із перших сформував думку про те, що готовність до шкільного навчання полягає в рівні розвитку пізнавальних процесів [20].

СПА є процесом активного пристосування, на відміну від фізіологічної адаптації, що відбувається автоматично. Відносини з середовищем, до якого необхідно пристосовуватися, є особливими. Тут не лише середовище впливає на людину, а й вона змінює соціально-психологічну ситуацію. Тому, адаптувати доводиться не лише дитину до класу, місця у ЗЗСО, вчителя, а й учителя до нових учнів. Зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини зумовлює, на думку А. Фурмана, «загострення її психологічної боротьби з оточенням, що актуалізує процеси переживання й увесь життєвий потенціал людини» [84, с. 56].

Пристосування дитини до школи відбувається не одразу. Це довготривалий процес, який вимагає суттєвого напруження з боку емоційно-вольової сфери дитини. Існує низка факторів, які допомагають чи навпаки перешкоджають успішній адаптації. Одним із таких факторів є особливості розвитку психіки, що характерні для цього вікового періоду. Ці особливості широко вивчав і висвітлював у своїх працях Л. Виготський [20]. Його концепцію розвивали вітчизняні психологи Б. Ананьєв,



Д. Ельконін, О. Леонтьєв. Прояви поведінки шкільної дезадаптації та причини їх виникнення описують психологи Л. Славіна, В. Каган, А. Венгер, О. Новікова.

Очевидно, що пізнавальний інтерес учня формується лише тоді, коли навчальна діяльність є успішною, а здібності оцінюються позитивно. Одним з основних завдань вчителів і психологів, є створення умов для успішної адаптації дітей до шкільного життя. Тривалість адаптаційного періоду у шестирічок збільшується з трьох до шести місяців. Оптимальний адаптаційний період становить 1–2 місяці. Залежно від різних чинників рівень адаптації дітей до нових умов може бути різним: високим, нормальним і низьким. Навчання має базуватися на індивідуальному підході до кожної дитини, враховувати весь комплекс гігієнічних, психологічних і педагогічних умов, що необхідні для розвитку дітей цього віку [67].

Однак високі потенційні можливості обдарованої дитячої особистості не завжди вдається розвинути через непристосованість до умов навчання й дезадаптацію в довкіллі [22]. Обдаровані діти МШВ, у зв'язку зі своїм психічним і особистісним розвитком, виявляють виразне прагнення до більш значущого місця в житті, виконання нової, важливої не лише для них, а й для інших, діяльності. Реалізуючи це прагнення, вони вступають у суперечність зі стилем свого життя, їх перестає задовольняти гра. Тому, як вважає Г. Шихі, дошкільний вік може закінчитися кризою, що буде проявлятися у втраті дитячої безпосередності, замкненості, штучній поведінці, а деякі діти можуть навіть стати важкокерованими чи зовсім некерованими [91, с. 184].

Тому, здійснюючи психологічну адаптацію обдарованої дитини до навчання, необхідно враховувати відповідні характеристики цього періоду. По-перше, змінюється соціальна позиція дитини: з дошкільника вона перетворюється в учня. У дитини з'являються нові та складні обов'язки: виконувати домашні завдання, приходити вчасно до освітнього закладу, бути уважною на заняттях, дисциплінованою тощо. Вперше у своєму житті дитина стає членом суспільства зі певними обов'язками. По-друге, у дитини відбувається зміна провідної діяльності. До початку навчання діти переважно зайняті грою. З приходом до освітнього закладу вони починають опановувати навчальну діяльність. Головна психологічна відмінність ігрової та навчальної діяльності полягає в тому, що ігрова діяльність є вільною, а навчальна – побудована на зусиллях дитини. Натомість Л. Савенок [74] зазначає, що перехід дитини від ігрової діяльності до навчальної здійснюється не з її волі, не природним для неї шляхом, а є «нав'язаним» їй зверху. По-третє, важливим чинником психологічної адаптації дитини до освітнього закладу виступає її соціальне оточення. Від ставлення вчителя до дитини залежить успішність її подальшого навчання. Успішність процесу адаптації дитини до навчання залежить ще і від того, наскільки міцно вона змогла ствердити свою позицію в класі серед однолітків. Активна й ініціативна дитина стає лідером, починає добре вчитися, а тихий і податливий учень може перетворитися на аутсайдера, вчиться без бажання або незадовільно. По-четверте, однією з гострих проблем постає заборона рухової активності ініціативної дитини і, навпаки, активізація млявих і пасивних дітей [10].



Важливо також враховувати соціально-психологічні особливості обдарованих дітей, зокрема такі:

- перфекціонізм (прагнення робити все найкращим чином; досягти досконалості навіть у малозначущих справах. Інший бік перфекціонізму – постійне почуття невдоволеності собою, що відображається на самооцінці);
- нонконформізм (неприйняття або критичне сприйняття норм, цінностей, що панують у конкретній групі певного суспільства);
- високий рівень егоцентризму (пізнавального, комунікативного, соціального), який виявляється в неспроможності зрозуміти позицію іншої людини, що пов'язана з обмеженістю їх досвіду [56, с. 154–158].

Особливістю емоційної сфери обдарованих дітей є їхня підвищена вразливість, яку можна пояснити високою сприйнятливістю таких дітей до сенсорних стимулів. Обдаровані діти краще розуміють причиново-наслідкові зв'язки і тому глибше та детальніше сприймають явища та події. На думку О. Михайленко, «здатність сприймати те, що залишилося поза увагою інших призводить до прийняття будь-яких нейтральних зауважень, реплік на свій рахунок. Обдарована дитина часто сприймає слова або невербальні сигнали як вияв неприйняття себе оточуючими. Деякі події, що є незначними для пересічної дитини, для обдарованих дітей стають джерелом сильних переживань. Окрім того, талановиті діти мають розвинене почуття справедливості, що виявляється в ранньому віці та зберігається протягом всього життя, а також мають власну систему цінностей, пред'являють високі вимоги до себе та оточуючих, які не завжди можуть їм відповідати» [56, с. 156].

Однією з провідних рис обдарованої дитини є прагнення до лідерства та схильність керувати іншими людьми. Головну причину цьому можна вбачати в більш високому розвитку інтелекту у порівнянні з іншими дітьми, гнучкості та швидкості мислення. Ця риса добре проявляється в дошкільному та МШВ. На думку О. Савенкова, «такі розбіжності в ігрових інтересах можуть призводити до непорозумінь між дітьми та стати причиною ізоляції обдарованої дитини. Самостійність талановитих дітей виявляється у незалежності суджень і дій, відповідальності за власні вчинки, внутрішній впевненості в тому, що така поведінка можлива та правильна. Зазначена позиція не завжди є зрозумілою та прийнятною оточуючими, які вважають, що дитина має дослухатися до порад і рекомендацій дорослого та розцінюють прояви самостійності як необґрунтований виклик і протест, прояви важковихованості» [73, с. 175].

Властивості особистості обдарованих дітей формуються на фоні зацікавленості ними філософськими проблемами. «Для обдарованих характерними є роздуми над такими явищами, як смерть, потойбічне життя, релігійні вірування й філософські проблеми, що є зовсім незрозумілим та нецікавим для інших дітей та навіть дорослих» [59, с. 239].

Якщо певна діяльність цікава для обдарованої дитини, то вона буде проявляти надзвичайну наполегливість у прагненні досягти поставленої мети. Однак,



М. Соцька зауважує, що висока захопленість будь-яким заняттям, яке вдається найкращим чином, може швидко призвести до завищених особистих стандартів і внутрішньої незадоволеності, адже бути в усьому довершеним просто неможливо. Оцінюючи власну діяльність відповідно до стандартів дорослих, дитина може впасти у фрустрацію, відчувати тривогу й важкі чи недитячі переживання, які можуть посилюватися, якщо очікування значущих дорослих є занадто великі. Сприймання дитиною себе як невдахи, може спровокувати формування заниженої самооцінки за завищеного рівня домагань і об'єктивно гарних результатів діяльності [78, с. 39–45].

Окрім того, у поведінці обдарованих дітей спостерігаються прояви агресії. Часто обдаровану дитину просто не розуміють педагоги, а іноді навіть батьки. Це призводить до складних переживань, у результаті яких вона або замикається в собі, прагнучи збагнути, чому її не розуміють, або, не бажаючи миритися з ситуацією, що склалася, вдається до різноманітних хитрощів, намагаючись отримати соціальну підтримку. Якщо така тактика не приносить бажаних результатів, то дитина у відповідь на завдання біль прагне відповісти кривдникам тим самим. У такому разі вона може використати всі види агресивних реакцій: непряму, пряму, вербальну, фізичну.

Водночас чимало сучасних досліджень свідчить про те, що трапляються випадки гармонійного розвитку психіки обдарованої дитини. Однак це швидше виняток, частіше зустрічається нерівномірність, односторонність розвитку, яка зберігається протягом усього життя, поглиблюється та стає передумовою багатьох психологічних проблем. «Обдаровані діти страждають так званою дисинхронією в темпах розвитку інтелектуальної, афективної та моторної сфери. Під терміном “дисинхронія” розуміють ефект прискореного розвитку одного з психічних процесів у поєднанні зі звичним (відповідним до віку) або навіть дещо затриманим розвитком іншого» [56, с. 154–158].

Завдяки можливій дисинхронії темпів розвитку інтелектуальних і комунікативних процесів, коли високий темп інтелектуального розвитку поєднується зі труднощами у комунікації, реальний рівень здібностей обдарованих учнів не усвідомлюється оточуючими. Вони здаються непристосованими до життя в суспільстві. У цих дітей виникають проблеми з участю в розвагах однолітків, які є для них не цікавими. Часто обдаровані діти підлаштовуються під інших, намагаються виглядати такими, як усі. Складність ситуації підсилюється тим, що самі діти розуміють власну несхожість. «Соціальна ізоляція – це не наслідок емоційних порушень, а результат умов, у яких опинилася дитина за відсутності групи, з якою вона могла б спілкуватися» [56, с. 157].

Академічно обдаровані діти за своєю природою не є подібними. Вони мають різний рівень розвитку здібностей у різних сферах пізнання, який може проявитися як талант у межах класу, або в повсякденному житті. Відрізняються також їхні соціально-емоційні навички та потреби. Однак, попри унікальність кожної обдарованої дитини як особистості, існують загальні характеристики, які об'єднують



таких дітей і виникають як результат формування світоглядної позиції, уявлення про себе та власних потреб, які пов'язані з обдарованістю [115].

Численні дослідження свідчать про те, що обдаровані діти підпадають під підвищений ризик у порівнянні з однолітками в розвитку соціально-емоційної сфери (К. Бенбоу та Дж. Стенлі, 1996; К. Бенбоу, 1990; М. Гросс, 1993; Х. Холлінгворт, 1930; П. Янош, 1985; Дж. Петерсон та К. Рей, 2006). Одним із перших Х. Холлінгворт (1930) у своїх дослідженнях, заснованих на лонгітюдних спостереженнях, зазначає, що діти у віці до 12-ти років, зокрема з високим коефіцієнтом інтелекту, стикаються з унікальними соціально-емоційними труднощами. Ці труднощі, пов'язані з адаптацією, асинхронним розвитком і взаємодією з однолітками. Вони спричинені необхідністю відповідати стандартам певного навчального середовища та наявністю складних взаємин з однолітками, що посилюються їх обмеженими можливостями до взаємодії з людьми аналогічного інтелектуального розвитку [119].

Ці результати знаходять свій відгук у дослідженні Д. Шернофа [116], згідно з яким оптимальне середовище для розвитку характеризується складними завданнями та очікуванням майстерності в поєднанні з мотиваційною та емоційною підтримкою. Таким чином, грамотний вибір відповідного навчального середовища (базуючись на здібностях та інтересах) має численні переваги. Наприклад, за умови успішного вибору швидкості проходження навчальної програми, матеріал буде засвоюватися більш ефективно, та мотивація до навчання буде поліпшуватися. Цікаво, що в ретроспективному шведському дослідженні 92 % обдарованих дорослих пригадували початкову школу як найскладніший період у навчанні [114]. Отже, вразливість обдарованої дитини зростає, якщо не створювати відповідні умови для її адаптації.

У своєму дослідженні П. Янош, Х. Фанг та Н. Робінсон рекомендують забезпечувати для обдарованих дітей підвищену психологічну підтримку для покращення особистісного та соціального розвитку [106].

Адаптацію визначають не лише, як процес пристосування до успішного функціонування в певному середовищі, але і як здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку людини. Тому різнобічне дослідження адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи передбачає виділення переліку умов, що зможуть забезпечити стабілізацію їхньої персональної пристосованості.

Головні причини неуспішності в навчанні та виникнення проблем у поведінці обдарованих дітей такі:

- вплив соціально-економічних і національно-культурних умов;
- фізичні обмеження (порушеннями зору, слуху тощо, хвороби), недостатнє харчування. Водночас серйозні фізичні дефекти можуть слугувати стимулом до вищих досягнень.
- емоційні та поведінкові проблеми;
- високий творчий потенціал;
- перфекціонізм;



– нерівномірність психологічного та соціального розвитку обдарованих дітей (дисинхронія) [83, с. 94–102].

Важливо розуміти, що для обдарованого першокласника засвоєння знань не повинно стати механічним процесом. Знання можна вважати засвоєними, якщо поняття, терміни та їх функціональні зв'язки стали здобутком школяра. Головним завданням у роботі з обдарованими дітьми, на думку Н. Кульчицької-Ручки, має стати стимулювання їх активної пошукової діяльності та самостійності.

Ключовими умовами для виконання цього завдання є:

- 1) залучення дитини до освітнього процесу, який буде сприяти підвищенню ефективного засвоєння матеріалу;
- 2) стимулювання інтелектуальних зусиль дитини;
- 3) формування впевненості у своїх силах;
- 4) виховання відповідної незалежності в поглядах дитини [44].

Обдарована дитина не зможе реалізувати свої здібності, якщо в неї сформувався низька самооцінка, невпевненість, а також низька комунікативність. Лише соціально активна особистість зможе успішно оволодівати сучасними освітніми програмами, буде прагнути до самовдосконалення і саморозвитку.

У контексті комплексного підходу до організації навчання та виховання варта уваги біоекологічна модель У. Бронфенбреннера. Її використовують, щоб проілюструвати системний зв'язок між соціально-психологічним комфортом обдарованої дитини та її оточенням, а особливий акцент робиться на підтримку з боку батьків і вчителів.

Згідно з дослідженням У. Бронфенбреннера (1992), персонально-контекстний дизайн має враховувати характеристики як особистості, так і навколишнього середовища (рис. 2.1). Попри те, що контекст має дуже важливе значення для розуміння розвитку, особливості обдарованих дітей є не менш важливим фактором, що дає змогу запобігти сприйняттю дитини як «порожнього організму» [96, с. 189].

Контекст або середовище, в якому перебуває людина, охоплює чотири взаємопов'язані системи. Мікро-, мезо-, екзо- і макросистеми, до яких належить індивід, У. Бронфенбреннер розглядав «як безліч вкладених структур, кожна в середині наступної, як набір російських матрьошок» [95, с. 3]. У дитини МШВ, можливості якої цілком залежать від впливу дорослого, безпосередні установки виникають у школі та вдома. Таким чином, роль батьків і вчителів є більш важливою, ніж фактори впливу з більш широкого контексту, такі як освітній клімат школи та сприйняття обдарованих людей у суспільстві загалом. Модель Бронфенбреннера підпала під критику Велеса-Агосто та ін. [118, с. 900–910] за включення поняття культури в макросистему. Так, Велес-Агосто та ін. зазначають, що під час розгляду соціокультурної теорії Л. Виготського та екокультурної теорії Вайснера стає зрозумілим, що центральна роль належить впливу культури на повсякденні дії та розвиток конкретної людини і залежить від культурного середовища, у якому вона росте і розвивається. Отже, культура може вважатися невід'ємною частиною мікросистеми,



оскільки діти соціалізуються в повсякденній діяльності, під час взаємодії з культурними стандартами свого суспільства.

Так, У. Бронфенбреннер у подальших дослідженнях розглядає *мікросистему* як частину структури діяльності, ролей і міжособистісних відносин, у які дитина вступає в певному середовищі (наприклад, вдома або в школі), з певними особливостями інших осіб, які мають свої темпераментальні, особистісні характеристики та системи кругозору. Він вважає, що, на відміну від впливу щоденних взаємодій з оточенням, саме батьки й учителі мають рівнозначний визначальний вплив на розвиток дитини. Обопільність у взаємодії з дитиною сприяє когнітивному та соціальному розвитку, оскільки баланс сили переходить на внутрішній план з плином часу [96].

Відповідно до моделі У. Бронфенбреннера, можна стверджувати, що *мезосистема* охоплює процеси, що відбуваються між двома або більше установками, які зумовлюють дії обдарованої дитини. Важливим процесом є «стосунки» між домом та школою, оскільки саме в цих умовах діти початкового шкільного віку проводять більшість часу. Науковець зазначає [95, с. 3], що академічний розвиток обдарованої дитини не спирається виключно на її взаємодію з вчителем, але на нього впливає «наявність і характер зв'язків між школою і домом» і чи сприяють ці зв'язки позитивним відносинам, що засновані на підтримці. Таким чином, потенціал розвитку дитини збільшується, коли культура і клімат школи підтримує та полегшує спілкування та відносини між батьками та вчителями, враховуючи особливі потреби обдарованих дітей.

*Екзосистема*, відповідно до моделі У. Бронфенбреннера, охоплює процеси між двома чи більше системами, одна з яких безпосередньо не пов'язана з обдарованою дитиною, але може впливати опосередковано на її благополуччя. Наприклад, стереотипне ставлення до обдарованості, яке транслиують колеги батьків, сусіди, ЗМІ, державні установи, а також політика щодо обдарованих дітей.

*Макросистема* охоплює систему переконань, що переважає в мікро-, мезо- і екзосистемах даної культури, і має важливе значення під час розгляду всіх інших взаємодій, даючи імпульс, яким вони керуються. Батьки та вчителі, свідомо та підсвідомо керуються переконаннями, які диктують економічні, соціальні, освітні, правові та політичні системи в їх діадичних взаємодіях з обдарованою дитиною. Попри те, що вплив цих підсистем детально не вивчено, відомо, що вони суттєво впливають на взаємодію вчителів і батьків з обдарованою дитиною. Обдаровані діти використовують ці взаємодії для інтерпретації світу і свого місця в ньому. Таке розуміння підтримують С. Кауфман і Р. Штернберг [107], зазначаючи, що думка дитини залежить від того, які вподобання, погляди, цінності мають близькі (важливі) дорослі у фоновому режимі. Однак, на думку Ф. Гагне, варто пам'ятати, що випадок (шанс) також відіграє певну роль у розвитку будь-якої дитини. Тому, попри подібний індивідуальний і соціальний досвід, результат ніколи не є однаковим для всіх [103].



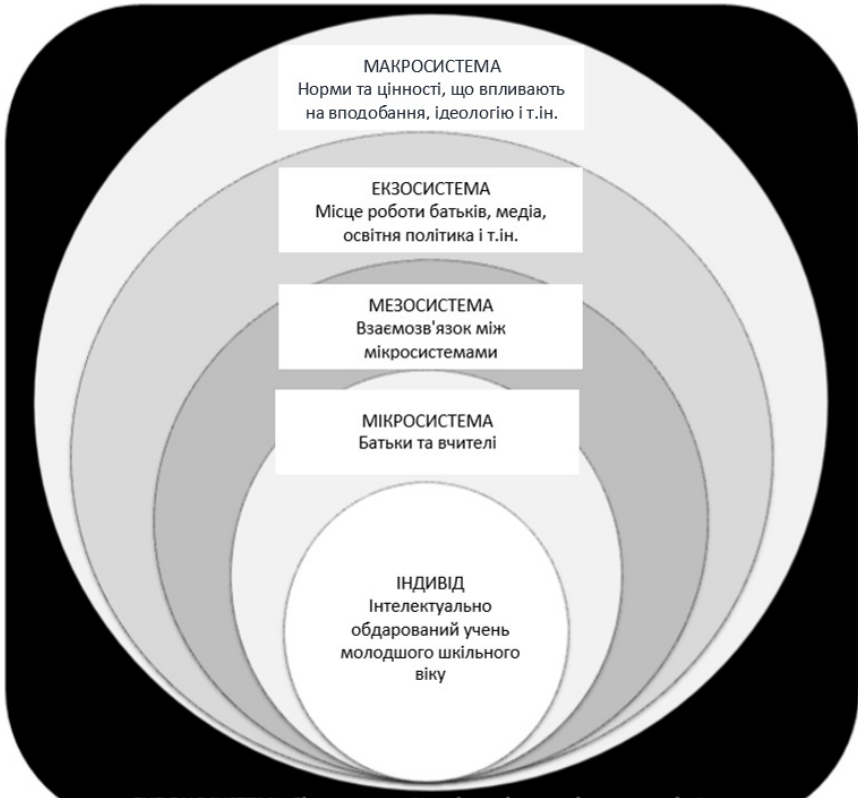


Рис. 2.1. Біоекологічна модель У. Бронфенбрєннера (адапована з Bronfenbrenner, 1992)

Зазначимо, що, на думку У. Бронфенбрєннера, до факторів ризику для обдарованої дитини належать:

- неадекватне навчальне розміщення;
- відсутність взаємодії з інтелектуально розвиненими однолітками з подібними інтересами, здібностями та мотивацією;
- внутрішні асинхронії, а також гіперактивність і перезбудження.

Соціально-емоційне зростання обдарованих дітей є життєво важливим не лише для розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, а й для знаходження способів використання цих здібностей [96].

Ефективним підходом до підтримки соціально-емоційних потреб обдарованих дітей буде зменшення факторів ризику, посилення захисних факторів (підтримка батьків і вчителів), а також сприяння розвитку особистих якостей. Це буде підвищувати соціально-емоційний комфорт у взаємодії між обдарованими дітьми, їх сім'ями та суспільством.



Окрім того, як зазначають фахівці Австралійського інституту охорони здоров'я та добробуту (2009), низький соціально-емоційний розвиток призводить до поганої успішності в навчанні, постійної фізичної агресії, проблем із психічним здоров'ям та антисоціальної поведінки. Тому необхідно заздалегідь вжити необхідних заходів для запобігання негативним наслідкам, щоб зменшити необхідність втручання в розвиток обдарованих дітей на більш пізньому етапі. Отже, «можна простежити, що обдаровані діти, які зростають і виховуються у сім'ях і класах, де не визнають, не цінують їхні таланти і не винагороджують дитину за них, у майбутньому мають проблеми соціально-емоційного характеру. Проте, атмосфера турботи, орієнтація на міцність відносин між членами сім'ї та навчання з необхідним рівнем уваги та винагороди сприяє позитивним зрушенням у розвитку» [109, с. 112–121].

Успіх у навчанні обдарованої дитини МШВ багато в чому залежить від здібностей кожного вчителя, який повинен мати необхідну підготовку та знання, а також позитивне ставлення до навчання таких дітей. Варто враховувати, що оцінювання, тренування та зміна ставлення вчителів, які виховують і навчають обдарованих учнів, є метою, що вимагає значних зусиль. Необхідно надавати регулярну й експертну підтримку вчителям, які навчаються виховувати обдарованих дітей, адже в навчанні та вихованні обдарованих головною метою є не дотримання навчальних програм, а забезпечення знаннями, які мотивують до розвитку таланту [111, с. 246–254]. Педагогам зазвичай бракує знань щодо дітей, які мають видатні творчі чи інтелектуальні здібності, мають особливу поведінку. У арсеналі пересічного вчителя також не вистачає методів навчання, які застосовуються в навчальному процесі для сприяння творчій поведінці [117, с. 216–222].

Окрім того, вчителі з попереднім досвідом виховання обдарованих учнів визнають, що негативні риси в поведінці цих дітей виникають у результаті розчарування. А вчителі без досвіду роботи з обдарованими сприймають таку поведінку як доказ дезадаптованості, що призводить до відокремлення цих учнів від обдарованого населення і відповідних освітніх програм [99, с. 151–153].

На думку Дж. Кеснера, сучасний учитель має впливати не лише на успішність учня, а й на його особистісний розвиток [108]. У випадку, якщо вчитель керує класом задовольняючи їхні соціальні, емоційні та когнітивні потреби, то більшість обдарованих учнів має високу мотивацію до навчання, отримує задоволення від навчального процесу і стає більш прийнятними для своїх однолітків [112, с. 64–79]. З іншого боку, апатія вчителів негативно впливає на розвиток таланту, що викликає серйозні негативні наслідки для соціально-емоційного розвитку обдарованих учнів [100, с. 106–128].

На нашу думку, у ЗЗСО необхідно проводити психолого-педагогічну супровідну діяльність. Найбільш ефективною вона буде за умови співпраці шкільних практичних психологів, учителів і батьків. Практичним психологам (або соціальним педагогам) варто забезпечити методичну, просвітницьку та психопрофілактичну роботу з вчителями та батьками. Учителі та батьки можуть допомогти практичним психологам і соціальним педагогам у виявленні обдарованих дітей і створенні умов для прояву та розвитку їх обдарованості. «Психодіагностика в системі психолого-



педагогічного супроводу, що здійснюється шкільними практичними психологами і соціальними педагогами, має бути спрямована на пошук обдарованих дітей і виявлення труднощів у їхньому адаптаційному процесі. З перших днів перебування обдарованої дитини в школі в конфіденційному порядку потрібно збирати інформацію про різні сторони її особистості, динаміку її розвитку, що є необхідним для створення умов успішної адаптації та особистісного розвитку» [62, с. 152].

Так, Ю. Паненкова пропонує пам'ятку-рекомендацію для батьків з профілактики труднощів адаптації *«Як підтримати обдаровану дитину в період адаптації до шкільних умов»*:

1. Проявляйте безумовну любов до дитини.
2. Опирайтеся на позитивні якості дитини.
3. Уникайте підкреслення невдач і неуспіхів дитини.
4. Показуйте, що ви задоволені дитиною.
5. Допомагайте дитині в навчанні.
6. Проводьте більше часу з дитиною.
7. Вчіться взаємодіяти з дитиною.
8. Забезпечте доброзичливі взаємини з дитиною в сім'ї.
9. Допоможіть дитині в спілкуванні з вчителями і однолітками.
10. Дозволяйте дитині самій розв'язувати проблеми там, де їй це доступно.
11. Уникайте дисциплінарних заохочень і покарань.
12. Приймайте індивідуальність дитини.
13. Вірте у свою дитину [62, с. 156].

Таким чином, молодший шкільний вік є важливим періодом становлення особистості обдарованої дитини. Освітній заклад покликаний продовжувати і збагачувати процес адаптації, розпочатий у сім'ї. Готовність дитини до школи передбачає наявність багатьох компонентів і залежно від того, наскільки розвинений кожен із них, так буде протікати процес адаптації до шкільного життя. Отже, для того, щоб допомогти обдарованій дитині відчувати себе в школі комфортно, вивільнити (розкрити) інтелектуальні, особистісні та фізичні ресурси для успішного навчання і повноцінного розвитку, педагогам і психологам необхідно працювати узгоджено, максимально заохочуючи дітей до отримання нових знань і враховувати індивідуальні особливості кожного учасника навчального процесу. Сучасний учитель має пройти курс спеціального навчання роботи з обдарованою дитиною, адже часто такі діти є надмірно чутливими до навколишнього середовища та потребують індивідуального підходу не лише в навчанні, а й у спілкуванні та взаємодії загалом.

У забезпеченні комфортності навчання значну роль відіграють батьки. Їх здатність до підтримки, забезпечення соціально-психологічного комфорту вдома, доброзичливої та конструктивної взаємодії з педагогами – гарант створення та розвитку позитивного емоційного фону відносин у новому соціальному просторі, де співпраця забезпечує зниження рівня тривожності в усіх суб'єктів педагогічного процесу. Це дасть змогу зробити період адаптації першокласників коротким, а її результати – високими.



### 2.3. Особливості адаптації обдарованих підлітків

Нині в Україні відбувається реформування системи освіти, що визначає необхідність питання подальшої наукової розробки теоретичних і прикладних аспектів проблеми адаптації учнівської та студентської молоді до нових умов навчання. Адже, на сучасному етапі типовим явищем є поява освітніх закладів нового типу (гімназій, ліцеїв, коледжів), зміна місця навчання, особливо для підлітків. Проте, з огляду на власний досвід, спостереження та дані наукових пошуків, доходимо висновку, що не всі учні спроможні швидко і без певних психосоціальних труднощів адаптуватися до нової соціальної ситуації чи свого нового статусу. Такі зміни зазвичай впливають на самопочуття підлітка, а також на якість засвоєння ним знань. Ці зміни також позначаються як в особистісному становленні загалом, так і у взаєминах з однолітками, батьками й учителями.

Адаптивні механізми в підлітковому віці розвинені ще недостатньо, про що свідчить здійснений нами аналіз наукової літератури (І. Булах, Т. Драгунова, Л. Жезлова, Л. Закутьська, В. Каган, І. Кон, М. Кле, О. Личко, Н. Максимова, О. Новикова, С. Подмазін, Г. Прихожан, М. Раттер, І. Сабанадзе, Г. Чуткіна, О. Яковлева та ін.). Автори наголошують, що всі підлітки мають певні труднощі в процесі адаптації до нових умов життєдіяльності. Окрім того, адаптаційні проблеми підлітків підсилюються «кризовістю» та «критичністю» цього вікового етапу в розвитку особистості. Це може виражатися у: проблемах у спілкуванні; несформованості готовності до виконання нових соціальних ролей; підвищеній тривожності, яка переважно пов'язана з рівнем самооцінки; відчуттям «тиску» у зв'язку з потребою вибору майбутньої професії; труднощах входження в доросле життя.

Актуальність цього питання гостро постає у працях відомих психологів (Г. Балл [4], І. Булах [17], В. Гроховський [23], Л. Долинська [29], М. Кле [40], К. Леонгард [47], А. Прихожан [69] та ін.). Дослідники відзначають, що цей період є складним, наповненим багатьма колізіями та труднощами, які виникають у житті молоді особистості в період підліткового віку.

Наприклад, І. Булах зазначає, що підлітковий вік є напруженим періодом формування особистості і на сучасному етапі така напруженість підсилюється багатьма «...об'єктивними обставинами соціалізації підлітків. До того ж, основу суперечностей між соціалізацією й індивідуалізацією становлять процеси входження в доросле життя, засвоєння моральних норм і цінностей, складних соціальних ролей, зовнішніх стилів поведінки, художніх смаків і симпатій, вибору друзів, майбутньої професії та свого місця в житті» [16, с. 69]. Тобто автор у своїх працях звертає увагу на певні «параметри психологічного становлення особистості, яка підрастає, як і багато інших кваліфікованих психологів.

Психологи вказують на те, що саме підлітковий період розвитку інтенсивно спрямовано на самоактуалізацію особистості («прагнення людини до як найбільш повного виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей»), розвиток і становлення самооцінки підлітка як «ядра особистості» [70, с. 220]. Від його



самооцінки залежить «взаємини з людьми, які його оточують, критичність, можливість до себе, ставлення до успіху та невдач, «...ефективність діяльності, ...подальший розвиток особистості» [70, с. 44]. Цей період також характеризується активізацією саморегуляції, яка має складну структуру, а саме: «...прийнята суб'єктом ціль його довільної активності, програма власних виконуючих дій, система критеріїв успішної діяльності, інформація про реально досягнуті результати, оцінювання відповідності реальних результатів стосовно критеріїв успіху, рішення про необхідність і характер корекцій діяльності. Самооцінка – це замкнений контур регулювання та є інформаційним процесом, носіями якого постають різні психічні форми відображення дійсності (*авт.* – зокрема рефлексії суб'єкта) [70, с. 221].

Особливо актуальним у період кардинальних змін є цілеспрямований вплив на розвиток особистості. У цей віковий період розвитку можна, на нашу думку, за успішної адаптації, забезпечити такий розвиток та взаємодію особистості з оточуючим її середовищем, що насамперед вони будуть спрямовані на самоактуалізацію, самореалізацію, здібності, творчість, мобільність особистості. Саме це відбувається у підлітків, які вступили на навчання в нові (для кожного з них) освітні заклади. Ця подія сильно відхиляє їх від сталого, звичного життя та стану рівноваги, змінює їх поведінку. Зміни, які відбуваються, зачіплюють усі їх рівні адаптації – від біологічного до когнітивного. Підліток може відчувати зміни у своїх потребах, внутрішньо готується до навчання та сподівається на успіхи в навчанні, у системі взаємодії «учень – учитель», «учень – учень» тощо. Очікування успіху, тобто рівноваги, успішної адаптації, знаходить своє вираження у стійкому суб'єктивному усвідомленні підлітка переживання власних можливостей і недоліків. У разі неспіху в підлітків виникають і загострюються різноманітні дезадаптивні синдроми, виникає шкільна дезадаптація, знижується успішності, порушуються відносини з дорослими й однолітками [38; 57; 58; 80; 81]. Усе це супроводжується негативними суб'єктивними переживаннями, які породжують низку особистісних проблем і порушують процес адаптації. Саме емоційне переживання (емоції взагалі) підлітка стає тією формою реагування на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища, яке активізує внутрішні резерви підлітка і спрямовує їх на досягнення певної мети. Неуспіх паралізує його волю, яка мобілізує, організовує підлітка на подолання перешкод і труднощів, які йому трапляються і зашкоджують у досягненні мети.

До того ж, вчені характеризують сам підлітковий період життя як період, що несе в собі потенційно високий ризик спалаху нервово-психічних і невротичних розладів, різних патологічних психічних і самотичних реакцій, акцентуацій характеру, психопатій, емоційних проблем, агресивності, депресій складнощів сексуальної адаптації, порушення поведінки (неадаптивні, дезадаптивні форми активності) тощо [3; 23; 40; 45; 47; 52; 72]. Таким чином, цей вік загострює й активізує необхідність корекції адаптивної діяльності підлітків.

Саме тому в нашому посібнику розглядається підлітковий період розвитку особистості та його СПА до нових умов навчання, що зумовлюється адекватністю чи неадекватністю взаємодії особистості з оточуючим середовищем. Для підлітків



на цьому етапі головною взаємодією стає предметно-діяльнісна та соціально-комунікативна, а нові умови навчання викликають порушення як психічної, так і соціальної адаптації.

Результати аналізу літературних джерел, що присвячені вивченню негативної самореалізації в підлітковому віці, засвідчують, що в цьому періоді онтогенетичного розвитку підліток часто порушує загальноприйняті норми, стає «некерованим», для нього не існує авторитетів, окрім компанії друзів. Це можна пояснити тим, що підліток не вміє правомірними засобами задовольнити власні соціально-психологічні потреби у визнанні, довірі, самоствердженні тощо. Специфічним у підлітковому віці є прагнення якомога скоріше досягти статусу дорослої людини та самостійності. Ця установка може реалізуватися за допомогою як позитивних, так і негативних засобів. Підліток може брати участь у різних видах трудової діяльності, які не вимагають спеціальної професійної підготовки, фізично доступні йому. Прагнення до новизни життєвих вражень і лідерства дає йому змогу досягти певних успіхів і навіть особистісної самореалізації у спорті, мистецтві, художній, музичній, технічній творчості тощо.

Водночас психологічно напружена ситуація розвитку учнів підліткового віку за відсутності необхідного педагогічного керування іноді змушує їх використовувати не завжди кращі «швидкодійні» засоби досягнення «дорослості». В основі негативних форм самореалізації лежать специфічні для підлітків особливості особистості: суперечливий розвиток особистісних утворень, недостатня критичність до себе та завищені вимоги до інших, неадекватно високий рівень домагань, малий життєвий досвід, прагнення до ризику, самостійності, а також несвідома підпорядкованість авторитетній людині, психологічне розчинення у групі однолітків. Так, О. Скрипченко та інші у своїх працях під час аналізу поведінки «важких» підлітків і підлітків з проявами соціальної дезадаптації вважають їх важкими для виховання.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що однією з найбільш поширених причин негативної самореалізації «важких підлітків» є їхня нездатність соціально-прийнятним способом компенсувати свою непристосованість до соціального оточення, зв'язану з низкою особистісних акцентуацій і недостатнім розвитком вольових здібностей. Важливим завданням суспільства в цьому напрямі є формування у підлітків свідомого ставлення до творчої спрямованості щодо життєвих орієнтацій.

До того ж, як відомо, такі умови життєдіяльності, коли відчуження від старої ціннісно-нормативної системи та втрата особистісної ідентичності не підкріплені певними адаптивними здібностями, висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини. Особливо у великому дефіциті, як визначають дослідники (І. Булах, Т. Драгунова, Л. Жезлова, В. Каган, І. Кон, М. Кле, О. Личко, Н. Максимова, А. Полегенько, С. Подмазін, А. Прихожан, М. Раттер, І. Сабанадзе, Н. Толстих, Г. Чуткіна, О. Яковлева та ін.), ці здібності у підлітків. Підлітковий вік визначається періодом частих життєвих криз (кризовим) саме тому, що в цей період конфліктна ситуація (конфлікт) може виникнути завдяки тому, що у підлітка з'являється влас-



ний внутрішній світ, власна система цінностей і здатність відчувати провину. Кризові стани в цьому віці породжуються критичними ситуаціями в сім'ї та школі і є специфічними для підлітків. Специфічною стає й ситуація переходу до нових освітніх закладів (Л. Закуцька, Н. Колизаєва, Г. Чуткіна) та професійна зорієнтованість підлітків, що визначає міру індивідуальних можливостей. З урахуванням цієї міри особистість має змогу або швидко адаптуватися до нових соціально-психологічних умов навчання й успішно навчатися, або, у разі виникнення труднощів адаптації, відмовитися від того про що мріяла, на що немає сил, можливостей.

Дослідниця Л. Закуцька висловлює думку про те, що успішність процесів адаптації підлітків залежать не лише від врахування педагогами їхніх індивідуальних особливостей, зокрема, ступені їхньої суспільної активності та здатності пристосування до умов нового колективу, характеру спрямованості їх активності як розумової, так і поведінкової, комунікативної, організаторської тощо, а й від їх вікових особливостей, а саме: потреби у самоствердженні, почуття дорослості, емоційної збудливості, пізнавальних потреб. До того ж, цей процес є складним і відбувається в три етапи: I – етап первинного знайомства та взаємного сприйняття особистості колективом; II – реадaptaція від попереднього класного колективу; III – остаточна адаптація до нового колективу. Полегшення та прискорення адаптаційного процесу підлітків, на її думку, відбувається за умови, якщо було досягнуто оптимальної взаємодії систем «вчитель – учень», «учень – учень» [36].

Натомість Н. Колизаєва, вивчаючи у своїх працях особливості адаптивних характеристик молодшої особи на початковому етапі навчання, акцентує на тому, що її адаптивність визначається не стільки наявністю конкретних характеристик, скільки зміною всього комплексу характеристик особистості, а результат успішності процесу адаптації залежить від впливу на неї сталих і ситуативних чинників навчального середовища, що чинять формувальний вплив на актуальні та потенційні адаптивні характеристики [42].

Однак труднощі, що виникають у підлітків на початкових етапах навчання в новітніх освітніх закладах, не однаково впливають на їх внутрішній світ і поведінку.

Труднощі процесу адаптації, на думку І. Милославової [55], з одного боку, пов'язані з середовищем до якого пристосовується (чи пристосовує до себе) індивід (для підлітка – навчальне середовище), а з іншого – з боку структурних компонентів цього середовища та психологічного змісту.

Авторка поглиблено розглядає труднощі соціальної адаптації, а саме за:

- характером взаємодії суб'єкта адаптації та адаптивного середовища (адаптація у формі пристосування);
- видами адаптивного середовища, до якого пристосовується (або яке пристосовує до себе) індивід, виділяючи виробничу адаптацію, шлюбну, сусідсько-приятельську, політико-правову, навчальну;
- структурними компонентами цього середовища, виокремлюючи предметно-діяльнісну, особистісну адаптацію до соціально-психологічного клімату колективу;



– психологічним змістом, виокремлюючи: предадаптацію як пристосування до майбутнього, до уявних ситуацій, становлення психологічної установки на адаптацію; дезадаптацію як відвикання від звичних умов життя та діяльності; разадаптацію як відвикання від одних «нових», тих, що стали вже певною мірою звичними умовами до інших «звичних» (тих, що вже були) умов; дезадаптацію (неадаптованість, нездатність пристосуватися до нових умов соціального середовища).

Таким чином, хоча це не вичерпна класифікація, усі типи адаптивних процесів є різними. Вони різняться і за інтенсивністю, і за тривалістю проходження, і за результатом впливу, до того ж, вони і по-різному активізують та актуалізують соціально-психологічний досвід особистості.

На думку А. Брушлінського [1], труднощі залежать від уявлення особистості про себе, системи цінностей, особистісної значущості негативних подій, здатності когнітивного оцінювання і гнучкого переосмислення важких ситуацій, а також від рівня духовно-морального розвитку людини. Отже, головні причини дезорганізації адаптивної поведінки підлітка полягають у відсутності ефективних способів подолання труднощів і в переживанні загрози для нього.

У своїх дослідженнях М. Боришевський, вивчаючи особливості прояву саморегуляції поведінки підлітків, наголошував на необхідності створення оптимальних умов включеності індивіда в процес соціалізації в ролі активного суб'єкта та на проблемі активізації внутрішніх резервів людини, зокрема його потенційних особистісно-психологічних можливостей. Розв'язання цих питань є актуальним у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях [6].

На думку автора, «потреба у вмінні критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії та вчинки з урахуванням можливих їх наслідків для оточуючих і для себе особисто, прагнення до дотримання соціально цінних та особистісно значущих норм, правил міжлюдських відносин...» тощо складає перелік проявів саморегуляції поведінки підлітків, які «переконливо свідчать про те, що поза розвитком здібностей до саморегуляції неможливий процес становлення творчої, соціально відповідальної особистості з загостреним почуттям нового, з критичним ставленням до оточення, з глибоким розумінням смислу людського буття, усвідомлення свого місця та ролі серед інших! Саме такого типу особистості здатні вирішувати складні задачі перебудови нашого суспільства, забезпечувати його поступове перетворення у гуманне, демократичне суспільство» [6, с. 107].

Успішність процесу соціалізації й адаптації підлітків, її якість та рівень, на нашу думку, залежить від особливостей саморегуляції поведінки підлітків. Ми погоджуємося з підходом М. Боришевського стосовно того, що саморегуляція поведінки є переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова та перетворення суб'єктом власних дій і вчинків відповідно до особистісно-значущих цілей та актуальних потреб. Проте, у підлітковий період розвитку особистості, не всі діти здатні успішно налагоджувати відносини з оточуючим середовищем, а також успішно долати труднощі. У разі неуспіху вони «...проявляють своє незадоволення обмеженнями їх самостійності та регламентацією поведінки з боку вчителя...», що





виражається у виникненні конфліктних ситуацій і спричиненні ускладнень під час процесу адаптації до нових умов навчання [6, с. 118].

На користь оптимізації процесу адаптації підлітків до умов навчання свідчать «підвищення рівня саморегуляції підлітків у ситуаціях задоволення актуальних потреб у тих школярів, у яких під час попереднього досвіду спілкування, спільної діяльності й усього процесу виховання склалися адекватні реальним можливостям самооцінка, домагання й очікування за алоцентричної спрямованості самосвідомості загалом і відповідних цій спрямованості оціночних ставленнях до оточуючих». Проте, у разі відсутності перерахованих вище характеристик, М. Боришевський стверджує, що цей факт спричиняє неузгодженість «між ступенем задоволення потреби у самовизначеності, самореалізації та самоствердженні та рівнем саморегуляції поведінки: врівноваження цієї актуальної потреби не обов'язково узгоджується у школяра з зростанням рівня саморегуляції поведінки. У ситуаціях же, у яких задоволення цієї потреби блокується, такі школярі відрізняються деструктивною поведінкою: вони проявляють підвищену схильність до конфліктів як у спілкуванні з дорослими, так і з однолітками, експансивність у відстоюванні свого “заздалегідь ображеного” почуття власної гідності, амбіційність та низку інших негативних властивостей, які узгоджуються у них з надто низьким рівнем саморегуляції поведінки у процесі спілкування» [6]. У своїх міркуваннях про ці порушення автор зазначає, що необхідно брати до уваги «...положення про провідну роль соціальних умов у розвитку особистості, про те, що в міру розвитку особистості її природні властивості, не гублячи свого значення, поступово перекриваються впливом на всю життєдіяльність особистості тих новоутворень, які виникають у неї в процесі соціалізації» [6, с. 36].

Однак такі питання, як центральні новоутворення віку, провідна діяльність та «кризовість» досі однозначно не розв'язані в психологічній літературі вітчизняних педагогів і психологів.

Так, К. Поліванова розглядає особливості розвитку підлітка в контексті культурно-історичного підходу. Авторка відзначає, що освітня практика втілює певну характерну для віку соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність, що постає як форма розв'язання попередньої вікової кризи. Специфіка критичних періодів (за К. Полівановою) передбачає, що дитина відкриває для себе нову ідеальну форму і її ставлення до реального стає ситуацією розвитку. Так, К. Поліванова розглядає структуру кризового періоду як логічну послідовність етапів: відкриття ідеальної форми, її міфологізація, конфлікт ідеалізованої форми та реальних умов, у яких вона втілюється, рефлексія умов конфлікту і, нарешті, вирішення кризи через прийняття справжньої ідеальної форми (виникнення мотивів нової ведучої діяльності) [64]. Для розуміння специфіки поведінки підлітка в кризі авторка аналізує через протиставлення ті життєві сфери (життєві ситуації), у яких ця поведінка спостерігається. Так, на її думку, підліток у старих звичних ситуаціях намагається діяти за логікою нової ідеальної форми, провокуючи конфлікти, у нових же – діючи так само – є доречним, адекватним. Але самі по собі такі спро-



би (симптоматично проявляючись у важковиховуваності) дають підліткові необхідний полігон для безпечного випробування нової ідеальної форми, а отже, для повноцінного проживання кризового періоду. Таким чином, однією з умов нормального ходу кризи є диференціація сфер життя або життєвих ситуацій, у яких нова ідеальна (або ідеалізована) форма апробується. Вона вважає, що розв'язання кризи з необхідністю потребує такої диференціації, оскільки, поки вона не відбулася, спроби втілити нову ідеальну форму в старих ситуаціях виявляються марними та конфліктогенними.

Так, потрапляючи в зовсім нову ситуацію життєдіяльності з новою ідеалізованою формою, що апробується, підліток намагається розв'язувати питання завдяки старим знанням і навичкам. Відсутність навичок будувати стосунки, розв'язувати проблеми крізь призму ідеальної форми призводить до конфліктів. Ці конфлікти, на нашу думку, набувають ще більшого загострення в період адаптації підлітка до нових умов навчання в педагогічному училищі (новітніх освітніх закладах), втілюючись, до того ж, в одну з нових «ідеалізованих форм» – спочатку у роль студента, а через неї – у роль педагога.

У дослідженнях особливостей розвитку підліткового періоду [9; 14; 30; 64] здійснена спроба визначити загальний психологічний портрет підлітка та його основні риси, до них належать такі:

- а) «підлітку важливо, щоб його дорослість була помічена навколишніми»;
- б) для підлітка важливо, щоб форма його поведінки була не дитяча;
- в) цінність для підлітка деякої роботи визначається її «дорослістю» (тобто відповідністю деякому уявленню про дорослість;
- г) «улюблений герой підлітка – людина активна, що прагне досягти цілі, що переборює серйозні, майже непереборні перешкоди і виходить із них переможцем» та у будь-якому починанні він віддає перевагу бути діячем, а не спостерігачем;
- д) схильність до мріяння та фантазування разом зі схильністю розповідати про свої реальні (або вигадані) якості: «хлопці більше хочуть щось робити, ніж реально роблять»;
- е) виникнення різноманітних «кодексів» (наприклад, товариства);
- ж) уявлення про норми поведінки, які виникають, провокують на обговорення поведінки дорослих.

Подальше його осмислення приводить К. Поліванову до необхідності виявлення психологічного змісту підліткового періоду, у результаті якого вона доходить таких висновків: на цьому відрізку онтогенезу дитина будує власну суб'єктність як суб'єктність авторства, тобто підліток лише остільки є таким, оскільки він задумує власну дію, здійснює її, отримує власний продукт і тим самим виявляє власний задум.

Таким чином, усе це дає підстави вважати, що освітня практика має враховувати соціальні та внутрішні умови розвитку даного віку, а також «повинна бути зорієнтована на створення умов для розгортання повного циклу авторської дії, тобто на побудову проєктної діяльності в освітніх закладах» [64, с. 34].



Здійснений аналіз психологічної літератури дає підстави вважати, що підлітковий вік є сензитивним періодом для формування навичок, умінь до самопізнання, самоконструювання, саморозвитку, самоуправління, а отже, і для підвищення адаптивних резервів підлітка. Самотворення, самовизначення, соціально-значуще самоствердження відповідають завданням особистісно-орієнтованій взаємодії в системі «педагог–учень», започаткованої на гуманістичних засадах.

Тому, на нашу думку, саме підлітковий період є сензитивним періодом для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації за допомогою спеціальної системи роботи з використанням активних методів навчання, що спрямовані на прискорення цього процесу.

#### **2.4. Особливості адаптації обдарованих учнів в умовах профільного навчання**

Напрямок розвитку системи освіти визначається відповідно до тенденцій соціальних і культурних змін, що відбуваються в суспільстві. Це також стосується й внутрішніх можливостей закладів освіти і самих учасників освітнього процесу, до яких зокрема можна зарахувати й адаптацію. Для будь-якого суспільства характерною є присутність сил, що забезпечують збереження традиційних цінностей, норм, способів поведінки та діяльності, а також забезпечення нововведень і відповідальність за це. Однак деякі сучасні заклади освіти, разом з інноваційними змінами, продовжують реалізовувати консервативні традиції.

Спектр напрямів роботи ЗЗСО в сьгоднішніх умовах є досить широким: від тих, де збереглися застарілі методики навчання та виховання, до інноваційних міських і регіональних експериментальних майданчиків. З огляду на те, що соціальний розвиток є нерівномірним, одночасне існування освітніх установ, які спираються на різні принципи є виправданим – вони вирішують різні завдання суспільства, що постійно розвивається. Однак, попри наявне різноманіття, оцінка успішності адаптації учня має спиратися на загальні критерії, що враховують і те, якою мірою підліток адаптований до освітнього середовища, і те, якою мірою за допомогою освітнього закладу він адаптується до життя в сучасному суспільстві. У першому випадку ми говоримо про актуальну адаптацію, а в другому випадку, який враховує процеси індивідуального і соціального розвитку, – про перспективну. З огляду на це, В. Ясвін, під час опису експертизи шкільного освітнього середовища, поряд з поданням критеріїв оцінки самого освітнього середовища закладу, вводить поправку на «громадський вітер», який також впливає на освіту учня [94, с. 44–48]. Для нашого дослідження важливо також те, за якого «громадського вітру» доведеться і доведеться жити сучасному старшокласнику.

Батьки, вчителі та інші особи, які мають й усвідомлюють відповідальність за нашу молодь, єдині в одному – вони прагнуть бачити як молоді люди стають повноцінними та відповідальними дорослими в контексті сучасного суспільства. Од-



нак існує проблема – певні молоді люди стають жертвами шкідливих звичок або установок, зумовлених негативним впливом однолітків, а також відчувають дефіцит найважливіших навичок, необхідних для успішного переходу від дитинства до дорослого життя. Підліткові моделі негативної поведінки часто тягнуть за собою проблеми: низький рівень успішності в навчанні, схильність до брехні, ранні статеві зв'язки, наркоманія, злочинна поведінка.

Важливим у підлітковому віці набуває поняття самооцінки обдарованих учнів в умовах профільного навчання. Без достатньої впевненості у власних силах, учням досить складно визначити свій подальший шлях. Юність – це період стабілізації особистості. Побудова життєвих планів вимагає впевненості в собі, у власній спроможності та відчуття свого потенціалу, можливостей. Самовизначення, як професійне, так і особистісне, стає центральним новоутворенням ранньої юності. Старшокласник має не просто уявляти власне майбутнє в загальних рисах, а й усвідомлювати способи досягнення поставлених життєвих цілей. Обдаровані учні профільного ЗЗСО розглядають навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності. У їх освітніх інтересах головним чином виступають ті предмети, які будуть потрібні в подальшому освітньо-професійному розвитку. За умови прийняття рішення продовжувати освіту, їх знову починає хвилювати навчальна успішність.

Огляд літератури з зазначеної проблеми [18; 19; 39; 65; 71; 92; 89 та ін.], а власні також практичні спостереження дають змогу припустити наявність так званого зламу розвитку особистості: підлітковий досвід вже є недостатнім для нормального самопочуття, а дорослий досвід залишається поки неусвідомленим. З огляду на це, виділяють головні особливості старших підлітків:

1) підвищується значущість тісних емоційних контактів;

2) відбувається інтенсивна соціалізація, що змінює характерне для підлітків протиставлення себе дорослому суспільству. Протиставлення може призвести до посилення негативних проявів та емансипованої поведінки з боку старшокласників, і, відповідно, з боку батьків – посилюється контроль. У результаті цього і діти, і батьки переживають цілий комплекс особистісних проблем, що призводить до несприятливого емоційного фону взаємодії та підвищує їхню тривожність.

Певна універсальність завдань розвитку особистості в старшому підлітковому віці дає змогу окреслити типові характеристики становлення особистості цього вікового періоду. Проте умови, у яких кожне нове покоління змушене вирішувати ці завдання, можуть істотно різнитися. Нинішньому поколінню молодих людей, попри те, що вони мало чим відрізняються від юнаків і дівчат, які жили багато століть назад, властивий більш розумно-практичний підхід до життя, набагато більша незалежність і самостійність. Це стосується суспільних цілей і цінностей, соціально-педагогічних умов навчання і виховання, культурного та національної основи, економічної ситуації в країні і регіоні. Останніми десятиліттями у світі та Україні відбуваються бурхливі події, певні перетворення, які змушують підростаюче покоління самостійно робити вибір, особисто орієнтуватися в усьому і займати цілком незалежні позиції.



Учні профільних класів сьогодні постають на шляху саморозвитку та становлення як особистості на «зламі епох». Маємо на увазі психофізіологічні особливості віку, а також вплив швидких змін у суспільстві, що є невід'ємною частиною їхнього життя. Причому кожен учень є неповторним та унікальним. Відмінності між дітками знаходять відображення в уявленнях молодих людей про той світ, в якому вони живуть, про їхні життєві перспективи, способи її реалізації, цілі та цінності. Усі ці фактори можуть вносити зміни в їхній психологічні характеристики, зачіпати психофізіологічні способи реагування на життєві ситуації. На сучасному етапі зазнали змін не лише соціально-економічні норми і цінності, а й психологічні. Також зазнали змін загальні моделі поведінки, які має врахувати й опанувати кожна молода людина.

Особливістю підліткового періоду є певна чутливість до формування ціннісних орієнтацій, оскільки в цей період починають формуватися світогляд і власне ставлення до навколишньої дійсності.

У розвиток особистості в умовах природного та предметного світу неабиякий вплив мають міжособистісні відносини. Зокрема для підлітків найбільш значущою стає сфера спілкування з однолітками [60, с. 291–299]. Так, з найкращим другом (подругою) обговорюються випадки найбільших розчарувань тощо, а саме спілкування вимагає взаєморозуміння, відвертості. Воно засноване на ставленні до іншого як до самого себе, у ньому розкривається власне реальне «Я». Воно підтримує самоприйняття, самоповагу тощо. Юнацька дружба є унікальною, адже вона займає виняткове становище з-поміж інших уподобань.

Таким чином, можна виокремити короткий перелік найбільш важливих аспектів для них:

- уміння познайомитися з людиною, яка сподобалася;
- почувати себе в компанії однолітків вільно і комфортно;
- мати можливість виявляти власну індивідуальність у групі однолітків;
- виявляти свою дорослість у поведінці;
- для учнів «героєм» є активна, цілеспрямована, успішна особистість;
- схильність до фантазування та мрій;
- створення певних «кодексів» спілкування у групах;
- обговорення поведінки дорослих, причому в неупередженій формі.

Ще одним важливим аспектом розвитку старших підлітків є відкриття власного «Я», розвиток рефлексії (відображення себе в образі «Я»), усвідомлення власної індивідуальності і її властивостей, поява життєвого плану, установки на свідомі сфери життя, що спрямовує «Я» на практичне включення в різні види життєдіяльності [82, с. 231–234]. Цей процес супроводжується різними як позитивними, так і негативними (труднощами) проявами (наприклад, внутрішня суперечливість, невизначеність рівня домагань, підвищена сором'язливість і одночасно агресивність, схильність приймати крайні позиції і точки зору). Варто зауважити, що, якщо розрив меж між світом дитинства і світом дорослості дуже широкий, то сильніше та яскравіше у юнаків виявляються напруженість і конфліктність.



Подолання зазначених труднощів починається в разі зіткнення підлітків з певними небезпеками, загрозами чи вимогами, яке проходить у три стадії: первинна (когнітивна й афективна) оцінка ситуації, вторинна оцінка альтернативних можливостей розв'язання проблеми і третинна оцінка, тобто переоцінка ситуації та вибір нових альтернативних форм поведінки.

Самосвідомість учнів як новоутворення віку сприяє більш поглибленому розумінню оточуючих. Соціальний розвиток, який призводить до утворення особистості, набуває в самосвідомості основу («фундамент») для свого подальшого розвитку.

Формування самосвідомості тісно пов'язане з розвитком уявлень про час. В учнів формується уявлення про минуле та майбутнє, що призводить до відкриття того, що життя не є безкінечним. Це може викликати певне почуття тривоги і страху. Однак, поступово, у процесі формування особистісної ідентичності приходить відчуття стабільності та незмінності в часі. Це знижує тривогу перед різного роду невизначеністю. Таким чином, ідентичність ґрунтується на усвідомленні тимчасової протяжності: «Я» охоплює належне йому минуле та спрямовується в майбутнє, здійснюючи важливі вибори серед можливих варіантів розвитку особистості.

Пошук особистої ідентичності – це одна з головних задач періоду дорослішання. Конфліктним фактором у цьому випадку є труднощі узгодження власних переживань із переживаннями оточуючих і пристосування до суспільних норм і правил. Неузгодженість може викликати неадекватну поведінку.

Витоки внутрішніх конфліктів і девіантної поведінки полягають у відмінності між реальною та ідеальною самооцінкою, що особливо яскраво виявляється в старшому підлітковому віці. Значні розбіжності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» слугують тривожним симптомом для учнів та їхніх батьків. Це нерідко призводить до порушень поведінки та соціально-психологічної адаптації учнів. Чимало проблем, які властиві юнацькому віку, можна пояснити значною розбіжністю між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», а тим паче, якщо випадає будь-яка складова (фактор) позитивної «Я-концепції». Маємо на увазі, що позитивна «Я-концепція» визначається трьома факторами:

- переконаність у уподобанні іншим людям;
- упевненість у здатності до певного виду діяльності;
- почуття власної значущості [25].

Причому третя складова є швидше наслідком перших двох. Таким чином, якщо будь-який фактор випадає, то з'являються твердження типу: «Мене не розуміють», «Мене відкидають», «Мене не люблять» тощо.

У старшому підлітковому віці одночасно з фізичними змінами відбувається глибока перебудова психіки, що зумовлюється не лише фізіологічними факторами, а й значною мірою психосоціальним впливом. Прагнення учнів цього віку порівнювати себе з однолітками посилює спостереження за власним тілом, що викликає заклопотаність, тривожність і конфліктні реакції на зовнішні зауваження. Вони схильні переоцінювати дійсні й уявні відхилення від норми, особливо відносно свого тіла.



Оскільки учні старшого підліткового віку відзначають соціальну реакцію на зміну їхнього фізичного образу (схвалення, захоплення чи відраза, глузування або презирство), вони включають його в уявлення про себе. Наявність кризи і конфліктів у цей період пов'язані з неадекватним, незграбним або образливим ставленням до них із боку значущих дорослих. З цього приводу, Валерій Поліщук дослідив переживання вікових криз підліткового та юнацького віку, а також входження в дорослість з позиції генетичної психології. Автор довів, що ці кризи різняться в учнів чоловічої та жіночої статті [19, с. 223; с. 260]. Для подальших досліджень нам цікаві зауваження автора щодо переживання старшокласниками ненормативних криз в реаліях освітнього середовища [19, с. 372].

Отже, фізичні зміни впливають на самооцінку й почуття власної значущості, гідності тощо. Оскільки діапазон нормальної мінливості залишається невідомим, то це може викликати занепокоєння та призвести до гострих конфліктних ситуацій, агресивної чи депресивної поведінки, періодичних поведінкових порушень і навіть до хронічних неврозів, що негативно впливає на адаптованість дитини до середовища.

На рівні старшого підліткового віку основними новоутвореннями є: формування соціальної свідомості та переконань щодо людських відносин, самоствердження та самовизначення; збільшення самостійності, рольове експериментування для задоволення потреби вибору шляху самореалізації та самовдосконалення, суперечності у прийнятті себе та однолітків [43, с. 111].

Виділяються такі тенденції соціального розвитку особистості в старшому підлітковому віці:

1) розвиток когнітивних і емоційних функцій призводить до того, що молоді люди використовують нові можливості у формі критики, сумнівів і протидії цінностям, настановам і образу дій дорослих. Це часто призводить до конфлікту з батьками і бунту, а особливо якщо в родині панує авторитарний стиль виховання;

2) у процесі соціалізації група однолітків значною мірою заміщає батьків і стає референтною групою;

3) перенесення центру соціалізації з сім'ї в групу однолітків призводить до ослаблення емоційних зв'язків із батьками та заміщенні їх відносинами з багатьма людьми, які менше впливають на особистість як ціле, але формують певні форми її поведінки;

4) ослаблення впливу батьків відображається не в усіх формах поведінки, поглядах і установках. Хоча у багатьох учнів батьки як центр орієнтації та ідентифікації відступають на другий план, проте це стосується далеко не всіх сфер життя;

5) попри зменшення впливу сім'ї в період дорослішання, вона як і раніше залишається важливою групою.

Усе це робить сферу взаємин учнів з дорослими досить конфліктною, складною і, заразом, як і раніше, досить значущою. Відбувається саморозвиток підростаючої особистості, зокрема і певні закономірності цього саморозвитку



(самосвідомості, самовизначення тощо), які виступають регуляційними моментами процесу розвитку.

Отже, розвиток самосвідомості приводить до відносно стійкої самооцінки і певного рівня домагань. Досягнений рівень психічного розвитку, дорослі можливості підлітка викликають у нього потребу в самостійності, самоствердженні, визнанні з боку дорослих його прав, а також потенційних можливостей у контексті участі в суспільно значущих справах, сприяючи розвитку такого характерного для цього віку новоутворення, як дорослість.

Період дорослішання протікає з певними особливостями. Насамперед це стоєть спілкування, яке є своєрідною формою відтворення суспільних взаємин, орієнтація й освоєння норм поведінки. Складність взаємовідносин підлітка та дорослого полягає також у тому, що, з одного боку, підліток прагне до самостійності, протестує проти опіки і недовіри, а з іншого – стикаючись з новими життєвими труднощами, відчуває тривогу та побоювання, чекає від дорослого допомоги і підтримки, проте не завжди хоче відкрито зізнаватися в цьому. Серед реакції емансипації виділяється дві тенденції:

– *явна емансипація*: непослух, грубість, патологічна впертість, пряме ігнорування думок і розпоряджень дорослих, існуючих порядків і традицій, алкоголізм, наркоманія, правопорушення;

– *прихована емансипація*: бродяжництво, статева свобода, створення неформальних груп.

Також особливість цього віку виражається емоційною нестійкістю, різкими коливаннями настрою. Так, бурхливі емоційні спалахи можуть різко змінитися на зовнішній спокій та іронічне ставлення до оточуючих; цілеспрямованість і наполегливість у підлітків поєднуються з імпульсивністю і нестійкістю; підвищена самовпевненість і безпелаяційність в думках змінюються легко змінюється на невпевненість у собі; потреба в спілкуванні змінюється на бажання усамітнитися; розв'язність може поєднуватися з сором'язливістю; романтизм, мрійливість, піднесеність почуттів нерідко уживаються з сухим раціоналізмом і цинічністю; шира ніжність і лагідність можуть швидко змінюватися на черствість, відчуженість, ворожість і навіть жорстокість.

У сексуальному дозріванні старших підлітків, поряд із генетичними факторами, вирішальне значення мають статеві поведінка батьків і перші власні досліди з сексуальними партнерами. Невдалий або травмувальний перший сексуальний досвід, який може відбутися ще в ранньому дитинстві, часто призводить до неприйняття власної сексуальності, що відповідно призводить до порушень у цій сфері.

Водночас у цей період посилюється увага до зовнішності. Порівнюючи себе з «еталоном», учні знаходять «недоліки» у власній зовнішності, що викликає занепокоєння та невпевненість у собі.

Різного роду хобі, захоплення виступають для них як засіб самовираження, комунікації й ідентифікації, засіб досягнення престижного статусу у своєму середовищі. Іноді захоплення можуть виступати своєрідним типом психологічного захисту.





Відбуваються пошуки відповідей на запитання «Хто я? Що я?» і усвідомлення своєї особливості, несхожості з іншими небайдужими для певного учня. Ці пошуки можуть супроводжуватися емоційною напругою, почуттям розгубленості, тривогою та проявами порушень у поведінки.

У профільній школі в період ранньої юності певною мірою знижується гострота міжособистісних конфліктів і значно менше виявляється негативізм у взаєминах з оточуючими. Крім того, поліпшується загальне фізичне й емоційне самопочуття учнів, а також спілкування і товариськість. Поведінка стає більш стриманою та розумною. У багатьох учнів профільної школи нормалізується самооцінка, що також вносить позитивний внесок у внутрішньоособистісні та міжособистісні відносини.

У цей віковий період проявляються незначні коливання в рівнях самооцінки та тривожності, але вже можна говорити про загальну стабілізацію особистості. Учні профільних класів більшою мірою приймають себе, аніж пересічні підлітки, їх самоповага загалом є вищою. Для старшокласників властивим є інтенсивний розвиток процесів саморегуляції. Вони вже здатні контролювати власну поведінку та емоції. Щодо настрою, то в ранній юності він стає більш стійким і усвідомленим. Діти віком 15–17 років, незалежно від темпераменту, виглядають більш стриманими й урівноваженими, ніж у 11–14. У своїй поведінці старшокласник дедалі більше орієнтується на власні погляди, переконання, які формуються на основі набутих знань, навичок і свого невеликого життєвого досвіду.

Продовжує формуватися усвідомлене ставлення до власних потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок. Самосвідомість виражається також в емоційно-смысловій оцінці своїх суб'єктивних можливостей, яка виступає в ролі обґрунтування доцільності дій і вчинків.

Старший підлітковий вік є особливо чутливим до формування ціннісних орієнтацій, оскільки сприяє становленню світогляду та власного ставлення до навколишньої дійсності. Проблему цінностей у вихованні учнів підіймали у своїх роботах такі науковці, як І. Бех [7; 8], І. Галяс [21], О. Сухомлинська [79] та ін.. Наприклад, Н. Яковлева стверджує, що в процесі проєктування необхідно вивчати систему цінностей старшокласників аби створити необхідні умови для соціалізації останніх [93].

Учень профільних класів певною мірою змушений у короткий проміжок часу знаходити вирішення основних завдань свого подальшого розвитку. На допомогу «приходять» безліч різних соціальних інститутів. Головна проблема полягає в тому, що ці завдання старшокласники мають вирішувати самостійно, що характеризує процес їхнього дорослішання, тоді як розвиток особистості старшокласника в процесі вирішення цих завдань часто проходить у вигляді суперечок, конфліктів, напруження тощо.

Головним новоутворенням в юнацькому віці традиційно вважають життєве і професійне самовизначення, усвідомлення власного місця в суспільстві та майбутні перспективи. Оптимальним для сприятливого розвитку особистості у цей період є задоволеність сьогоденням і, водночас, спрямованість у майбутнє.



У процесі дозрівання свого «Я» відбувається переоцінка ціннісних уявлень і перенесення функції зразка з батьків на референтну групу, прийняття ціннісних норм, культурних традицій тощо. Після протесту та бунту молоді люди приймають багато цінностей, які властиві їх культурному оточенню. У міру дорослішання й відмови від егоцентризму, моральні зобов'язання починають виступати в ролі узгодження оцінки інших і самооцінки, цілі особистісного розвитку учнів починають набувати більш структурний і соціальний характер.

Схему цілей розвитку учнів в умовах профільного навчання (старшокласників) можна представити таким чином.

По-перше, відбувається процес загального емоційного дозрівання. Так, на зміну деструктивним почуттям, нестачі врівноваженості та конструктивності приходять конструктивні почуття та врівноваженість. Інтерпретація ситуацій стає більш об'єктивною, стратегія уникнення конфліктів замінюється на стратегію вирішення.

По-друге, відбувається кристалізація інтересів до іншої статі, тобто посилюється інтерес до протилежної статі, відбувається визнання факту статевої зрілості.

По-третє, відбувається соціальне дозрівання, що виявляється відчуттям упевненості в групі однолітків, емансипації, прийнятті суспільних норм. У цьому віці діти дедалі більше звільняються від опіки батьків, стають більш самостійними, відбувається їхнє інтелектуальне дозрівання. Проведення вільного часу стає більш якісним і вузько спрямованим.

По-четверте, формується адекватне уявлення щодо своїх нахилів, можливостей, інтересів і вибору майбутньої професії.

По-п'яте, розпочинає формуватися життєва філософія. Завдяки цьому учні за власною ініціативою залучаються до суспільних справ, стають більш суспільно активними.

У ранньому юнацькому віці важливе місце посідає формування внутрішньої картини світу. У цей період відбувається рефлексія власного життєвого шляху, з'являється потреба реалізувати себе [89, с. 109]. Розвиток абстрактного мислення супроводжується потребою в абстрактних міркуваннях про себе, власне місце серед людей, сенс життя тощо. Причому разом з почуттям насолоди з'являється невизначеність, тривога.

Проблема адаптації до середовища та змісту навчання постає періодично перед дитиною: початок навчання, перехід в основну школу, старші класи чи професійні навчальні заклади. Адаптація – це цілісний, системний процес, взаємодії людини з природним і соціальним середовищем. Навчальна адаптація супроводжується психофізіологічною, соціальною адаптацією. Критеріями адаптованості можна вважати не лише пристосування учня та знаходження місця в соціально-освітній структурі, а й загальний рівень здоров'я, здатність розвиватися відповідно до свого потенціалу життєдіяльності, а також суб'єктивне почуття самоповаги.

Деадаптованість учня в умовах освітнього середовища призводить до погіршення його здоров'я, зниження успішності, відчуження від закладу освіти, несприятливого соціального статусу і загалом деструктивно впливає на особистість.



Учителям варто знати про деякі характерні особливості учнів в умовах профільного навчання. Якщо дитина просто переходить у 10 клас у своєму ЗЗСО, то процес адаптації до нового статусу буде відбуватися легше. Деякі діти в цьому віці визначилися зі своїми професійними уподобаннями, хоча психологи звертають особливу увагу на той факт, що вибір професії – це процес, який проходить упродовж тривалого періоду. У ранньому юнацькому віці учні явно диференціюють предмети на «корисні» і «непотрібні», що викликає ігнорування останніх. Якщо це так, то необхідно уважно поставитися до виникнення інтересу в певній сфері, допомогти поглибити старшокласнику свої знання в ній.

Іншою особливістю частини старших підлітків стає повернення інтересу до навчальної діяльності. Зазвичай у цей час діти і батьки стають однодумцями, активно обмінюються поглядами на вибір професійного шляху. Більшість батьків не завжди замислюються про те, наскільки у старшокласника присутні загальнонавчальні навички, чи вміє він вчитися? Надмірний акцент на обсязі придбаних знань (а не на способі їх отримання) може привести до того, що після вступу до вишу для дитини це і стане головною трудностю. Педагогам і батькам варто спостерігати за тим: чи вміє майбутній абітурієнт конспектувати, чи володіє елементарними вміннями з оформлення письмових робіт або написання реферату. Корисними для майбутньої дитини мають стати сформовані навички роботи в Інтернет-мережі, знайомство з інформаційними технологіями.

Існують також деякі труднощі у взаємодії дітей і дорослих. Це стосується особистого життя підлітків, куди вхід дорослим досить часто є забороненим. За вмілого дозування спілкування, а також поваги до права дитини на особистий простір цей етап проходить досить безболісно. Загальновідомо, що думка однолітків у цей віковий період представляється дітям набагато більш цінною і авторитетною, ніж думка дорослих. Однак лише дорослі можуть продемонструвати підліткам оптимальні моделі поведінки, показати їм на власному прикладі те, як треба будувати відносини зі світом. Тому, важливо в цей період стимулювати в учнів соціально-комунікативну активність [39].

Так, учням 10 класу легко адаптуватися до останнього етапу навчання в умовах ІОС ЗЗСО. Заслугують уваги подані нижче рекомендації для вчителів щодо сприяння адаптації учнів в умовах профільної школи.

1. Перші місяці навчання в старшій школі стають періодом адаптації до нових умов і набуття статусу серед однолітків. Необхідно, щоб дорослі побачили, наскільки важливою для старшого підлітка є проблема входження в новий колектив, і надали йому психологічну підтримку.

2. Зазвичай у 10 класі відбувається різка зміна критеріїв оцінки знань учнів, вимоги педагогів збільшуються, а досліджуваний матеріал ускладнюється. Тому дорослі мають бути готові до того, що учень, який мав відмінні оцінки, у старших класах може стати середнім або навіть слабким учнем.

3. Погані оцінки (на думку самого учня) можуть призвести не тільки до зниження самооцінки, а й до змін у поведінці дитини: вона може стати пригніченою і



замкненою, або навпаки – злісною і агресивною. У наших силах допомогти учням упоратися з труднощами в навчанні. Для цього насамперед потрібно з'ясувати, з якими саме труднощами вони зіткнулися.

4. Разом з учнями необхідно проаналізувати їхні помилки, сформулювати нові параметри оцінки успішності, уточнити, яким умовам мають відповідати письмові й усні роботи, реферати, доповіді тощо. За необхідності потрібно провести індивідуальні консультації та роз'яснення.

5. Нерідко в 10 класі трапляється проблема – сильне бажання відпочити після напруженого дев'ятого класу та перед випускним одинадцятим класом. Безумовно, школярам необхідний перепочинок. Однак є значна небезпека, що ґрунтовно «розслабившись» школярі можуть втратити не лише робочий тонус, а й дорожочинний час для підготовки до випускних іспитів. Юнакам і дівчатам необхідно пояснити, приводячи розумні й аргументовані вимоги, що навчання в 10 класі – початок дій для побудови їхнього професійного майбутнього.

До закінчення навчання в умовах ЗЗСО певна частина випускників вже є майже морально сформованими людьми. Вони володіють досить стійкими ціннісними орієнтаціями, здібностями, мотивами, рисами характеру. У ранній юності процес формування особистості ще не завершується, він активно триває і далі. Однак багато з того, що людина як особистість набуває в шкільні роки, залишається з нею на все життя і значною мірою визначає його долю. Для успішної адаптації необхідно вчитися керувати своєю поведінкою, вміти виробити готовність до певних продуктивних дій у нових життєвих обставинах, розвивати соціальну компетентність [28; 68].

Розуміння вище зазначених особливостей періоду дорослішання дає змогу педагогу працювати значно ефективніше. Варто додати, що старшокласники мають брати участь у позанавчальній, культурній, дозвільній, творчій діяльності, що сприяє гармонійному розвитку особистості, підвищення самооцінки і впевненості у своїх силах, формує навички самостійного прийняття рішень, толерантного ставлення до оточуючих. Активна навчальна і творча діяльність в період ранньої юності формує здатність не тільки адаптуватися в умовах соціального середовища, що змінюються, а й знаходити шляхи успішної самореалізації старшокласників.

Пізнавальний інтерес учня формується лише тоді, коли навчальна діяльність є успішною, а здібності оцінюються позитивно. Правильно організовані перші тижні дитини у ЗЗСО – одна з важливих умов формування пізнавального мотиву молодшого школяра. Ще однією умовою закріплення стійкого пізнавального інтересу є готовність до школи, адже успішність адаптації залежить від цієї готовності.

Важливим новоутворенням у ранньому юнацькому віці традиційно вважається життєве і професійне самовизначення, усвідомлення свого місця в майбутньому. Оптимальним для благополучного розвитку особистості є задоволеність сьогоденням і, водночас, спрямованість у майбутнє [89].

Пошук особистої ідентичності – це одна з головних задач періоду дорослішання.



Конфліктним фактором у цьому випадку є труднощі узгодження власних переживань з переживаннями оточуючих і пристосування до суспільних норм і правил, адже неузгодженість може викликати неадекватну поведінку.

Поняття пізнавальної мотивації та породжених нею продуктивних форм активності різних рівнів (інтелектуальна ініціатива, пошукова домінанта, надситуативна активність, самореалізація) має принципове значення для з'ясування характеру мотиваційних тенденцій у структурі обдарованої особистості, адже названі тенденції виступають внутрішньою умовою формування різних психічних новоутворень, зокрема здібності та нові якості та властивості особистості.

Здійснений аналіз головних структурних компонентів обдарованості (теоретичної свідомості та рефлексії, продуктивних форм активності, цінностей та ідеалів обдарованої особистості) вказує на системність детермінації обдарованості, що дає шляхи для вивчення, поряд із внутрішніми чинниками, а також зовнішні чинники, а саме – адаптацію до освітнього середовища, яка буде сприяти розвитку обдарованості.



## Література до розділу II

1. *Абульханова К. А.* Судьба: научное наследие (к 70-летию со дня рождения ученого) / К. А. Абульханова, М. И. Воловикова, А. В. Брушлинский // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 133–139.
2. *Аптер М.* Теория реверсивности – что это? / М. Аптер // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С. 8–11.
3. *Байярд Р. Т.* Ваш беспокойный подросток / Р. Т. Байярд, Д. Байярд. – М., 1991. – С. 32–46.
4. *Балл Г. А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–103.
5. *Балл Г. О.* Внутрішня свобода особи і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С. 1–7.
6. *Барышевський М. Й.* Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / М. Й. Барышевський. – Киев : Киев. ун-т М. Драгоманова, 1992.
7. *Бех І. Д.* Виховання особистості : у 2-х кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 278 с.
8. *Бех І.* Проблема особистісних цінностей: стан і орієнтири дослідження / І. Д. Бех ; Т-во психологів України // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань (25 верес. 1996 р.). – Київ : ДОК-К, 1996. – Т. 1. – С. 57–67.
9. *Бех І. Д.* Категорія становлення в контексті розвитку «Образу-Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 9–21.
10. *Битянова М. Р.* Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева. – М. : Совершенство, 1998. – 298 с.
11. *Бобир О. В.* Огляд теорій обдарованості в історії психології / О. В. Бобир // Вісник Дніпропетровського університету. – 2003. – Вип. 9. – С. 3–11. – (Серія: Психологія. Педагогіка).
12. *Бобир О. В.* Особистісні якості у структурі обдарованості: шляхи виявлення та розвитку / О. В. Бобир // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матеріали Міжнар. наук. конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності С. Д. Максименка (Київ, 17–18 груд. 2001 р.). – Київ : Міленіум, 2002. – Т. II. – С. 20–24.
13. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
14. *Божович Л. И.* Формирование личности в подростковом возрасте / Л. И. Божович // Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 292–365.
15. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
16. *Булах І. С.* Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Г. О. Хомич, А. М. Винагородский, І. О. Сабанадзе. – Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова; Переяслав-Хмельницький ДТП ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 180 с.
17. *Булах І. С.* Суб'єктивні аспекти шкільної дезадаптації підлітків / І. С. Булах // Психологія: зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – 1998. – Вип. 1. – С. 69–70.



18. *Весна Е. Б.* Психологические закономерности и механизмы процессов социализации и индивидуализации в онтогенезе: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Е. Б. Весна. – М., 1994. – 490 с.
19. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці. Базові симптомокомплекси (монографія) / В. Поліщук. – Суми : Університетська книга, 2012. – 478 с.
20. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: [в 6-ти т.] / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. – 1984. – Т. 4: Детская психология. – 433 с.
21. *Галяс И. А.* Ценностные ориентации личности лидера в условиях современного транзитивного общества / И. А. Галяс // Вісник СевНТУ. Філософія : збірн. наук. праць. – Севастополь : Вид-во СевНТУ, 2010. – Вип. 103. – С. 85–92.
22. *Гильбух Ю. З.* Розумово обдарована дитина / Ю. З. Гильбух // Психологія, діагностика, педагогіка. – Київ : ВІПОЛ, 1992. – 212 с.
23. *Гроховский В. В.* Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у школьников и учащихся подростков / В. В. Гроховский. – Харьков, 1980. – С. 43–62.
24. *Губенко О. В.* Феномен інтуїції та інтелектуальна творчість / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 7. – С. 10–14.
25. *Гуменюк О. Є.* Психологія Я-концепція: навч. посіб. / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.
26. *Давыдов В. В.* Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 42–49.
27. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
28. *Докторович М. О.* Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М. О. Докторович. – Київ, 2007. – 208 с.
29. *Долинська Л. В.* Активні методи в роботі практичного психолога: навч. посіб. / Л. В. Долинська, М. В. Левченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманец. – Київ : УДПУ імені М. П. Драгоманова, 1994. – 80 с.
30. *Драгунова Т. В.* Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / под ред. Д. Б. Эльконина, Т. В. Драгуновой. – М. : Просвещение, 1997.
31. *Дружинин В. Н.* Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 57–64.
32. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999. – 368 с.
33. *Дружинин В. Н.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микро-среды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14. – № 4. – С. 83–92.
34. *Дусаविцкий А. К.* Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников / А. К. Дусавицкий // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 56–61.
35. *Зазимко О. В.* Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості / О. В. Зазимко // Обдарована дитина. – 1998. – № 8. – С. 5–12.



36. *Закутская Л. И.* Процесс адаптации учащегося при переводе его в новый ученический коллектив городской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. И. Закутская. – Киев : КГПИ, 1988. – 22 с.
37. *Зинченко В. П.* Когнитивная психология в контексте психологии / В. П. Зинченко, А. И. Назаров // Когнитивная психология: пер. с англ. – М. : Тривола; Либерей, 2002. – 600 с.
38. *Каган В. Е.* Психогенные формы дезадаптации / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1994. – № 4.
39. *Киричук В. О.* Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 // В. О. Киричук. – Київ, 1997. – 179 с.
40. *Кле М.* Психология подростка и психосексуальное развитие / М. Кле. – М. : Педагогика, 1991.
41. *Коган И. М.* Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект / И. М. Коган // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 138–146.
42. *Колызаева Н. Г.* Формирование адаптивных характеристик личности у студентов в начальном периоде обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Колызаева. – Л. : ЛГУ, 1989. – 15 с.
43. *Кравченко Т.* Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : [монографія] / Т. В. Кравченко. – Київ : Фенікс, 2009. – 416 с.
44. *Кульчицька-Ручка Н. Р.* Виховання толерантності як базової основи взаємодії учасників навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] / Н. Р. Кульчицька-Ручка. – Березани, 2018. – Режим доступу: <http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/5057/1/%D0%9E%D0%BF%D0%B8%D1%81%20%D0%B4%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D0%B4%D1%83%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B8.docx>.
45. *Лебединский В. В.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В. В. Лебединский, О. С. Никольская, Е. Р. Баенский, М. М. Либлинг. – М. : Из-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.
46. *Лейтес Н. С.* Возрастная одаренность школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
47. *Леонгард К.* Акцентуированные личности: пер. с нем. В. М. Лещинская / К. Леонгард; под ред. В. М. Блейхера. – Київ : Вища школа, 1989. – 2-е изд., стер. – 374 с.
48. *Леонтьев Д. А.* Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Д. А. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997.
49. *Максименко С. Д.* Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2 т.] / С. Д. Максименко. – Київ : Форум, 2002. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 319 с.
50. *Максименко С. Д.* Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2 т.] / С. Д. Максименко. – Київ : Форум, 2002. – Т. 2: Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.
51. *Максименко С. Д.* Принципи і критерії психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння / С. Д. Максименко // Психологічні проблеми навчання, виховання, активності та розвитку особистості: Матеріали звітної наукової сесії (Київ, 10–11 лют. 1994 р.). – Київ, 1995. – С. 79–87.





52. *Максимова Н. Ю.* Диагностика и коррекция поведения трудных подростков / Н. Ю. Максимова // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 93–100.
53. *Маноха И. П.* Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. – Киев : Стимул, 1995. – 256 с.
54. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности: проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 127 с.
55. *Милославова И. А.* Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. филос. наук / И. А. Милославова. – Л., 1974. – 24 с. – С. 7.
56. *Михайленко О. В.* Особливості обдарованих дітей як категорії «групи ризику» / О. В. Михайленко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 115. – С. 154–158. – (Серія: Педагогічні науки).
57. *Мурзенко В. А.* Психологический анализ личностно-поведенческой структуры так называемых “трудных детей” в условиях массовой школы (в связи с задачами психокоррекционной работы): автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Мурзенко. – Л., 1999. – 21 с.
58. *Новикова Е. В.* Особенности общения и проявления школьной дезадаптации у младших школьников и подростков / Е. В. Новикова // Общение и формирование личности. – М., 1987. – С. 60–65.
59. *Одаренные дети* / под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого: пер. с англ. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
60. *Павелків Р. В.* Вікова психологія: підручник / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2015. – 2-ге вид. – 469 с.
61. *Пальчевський С. С.* Соціальна педагогіка : навч. посібник для студ. ВНЗ / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2005. – 560 с.
62. *Паненкова Ю. В.* Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Паненкова. – Острого : Нац. ун-т «Остроз. Акад», 2014. – 187 с.
63. *Петровский А. В.* Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
64. *Поливанова Н. М.* Психологическое содержание подросткового периода / Н. М. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 4.
65. *Пономарев Р. Е.* Адаптация старшеклассников в образовательном пространстве школы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. Е. Пономарев. – Новокузнецк, 2005. – 182 с.
66. *Пономарев Я. А.* О понятии «психологический механизм решения творческих задач» / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 6. – С. 19–29.
67. *Попова Ж. В.* Адаптаційний період та педагогічні особливості організації навчально-виховного процесу першокласників [Електронний ресурс] / Ж. В. Попова // Класна оцінка Освітній портал. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/adaptatsiinii-period-ta-pedagogichni-osoblivosti-o.html>.
68. *Прашко О. В.* Актуальність проблеми розвитку соціальної компетентності учнів / О. В. Прашко // Вісник Прикарпатського ун-ту. – Івано-Франківськ : Вид-во педагогічного інституту Прикарпатського нац. ун-ту імені Василя Стефаника, 2013. – Вип. 47. – С. 89–94.



69. *Прихожан А. М.* Подросток в учебнике и в жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Знание, 1990. – 80 с.
70. Психология // Словарь / под ред. А. В. Петровского. – М., 1990. – 494 с.
71. *Реан А. А.* Психологическая адаптация личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов, – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2015. – 479 с.
72. *Реан А. А.* Характерологические особенности подростков делинквентов / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 139–144.
73. *Савенков А. И.* Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. – Екатеринбург : Академия развития, 2004. – 346 с.
74. *Савенок Л. В.* Особливості діагностики адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи / Л. В. Савенок // Освіта та розвиток обдарованої особистості – 2013. – № 7 (14). – С. 53–56.
75. *Северина С.* Успішна адаптація як умова гармонійного розвитку особистості / С. Северина // Психолог. – 2008. – № 40. – С. 21–24.
76. *Симонов В. П.* Потребностно-информационная теория эмоций / В. П. Симонов // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 44–56.
77. *Смольсон М. Л.* Мислення та інтелект // Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – Київ : Либідь, 2000. – 2-ге вид., стереотип. – 558 с.
78. *Соцька М. В.* Система психолого-педагогічного супроводу здібних і обдарованих учнів у загальноосвітньому навчальному закладі / М. В. Соцька // Обдарована дитина. – 2010. – № 3. – С. 39–45.
79. *Сухомлинська О. В.* Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
80. *Тарабрина Н. В.* Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы / Н. В. Тарабрина, Е. О. Лазебная // Психологический журнал. – 1992. – № 2. – С. 14–29.
81. *Татенко В. А.* Трудный подросток: причины и следствия / под ред. ИНН В. А. Татенко. – Киев : Рад. шк., 1985. – 175 с.
82. *Токарева Н. М.* Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017. – 548 с.
83. *Токарева Л.* Соціалізація і розвиток обдарованої дитини / Л. Токарева // Соціальна психологія. – 2006. – № 1. – С. 94–102.
84. *Фурман А. В.* Психодіагностика особистісної адаптованості / А. В. Фурман – Тернопіль : Економ. думка, 2000. – 197 с.
85. *Холодная М. А.* О природе творческих способностей: «Рец. на кн.: Д. Б. Богоявленская Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 320 с.» / М. А. Холодная // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 5. – С. 126–127.
86. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского ун-та ; М. : Барс, 1996. – 392 с.
87. *Хомик В. С.* Психологическое здоровье личности. Структурно-феноменологический подход / В. С. Хомик // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 5. – С. 45–48.



88. *Хомик В. С.* Реверсивна теорія особистості М. Аптера / В. С. Хомик // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 7–10.
89. *Чумак В. В.* Вікова психологія : навч. посіб. / В. В. Чумак. – ББердянськ : Ткачук О. В., 2015. – 192 с.
90. *Шамне А. В.* Проблема типів і форм психічного розвитку в теоретичній спадщині Л. С. Виготського / А. В. Шамне // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 49 – 56.
91. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Г. Шихи. – СПб. : Каскад, 2005. – 436 с.
92. *Шустова Н. Е.* Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам / Н. Е. Шустова, В. В. Гриценко // Психологический журнал. – 2014. – Т. 28. – № 1. – С. 46–57.
93. *Яковлева Н. О.* Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем. – Челябинск : Изд-во ЧГИ, 2008. – 279 с.
94. *Ясвин В. А.* Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В. А. Ясвин. – М. : Народное образование, 2019. – 448 с.
95. *Bronfenbrenner U.* The ecology of human development: Experiments by nature and design / U. Bronfenbrenner. – Cambridge, MA : USA Harvard University Press, 1979. – No. 3.
96. *Bronfenbrenner U.* Ecological systems theory / U. Bronfenbrenner; In R. Vasta (Ed.) // Six theories of child development: Revised formulations and current issues. – London : Jessica Kingsley Publishers, 1992. – No. 189.
97. *Case R.* The structure and process of intellectual development / R. Case // Int. J. of Psychology. – 1987. – Vol. 22. – P. 14–34.
98. *Clark B.* Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school / B. Clark. – Columbus, OH : Pearson, 2008. – 7th ed.
99. *Copenhaver R. W.* Teachers' perception of gifted students / R. W. Copenhaver, D. J. Mc Intyre // Roeper Review. – 1992. – No. 14 (3). – P. 151–153.
100. *Eddles-Hirsch K.* “Just Challenge Those High-Ability Learners and They’ll Be All Right!”. The Impact of Social Context and Challenging Instruction on the Affective Development of High-Ability Students / K. Eddles-Hirsch, W. Vialle, K. B. Rogers, & J. McCormick // Journal of Advanced Academics. – 2010. – No. 22 (1). – P. 106–128.
101. *Eysenck H. J.* Creativity and personality: A theoretical Perspective / H. J. Eysenck // Psychological Inquiry. – 1993. – Vol. 4. – P. 147–178.
102. *Gagne F.* Constructs and models pertaining to exceptional human abilities / F. Gagne // International handbook of research and development of giftedness and talent. – Oxford : Pergamon Press, 1993. – P. 69–87.
103. *Gagne F.* Motivation within the DMGT 2.0 framework / F. Gagne // High Ability Studies. – 2010. – No. 21(2). – P. 81–99. DOI: 10.1080/13598139.2010.525341.
104. *Gipps C.* Introduction / P. F. Murphy and S. V. Gipps (Eds.) // Equity in the classroom. – Washington, DC : The Falmer Press, 1996.
105. *Hubbard R.* The politics of women’s biology / R. Hubbard. – New Brunswick, NJ : Rutgers University Press, 1990.



106. *Janos P. M.* Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted-children who feel “different” / P. M. Janos, H. C. Fung, N. M. Robinson // *Gifted Child Quarterly*, 1985. – No. 29(2). – P. 78–82. DOI: 10.1177/001698628502900207.
107. *Kauffman S.* Conceptions of giftedness / S. Kauffman, R. J. Sternberg; In S. I. Pfeiffer (Ed.) // *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research, and best practices*. – Tallahassee, FL: Springer, 2008.
108. *Kesner J. E.* Gifted children’s relationships with teachers / J. E. Kesner // *International Education Journal*. – 2005. – No. 6 (2). – P. 218–223.
109. *Mann R. L.* Effective teaching strategies for gifted learning-disabled students with spatial strengths / R. L. Mann // *Journal of Secondary Gifted Education*. – 2006. – No. 17. – P. 112–121. DOI: 10.4219/jsge-2006-681.
110. *Martin J. R.* Excluding women from the educational realm / J. R. Martin // L. Stone (Eds.) // *The education feminist reader*. – NY : Routledge. – P. 105–121.
111. *McCoach D. B.* What Predicts Teachers’ Attitudes Toward the Gifted? / D. B. McCoach, D. Siegle // *Gifted child quarterly*. – 2007. – No. 51 (3). – P. 246–254.
112. *Moon S. M.* Perceptions of a Self-Contained Class for Fourth and Fifth Grade Students with High to Extreme Levels of Intellectual Giftedness / S. M. Moon, M. Swift, A. Shallenberger // *Gifted Child Quarterly*, 2002. – 46 (1). – P. 64–79.
113. *Pasqual-Leone J.* Organismic processes for neo-Piagetian theories: a dialectical causal account of cognitive development / J. Pasqual-Leone // *Int. J. of Psychology*. – 1987. – Vol. 22. – P. 35–46.
114. *Persson R. S.* Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive education system: A survey study / R. S. Persson // *Journal for the Education of the Gifted*. – 2010. – No. 33(4). – P. 536–569. DOI: 10.1177/016235321003300405.
115. *Schmitz C. C.* Managing the social and emotional needs of the gifted: A teacher’s survival guide / C. C. Schmitz, & J. Galbraith. – Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1985.
116. *Sherhoff D.* Optimal learning environments to promote student engagement / D. Sherhoff – NY : Springer, 2013.
117. *Ugur S.* About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom / S. Ugur // *Roeper Review*. – 2004. – No. 26. – P. 216–222.
118. *Vélez-Agosto, N. M.* et al. Bronfenbrenner’s bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro / N. M. Vélez-Agosto, J. G. Soto-Crespo, M. Vizcarrondo-Oppenheimer, S. VegaMolina, C. García Coll // *Perspectives of Psychological Science*. – 2017. – No. 12(5). – P. 900–910.
119. *Wright-Scott K.-A.* The social-emotional well-being of the gifted child and perceptions of parent and teacher social support: PhD thesis, Queensland University of Technology [Electronic resource] / K.-A. Wright-Scott. – 2018. – Access: [https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann\\_Wright-Scott\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/118198/1/Kerry-Ann_Wright-Scott_Thesis.pdf).



## РОЗДІЛ III.

### ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОБДАРОВаних УЧНІВ

#### 3.1. Обґрунтування програми та етапів дослідження

Соціально психологічна адаптація є актуальною темою, особливо зараз, коли темп життя постійно пришвидшується і значна частина життя молоді пов'язана з різноманітними технологіями, зокрема в освіті. Учень є активним суб'єктом освітнього процесу, тому важливо дослідити умови його адаптації до нових викликів сучасності.

Дослідження та напрацювання попередніх років [5; 6; 14; 16; 26; 27; 29; 33; 34; 35; 36; 40 та ін.] дають нам змогу говорити про те, що науково-методичне забезпечення соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів в умовах ІОС ЗЗСО є нагальною й актуальною проблемою.

Термінологічне наповнення адаптації має розлогі інтерпретаційні межі та тлумачиться в широкому змістовому полі: від природничих наук як пристосування живих організмів до умов існування, так і у вузькому – підкорення індивіда середовищу, що його оточує.

Дослідження в контексті цієї проблематики переважно були присвячені таким темам: загальні проблеми соціальної адаптації особистості як специфічної форми соціальної активності (Б. Ананьєв, Г. Балл, Л. Виготський та ін.), як інструменту пристосування до середовища, захисний механізм чи спосіб її самоактуалізації (О. Асмолов, К. Роджерс, Л. Фестінгер та ін.); з'ясування загальних закономірностей адаптаційного процесу, його структури, механізмів і принципів реагування (Ф. Березін, М. Дяченко, Н. Завацька, О. Зотова); визначення адаптивних механізмів у старшому підлітковому віці (В. Бочелюк, І. Булах, І. Кон, А. Лічко, С. Подмазін, Г. Прихожан, І. Сабанадзе та ін.).

У сучасних психологічних дослідженнях з означеної проблеми автори виділяють такі етапи соціальної адаптації: підготовчий (І. Дубін), псевдоадаптація (Н. Дерманова); основний (А. Бодальов); кінцевий (Н. Мельнікова), етап «трансформації» (Н. Дерманова).

Проблему соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів у ЗЗСО відображено в працях О. Венгера (групова робота зі школярами, спрямована на їх адаптацію до нових соціальних умов); Е. Олександрівської (динаміка адаптації учнів до школи); І. Жданова, Е. Кречмера (у конкретних умовах існування); Г. Айзенка, Т. Титаренко (в аспекті темпераменту, характеру, спеціальних здібностей); Л. Божович, Л. Виготського (в аспекті життєвого досвіду, інтелектуальних, емоційно-вольових і мотиваційних властивостей) та ін. Науковці переважно висвітлювали



окремі аспекти адаптації, наголошували на активній особистісній позиції, усвідомленні соціального статусу, рольовій поведінці, визначали форми реалізації індивідуальних можливостей особистості в процесі навчання.

Основу дослідження становлять: теоретичні положення про закономірності та механізми адаптації (Ф. Меєрсон, А. Налчаджян, Ж. Піаже, Т. Шибутані та ін.); психологічні теорії та положення про адаптацію, що визначають її як форму соціальної активності особистості (О. Власова, Л. Карамушка, В. Семиченко та ін.); концепції соціальної дезадаптації (С. Белічева, Ю. Бохонкова, Н. Завацька, О. Кокун, Т. Шугурова та ін.).

Особливістю дослідження саме соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів вбачаємо в комплексному підході до вивчення особистості учня як активного суб'єкта освітнього процесу з урахуванням впливу соціального середовища та внутрішніх психологічних механізмів розвитку дитини.

Основна **ідея** дослідження полягає в комплексному підході до вивчення особистості обдарованого учня як активного суб'єкта освітнього процесу з урахуванням впливу соціального середовища та внутрішніх психологічних механізмів розвитку дитини для кращої соціально-психологічної адаптації.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* буде розроблено модель соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів в умовах ІОС ЗЗСО, що враховує мету, принципи та змістовні блоки цього процесу на підготовчому, основному та завершальному етапах. Окрім того, розроблено методiku тьюторського супроводу процесу соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів ЗЗСО.

Перспективність наукової роботи полягає в тому, що:

- *подальшого розвитку отримують* соціально-психологічні підходи до засобів і технологій адаптації обдарованих учнів ЗЗСО;
- *буде поглиблено уявлення* про соціально-психологічні чинники, які впливають на адаптацію обдарованих учнів в умовах ІОС ЗЗСО.

**Мета дослідження** – наукове обґрунтування та розроблення методичних засобів для забезпечення соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів ЗЗСО в умовах ІОС.

**Завдання:**

- здійснити теоретико-методологічний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з проблематики дослідження;
- розробити робочу концепцію та тезаурус з теми дослідження;
- розробити модель соціально-психологічної адаптації обдарованої особистості в умовах ІОС;
- з'ясувати критерії, показники та рівні соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів й визначити відповідний діагностичний інструментарій;
- науково обґрунтувати й емпірично дослідити вплив особистісних характеристик на процес адаптації обдарованих учнів ЗЗСО;
- розробити програму підвищення рівня соціально-психологічної адаптованості обдарованих учнів ЗЗСО, експериментально підтвердити її ефективність;



– підготувати систему науково-методичного забезпечення соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів в умовах ІОС ЗЗСО.

**Об'єкт дослідження** – процес соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів у ЗЗСО.

**Предмет дослідження** – психолого-педагогічні методи забезпечення соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів ЗЗСО.

**Методи дослідження:**

– теоретичні: аналіз науково-дослідних джерел, порівняння, класифікація, синтез результатів дослідження, узагальнення та систематизація наукових даних для з'ясування понятійно-термінологічного поля соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів та її теоретико-методологічної бази;

– емпіричні: спостереження, структуроване інтерв'ю, анкетування, аналіз документів, експертне оцінювання, психодіагностичні методи;

– методи математичної обробки даних за допомогою спеціалізованих пакетів прикладних програм для психологічних досліджень (SPSS та Microsoft Office Excel) з їх подальшою якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням, що забезпечують виконання загальноприйнятих одномірних статистик і багатомірних математично-статистичних методів.

**Реалізація програми дослідження**

Реалізація програми дослідження відбувається протягом трьох етапів (табл. 1).

Таблиця 1

**Етапи виконання наукового проєкту**

Розділ	Зміст роботи	Термін виконання	Очікувані результати	Відповідальні
<b>I етап. Аналітично-пошуковий (01.2019 – 12.2019)</b>				
<b>Концепція науково-дослідної роботи</b>	Аналіз стану вивчення та розроблення проблеми соціально-психологічної адаптації обдарованої особистості в психолого-педагогічній теорії та практиці: вітчизняний та світовий досвід. Обґрунтування концепції та програми дослідження	Січень–квітень 2019 р.	Концепція та програма дослідження. Семінар	Науковий керівник, співробітники відділу
	Побудова моделі соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів ЗЗСО в умовах ІОС	Травень–серпень 2019 р.	Теоретична модель. Публікації. Семінар	Науковий керівник, співробітники відділу
	Обґрунтування комплексного інструментарію щодо діагностики показників соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів ЗЗСО. Підготовка анотованого звіту	Вересень–грудень 2019 р.	Комплексний діагностичний інструментарій. Публікації. Анотований звіт	Науковий керівник, співробітники відділу



<b>II етап. Експериментальний</b> (01.2020 – 12.2020)				
<b>Організація експериментальної роботи</b>	Експериментальна перевірка теоретичної моделі соціально-психологічної адаптації учнів в умовах ІОС ЗЗСО	Січень–квітень 2020 р.	Таблиця критеріїв, показників і рівнів соціально-психологічної адаптації. Семинар	Науковий керівник, Співробітники відділу, науковий консультант, експериментальні ЗЗСО
	Розроблення методики тьюторського супроводу соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів в умовах ЗЗСО, її апробація	Травень–липень 2020 р.	Методика тьюторського супроводу	Науковий керівник, співробітники відділу, експериментальні ЗЗСО
	Підготовка науково-методичного забезпечення щодо адаптації обдарованих учнів в умовах ІОС ЗЗСО. Підготовка анотованого звіту	Серпень–грудень 2020 р.	Рукопис методичних рекомендацій «Технології психолого-педагогічного забезпечення адаптованості обдарованої особистості до нових умов навчання» (2 друк. арк.); Рукопис посібника «Соціальна адаптація обдарованої особистості: від дитинства до юності» (6 друк. арк.). семінар. Анотований звіт	Науковий керівник, співробітники відділу
<b>III етап. Узагальнюючий</b> (01.2021 – 12.2021)				
<b>Апробація та впровадження результатів дослідження</b>	Систематизація та узагальнення теоретичних й експериментальних результатів дослідження	Січень–квітень 2021 р.	Таблиця критеріїв, показників і рівнів. Круглий стіл	Науковий керівник, співробітники відділу
	Підготовка матеріалів та оформлення рукопису методичного посібника	Травень–вересень 2021 р.	Рукопис посібника «Психологічні та соціальні чинники адаптації обдарованої особистості в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗЗСО», (6 друк. арк.). Семінар	Науковий керівник, співробітники відділу
	Підготовка наукових публікацій, звітів. Впровадження результатів науково-дослідної роботи	Жовтень–грудень 2021 р.	Публікації. Звіти. Акти впровадження від експериментальних ЗЗСО. Розповсюдження науково-методичної літератури через бібліотеку НАПН України тощо	Науковий керівник, співробітники відділу

**Експериментальною базою дослідження є:** Національний центр «Мала Академія наук України»; ліцей «Інтелект» м. Київ, Український фізико-математичний ліцей Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київський коледж комп'ютерних технологій та економіки НАУ, Спеціалізована загальноосвітня школа № 1 ім. О. В. Суворова I–III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови м. Ізмаїл Одеської обл.; Великоолександрівська загальноосвітня школа I–III ступенів Бориспільської районної ради Київської області, Вишенська





загальноосвітня школа I–III ступенів Бориспільської районної ради Київської області, Кучаківська загальноосвітня школа I–III ступенів імені гетьмана Івана Сулими Бориспільської районної ради Київської області.

Колектив виконавців (12 осіб) здатний забезпечити виконання поставлених завдань на належному рівні. Автори мають значні напрацювання щодо різних аспектів розвитку обдарованих учнів, а також вагомий доробок за останні п'ять років, результати яких відображено в періодичних фахових виданнях. Протягом виконання науково-дослідної роботи за кожним виконавцем було закріплено підтему, яка найбільше відповідає науковим інтересам учених і сприяє кращому виконанню поставлених завдань науково-дослідної теми. Отже, у рамках виконання науково-дослідної роботи виокремлено такі напрями дослідження:

- СПА обдарованої особистості на різних вікових періодах: психологічний аспект дослідження;
- адаптація обдарованої особистості в педагогічній теорії та практиці;
- філософський погляд на проблему адаптації обдарованих дітей в ІОС;
- обґрунтування комплексного діагностичного інструментарію СПА обдарованих учнів ЗЗСО;
- адаптація обдарованих дітей молодшого шкільного віку в умовах ЗЗСО;
- адаптація обдарованих підлітків в умовах ЗЗСО;
- вплив ІОС на процес СПА обдарованих учнів;
- проблема соціальної та психологічної адаптації обдарованих учнів у зарубіжних дослідженнях: стан, проблеми, перспективи досліджень;
- СПА обдарованих учнів в умовах профільного навчання;
- взаємодія школи та сім'ї у процесі СПА обдарованих учнів;
- психолого-педагогічні засоби (програми, тренінги, спецкурси тощо) щодо сприяння процесу СПА обдарованих учнів ЗЗСО.

### **Очікувані результати дослідження**

Виконання науково-дослідної роботи передбачає розроблення моделі та обґрунтування інструментарію СПА обдарованого учня в умовах ІОС ліцею; розроблення програми тренінгових занять для психологічних служб щодо покращення адаптації обдарованої особистості до нових освітніх умов (навчальне навантаження, розширення кола спілкування, відносини з учителями). Розроблено методику тьюторського супроводу СПА саме обдарованих учнів ЗЗСО із застосуванням інформаційних технологій. Підготовлено науково-методичну літературу щодо адаптації обдарованих учнів в умовах ІОС ЗЗСО.

Результати дослідження будуть сприяти вдосконаленню психологічної та педагогічної підтримки інтелектуально обдарованих учнів в аспекті збереження і реалізації їх інтелектуального потенціалу, а також нададуть змогу визначити підходи до психологічного супроводу інтелектуально обдарованих учнів в освітньому процесі ЗЗСО.

Теоретичні та практичні результати дослідження будуть використовуватися в системі підвищення кваліфікації для професійної підготовки і перепідготовки



працівників освіти з метою оптимізації педагогічної та психологічної діяльності в роботі з обдарованими учнями.

Результати науково-дослідної роботи розраховано на цільову групу користувачів: педагогічні працівники ЗВО; учителі, психологи, соціальні педагоги ЗЗСО та студенти ЗВО.

Об'єктами впровадження можуть бути заклади загальної середньої та профільної освіти, заклади вищої освіти, інститути перепідготовки педагогічних кадрів.

### **3.2. Модель соціально-психологічної адаптації обдарованої особистості в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗЗСО**

Одним з істотних феноменів освітнього процесу є створення комфортного середовища в освітньому закладі. Аналіз психологічної, літератури, педагогічної практики підтверджує інтерес до проблеми, що пов'язана з формуванням, розвитком і становленням сприятливого мікроклімату. Для цих досліджень особливо значущими є праці вчених і педагогів-практиків у галузі вивчення соціального середовища, зокрема: гуманізації середовища Ш. Амонашвілі, Я. Буєвої, Я. Корчака, І. Песталотці, В. Семенова, Л. Толстого, впливи соціального середовища на розвиток особистості Н. Йорданського, С. Моложавого, В. Шульгина; створення цілісного виховного процесу в середовищі Р. Фахрутдінової; конструювання середовища, що розвиває обдарованість особистості, Н. Гафурової; інтеграції методів дослідження середовища В. Лісицької.

Поняття «середовище» не має чіткого й однозначного визначення у світі науки. У найзагальнішому розумінні «середовище» визначають як оточення.

У тлумачному словнику подано таке тлумачення поняття «середовище»: «оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких протікає діяльність людського суспільства, організацій» [30].

Освітнє середовище нерозривно пов'язано з поняттям «педагогічне середовище» – спеціально організованою (згідно з педагогічними цілями) системою міжособистісних відносин і ставлень до світу [18].

У вітчизняній психології та педагогіці термін «середовище» виник ще у минулому столітті, коли досить часто вживалися поняття «педагогіка середовища» (С. Шацький), «середовище колективу» (Л. Новікова), «навколишнє середовище» (А. Макаренко) [32].

Поняття «освітнє середовище» також відображає взаємозв'язок умов, які забезпечують формування людини. У такому разі передбачається присутність того, хто навчається, в освітньому середовищі в контексті взаємовпливу, а також взаємодії з ним оточення.

Коли йдеться про освітнє середовище, то мається на увазі вплив умов освіти на того, хто навчається (точно так, як і вплив того, хто навчається, на умови, у



яких здійснюється освітній процес). Це зворотний вплив за сутністю. Він задає спрямованість певному типу освітнього середовища через включення значущих для людини знань і використання комфортних технологій навчання, що приймаються слухачами [23].

Освітнє середовище, як і освітня система, є складною, оскільки має декілька рівнів – від державного, регіонального до основного свого першоелементу – освітнього середовища конкретного освітнього закладу і класу (Н. Крилова).

Вітчизняні науковці зараховують до поняття «освітнє середовище» і освітнє середовище соціокультурних інститутів, ЗЗСО, ЗВО, установ післядипломної освіти тощо [32]. Дослідники вважають, що освітнє середовище здатне забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Низка авторів (Б. Боденко, А. Куракін, Ю. Мануйлов, А. Хуторський), розглядаючи поняття «освітнє середовище» як об'єкт педагогічного дослідження, виходять із положення нерозривності освітнього процесу та виховання.

На думку сучасних українських вчених, інформаційно-освітнє середовище – це системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, яке нерозривно пов'язане з людиною як суб'єктом освітнього процесу (О. Ільченко) [17]; організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, оброблення, передавання інформації, що забезпечують оперативний доступ до інформації та здійснення освітніх наукових комунікацій (І. Соколова) [28]; система, у якій на інформаційному рівні задіяні та пов'язані між собою всі учасники освітнього процесу: адміністрація закладу – педагоги – учні – батьки (О. Кравчина [17]).

*Інформаційно-освітнє середовище можна визначити як педагогічну систему, що сформована на основі різноманітних інформаційних освітніх ресурсів, комп'ютерних засобів навчання, сучасних засобів комунікації, ІКТ, а також педагогічних технологій, які спрямовані на формування творчої, інтелектуально та соціально розвиненої особистості [31].*

*Інформаційно-освітнє середовище (ототожнюють з «навчальне») (ІОС) – це соціальний, фізичний, психологічний і педагогічний контексти, у яких відбувається навчання і які впливають на досягнення та ставлення учнів [37].*

**Навчальне середовище** складається з організації стратегій і методів навчання, навчальних матеріалів і ЗМІ [38].

*Інформаційно-освітнє (навчальне) середовище* означає різні фізичні місця, контексти та культури, у яких навчаються учні. Оскільки навчання може відбуватися в різних умовах (наприклад, поза межами школи та на відкритому повітрі), цей термін часто використовується як більш точна або бажана альтернатива класу (у традиційному розумінні кімнати з партами та дошколю).

Термін також охоплює способи, якими вчителі можуть організувати навчальну діяльність для полегшення навчання, наприклад, проводячи заняття у



відповідних природних екосистемах, групуючи столи певним способом, використовуючи аудіо-, візуальні та цифрові технології [39].

ІОС позашкільного освітнього закладу визначають як матеріально-технічне, психолого-педагогічне, дидактичне, комунікативне забезпечення освітнього процесу, що включає засоби навчання, які базуються на нових інформаційних і комунікаційних технологіях, навчальну й наукову інформацію, яка сприяє формуванню професійно значимих і соціально важливих якостей усіх суб'єктів позашкільної навчально-виховної діяльності (адміністрації, педагогічних працівників, вихованців, їхніх батьків тощо) [13].

До створення ІОС у закладі освіти висуваються певні вимоги, до яких належить наявність таких компонентів:

- технічні (наявність комп'ютерної техніки, об'єднання в мережу, wi-fi технології);
- програмні (інтегрованість, взаємодія, питання безпеки);
- академічні (відповідність навчальним програмам, методичне наповнення);
- соціальні (етичний, культурологічний, нормативно-правовий аспекти);
- людські ресурси (ІКТ грамотність, психологічна готовність, наявність фахівців).

У межах нашого дослідження нас насамперед цікавить психолого-педагогічний аспект процесу адаптації в умовах освітнього середовища. Психологічна картина адаптації особистості розкривається в працях Б. Ананьєва, Г. Балла, М. Басова, М. Безруких, М. Бітянової, Е. Климова, І. Левіной, А. Леонтєва, М. Шамардіной та ін. [1; 2; 3; 9; 10; 12; 20]. Процес адаптації виступає підставою для побудови педагогічної дійсності в адаптивних школах, що знайшло відображення в працях М. Варгамяна, Н. Заруби, Н. Капустіна, Е. Ямбурга та ін. [4; 7; 8; 21].

Здійснивши аналіз зазначених теоретичних розробок і практики роботи ЗЗСО, ми прийшли до розуміння того, що процес адаптації пронизує індивідуальний освітній простір, постає його невіддільною складовою так само, як психологічний розвиток учня, його соціалізація й освіта загалом. Процес адаптації конкретного учня, його забезпечення та організація будуть залежати від індивідуальних характеристик учня, від середовища з яким він взаємодіє, а отже, від того індивідуального освітнього простору, у якому відбувається адаптація обдарованого учня.

Варто зазначити, що кожному навчальному року, чверті, конкретному уроку і навіть його частині відповідає певний набір елементів освітнього середовища, який необхідний для забезпечення цілей навчання та виховання. З плином часу освітній простір учня заповнюється новими елементами ІОС, змінюється характер взаємодії з ним, а отже, учню доводиться адаптуватися до умов, що змінюються.

Відповідно до методики засвоєння навчального предмета, а також згідно з логікою розвитку школяра, конструюються умови освітнього середовища,



вибудовується взаємозв'язок його елементів один з одним. Причому кожному вчителю добре відомо, що не буває двох однакових уроків. Окрім запланованого впливу середовища, доводиться стикатися з багатьма чинниками, які впливають на здійснення освітнього процесу. Спеціально організована взаємодія особистості (як учня, так і педагога) та освітнього середовища в поєднанні з тими випадковими (у багатьох випадках непередбачуваними) її проявами, створює унікальність кожної педагогічної ситуації. Професіоналізм педагога виявляється в умінні працювати в постійно мінливих умовах, підбирати та застосовувати на практиці адекватні педагогічні засоби. Стає очевидним, що в кожен момент часу, на будь-якому етапі процесу освіти, особистість стикається з новим освітнім середовищем, а відповідно – змушена адаптуватися до неї постійно.

Процес оновлення ІОС висуває завдання щодо дослідження адаптації до нових елементів середовища, а також адаптації до самого процесу зміни. У ситуації розвитку, що притаманна українській освіті на сучасному етапі, на нашу думку, науково-методичні дослідження та розробки, які сприяють адаптації до конкретних складових ІОС, будуть зберігати актуальність і мати принципово важливе значення для педагогічної теорії та практики.

Отже, ІОС багато в чому визначає розвиток особистості, її творчі успіхи та загальне емоційне благополуччя та здоров'я.

Ми пропонуємо модель, у якій намагаємося відобразити комплексний підхід до вивчення процесу СПА обдарованого учня, тобто розглядати обдарованого учня як активного суб'єкта освітнього процесу з урахуванням впливу ІОС закладу і внутрішніх психологічних механізмів розвитку учня (*рис. 3.1*).

Розглянемо структурні компоненти пропонованої моделі більш детально.

Говорячи про процес адаптації, не варто зводити його лише до процесу пристосування до навколишнього, зокрема й освітнього середовища. Людина може пристосуватися до певних вимог життя, навіть відповідати ним, але при цьому така відповідність може досягатися за рахунок надзусиль, внутрішньої незгоди і конфлікту, які свідчать про те, що людина не адаптувалася.

Суть терміна «пристосування» конструюється префіксом «при-», що означає наближення до чогось, і показує спосіб, за допомогою якого здійснюється це наближення. Наближення до способу, до нового способу взаємодії з середовищем включається як складова в процес адаптації, але не гарантує, що адаптація відбудеться. Людина може пристосуватися до чогось одного і увійти в істотне зіткнення з чимось іншим. Тому, вивчення питання СПА обдарованих учнів у процесі їхньої освіти є дуже важливим для нашого дослідження.

СПА розглядаємо як *процес* і *результат* активного пристосування індивіда до групи, умов соціального середовища і суспільних умов життя, що змінюються чи вже змінилися, а також як знаходження способів адекватної діяльності у цих умовах. У першому випадку досліджується процесуальний бік взаємодії особистості з середовищем, а в другому – результат цієї взаємодії, тобто **адаптованість**.

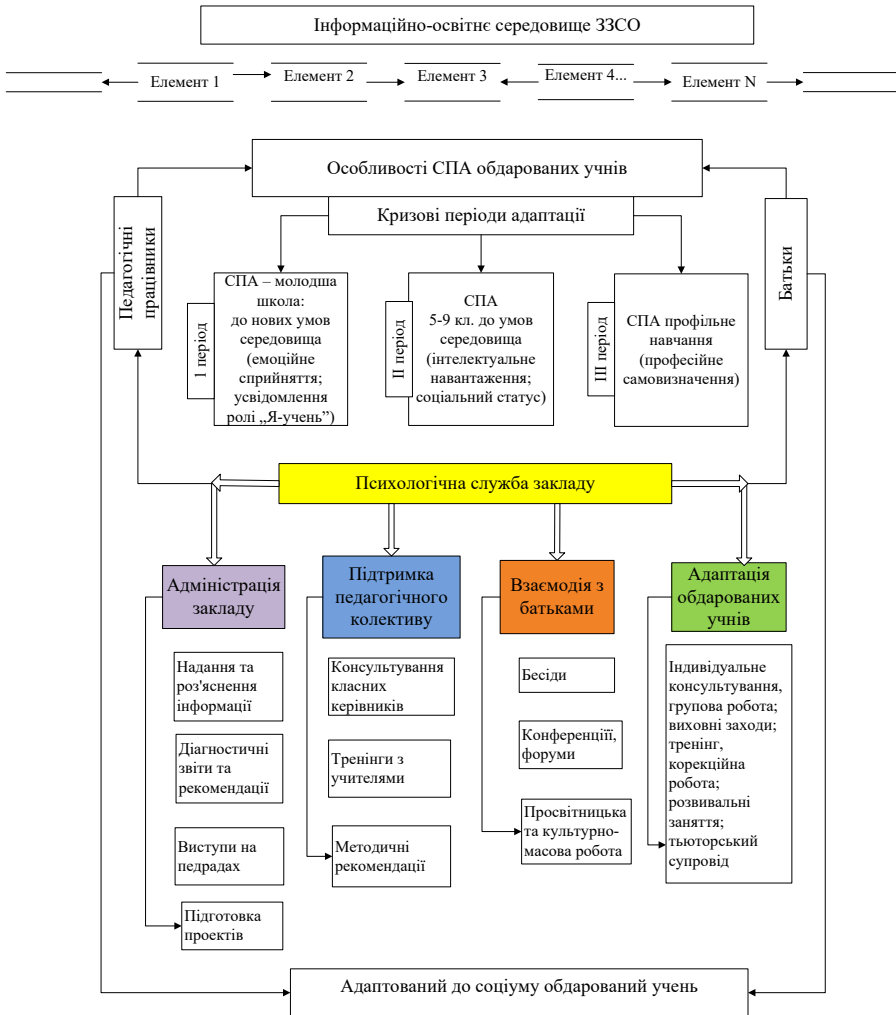


Рис. 3.1. Модель СПА обдарованої особистості в ІОС ЗЗСО

Ми погоджуємося з твердженням, що процес адаптації має *безперервний характер*. СПА – це активне освоєння особистістю нового для неї соціального середовища. Адаптаційні процеси відбуваються безперервно, оскільки постійно відбуваються зміни і у соціальних умовах нашого існування, і в нас самих.

У моделі враховано особливості перебігу процесу СПА до умов освітнього середовища, а саме: СПА досліджується в розрізі вікових криз особистісного розвитку, що збігається з: вступом до школи (емоційне сприйняття, усвідомлення ролі «Я-учень»); переходом до 5-го класу (криза підліткового віку, інтелектуальне



навантаження, соціальний статус); професійним самовизначенням у профільних класах (професійне самовизначення; особистісна траєкторія життєвого розвитку).

У моделі представлено систему взаємодії психологічної служби з адміністрацією закладу, учителями, батьками та учнями щодо сприяння СПА останніх.

Отже, нами було висунуто припущення стосовно того, що зменшення факторів ризику в кризові періоди психологічного розвитку обдарованих учнів, посилення захисних факторів (підтримка тьютора, учителів і батьків (методи і засоби, зокрема сучасні ІКТ)), розвиток особистих якостей дітей (соціально-емоційний розвиток) буде сприяти процесу соціально-психологічній адаптації в умовах ІОС ЗЗСО.

До найбільш широкого поняття в запропонованій моделі зараховуємо визначення «інформаційно-освітнє середовище» (ІОС). Відповідно до попереднього аналізу літератури стає очевидним, що це поняття по-різному тлумачиться в сучасній психолого-педагогічній науці, й тим самим демонструє ємкість його сутності та альтернативність поглядів дослідників.

Важливим для нашої моделі є поняття ІОС як **цілісної системи, що охоплює сукупність підсистем, які функціонують і забезпечують психолого-педагогічну взаємодію учасників освітнього процесу на основі сучасних інформаційно-технічних і навчально-методичних засобів (насамперед ІКТ)**. На це визначення ми будемо спиратися у своєму дослідженні [31].

Психологічна служба в представленій моделі виконує провідну роль посередника під час взаємодії всіх учасників освітнього процесу в рамках сприяння адаптації обдарованих учнів в умовах ЗЗСО. Психологи закладу виконують певні функції, серед яких дослідження вихованців закладу, вивчення їхніх психологічних особливостей, труднощів адаптації та соціалізації. Раніше зазначалося, що адаптація відбувається постійно, оскільки відбуваються зміни у середовищі, що нас оточує. Насамперед психолог має вивчати учнів, рівень їхньої адаптації в контексті найбільш «вразливих» періодів навчання в школі. Це певні кризові періоди адаптації, які означено на *рис. 3.1*.

Проведення психологічною службою закладу діагностичних зрізів, спостереження, індивідуальних консультацій дає змогу сформувати об'єктивну картину по кожному вихованцю. Ця інформація буде корисною для класних керівників, учителів-предметників, а також для батьків і самих вихованців.

Отже, володіння об'єктивною інформацією є необхідною умовою для організації взаємодії психолога з:

- *батьками* (роз'яснення індивідуальних особливостей розвитку дитини; надання рекомендацій щодо виховних аспектів для сприяння кращій адаптації дітей; проведення конференцій, кворумів тощо);

- *класними керівниками та вчителями-предметниками* (проведення тематичних тренінгів; консультування для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу в навчанні обдарованих учнів з урахуванням кризових періодів адаптації);

- *адміністрацією закладу* (надання статистичних звітів за результатами діагностики; виступи на педрадах; надання інформації про дітей із загрозливими



показниками з метою уникнення будь-яких можливих правопорушень, боулінгу чи суїцидів);

– *вихованцями* (надання індивідуальних консультацій, проведення групових занять, організація тьюторського супроводу для покращення адаптації в умовах ІОС ЗЗСО).

Завдяки цьому адміністрація закладу бачить повну картину стану адаптації всіх вихованців закладу та підтримує напрями діяльності практичного психолога із ними.

Натомість класні керівники та вчителі-предметники беруть активну участь у тренінгах психологічного розвантаження, які пропонує психологічна служба, а також у тренінгах, що спрямовані на формування сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі, адже психологічне та психічне здоров'я є запорукою якісного надання освітніх послуг здобувачам освіти. За необхідності вчителі беруть консультативні години для більш поглибленого розуміння проблем (психологічних і соціальних) у кризові періоди розвитку своїх вихованців. У освітній процес активно впроваджуються нові методи навчання з урахуванням особливостей розвитку обдарованих учнів.

Батьки беруть безпосередню участь у процесі адаптації власних дітей, маючи вплив через виховання та демонстрацію власного життєвого досвіду; формують ціннісні орієнтації, ставлення до освіти та світу загалом. У співпраці із шкільним психологом батьки більш поглиблено пізнають особливості психологічного розвитку власних дітей, їхні потенційні можливості, а також певні труднощі (соціальні, психологічні), що виникають у процесі їхньої освіти та розвитку.

Самі ж обдаровані учні беруть активну участь у групових заняттях (тренінгах, факультативах з психології, просвітницьких заходах тощо). Також вони можуть отримати консультацію від психолога на основі попередньо отриманого ним діагностичного матеріалу. Така консультація зазвичай проводиться у формі бесіди з певних питань, що турбують на теперішній час.

Отже, у представленій моделі СПА обдарованих учнів враховано взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Подані вище види діяльності повинні мати системний характер. Це є необхідною умовою для забезпечення сприятливих умов для адаптації обдарованих вихованців ЗЗСО.

### 3.3. Методи комплексної діагностики СПА

Як ми вже знаємо з попередніх розділів посібника, процес СПА для деяких учнів проходить з певними труднощами. Відповідно, на цьому етапі рекомендовано проводити психологічне обстеження (діагностику) для виявлення цих проблем в обдарованих учнів. Саме для подібних потреб ми підбрали комплекс діагностичних матеріалів (методик, тестів), які може використовувати практичний психолог ЗЗСО. Безперечно, у закладах освіти відбувається відстеження адаптації, але пе-





реважно під час роботи з представниками молодшої школи психологи використовують метод спостереження, а в середній школі – найчастіше тести Філіпса або Тейлора на виявлення рівня тривожності учнів як одного з показників адаптації/деадаптації. Унікальність пропонованого комплексу діагностичних тестів полягає в тому, що він охоплює всі періоди навчання в закладі освіти ЗЗСО (початкова ланка, середня та профільне навчання). Також він поєднує методики різного типу: проєктивні, тестові завдання, комп'ютеризовані опитувальники в онлайн-режимі (Інтернет-платформи). Деякі методики було модифіковано й апробовано – саме вони показали більш реалістичну діагностику заявлених показників. Також ми приділили увагу компонентам СПА й включили методики, які досліджують не лише особистісні характеристики, а й рівень емоційного стану учнів, а також їх професійні інтереси та плани на майбутнє. Саме сформовані професійні плани додають упевненості в майбутньому соціокультурному просторі поза межами ЗЗСО і це ми маємо забезпечити випускникам ЗЗСО. Забігаючи наперед, варто додати, що ми не обмежуємося комплексом психодіагностичних зрізів, а також розробляємо паралельно програми розвивальних та корекційних програм для покращення виявлених показників, урахуваючи вікові особливості учнів.

Отже, до цього комплексу увійшли такі методики:

- проєктивний тест «Будиночки» (в основі – колірно-асоціативний експеримент, відомий за тестом ставлень Еткінда);
- проєктивна методика «Мій клас» (модифікація В. Смотровіна);
- тест шкільної тривожності Філіпса;
- діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР) (за З. Карпенко);
- методика дослідження соціально-психологічної адаптації (К. Роджерса–Р. Даймонда, модифікація О. Осницького);
- тест Соціалізації (І. Рожкова);
- тест «Соціометрія» (діагностика згуртованості класного колективу);
- методи спостереження, бесіда, тренінги, вправи (ігрові, ділові, мозковий штурм, акваріум тощо).

Коротко опишемо діагностичний інструментарій для виявлення труднощів адаптаційного періоду обдарованих учнів.

Отже, розглянемо **тест «Соціометрія»**, що досліджує структуру класного колективу (колективоутворення) [15]. Вступаючи до ЗЗСО, учень зазвичай перебуває у певній соціальній групі протягом усього періоду навчання. Тут вибудовуються взаємини, які можна спостерігати та досліджувати за допомогою методу соціометрії. Цей метод складний для аналізу відносин у групі і тому ми пропонуємо до використання комп'ютеризовану соціометрію. Ця методика є дуже зручною. Вона надає можливість виявити лідерів у класі, причому як конструктивних, так і деструктивних. Виявити учнів, які потрапили в «зону ізоляції» та учнів «зони ризику». Також за допомогою цього методу можна виявити актив і пасив класу. На *рис. 3.2–3.3* подано відповідно соціометричну матрицю та координатно-соціограмну матрицю одного з експериментальних класів.





них норм життєдіяльності (моральності) [25]. Кожний показник можна виявити на певному рівні – низькому, середньому, високому, а також визначити коефіцієнт загальної соціалізованості учнів. Це дає змогу проаналізувати розвиток соціалізованості як за окремим учнем, так і групою. Якщо після обрахунків коефіцієнт становить більше 3 балів, то це означає високий ступінь соціалізованості дитини. Якщо ж він більше 2 балів, але менше 3-х, то це свідчить про середній ступінь розвитку соціальних якостей. Якщо коефіцієнт виявиться менше 2 балів, то можна припустити, що окремий учень (або група учнів) має низький рівень розвитку соціальних якостей. Таким чином, класний керівник може спланувати виховні заходи для учнів (для батьків), які сприятимуть розвитку певного показника, який вимірює цей тест.

Далі розглянемо **методику дослідження соціально-психологічної адаптації** (К. Роджерса–Р. Даймонда, модифікація О. Осницького), яка призначена для діагностики учнів 9–11-х класів. Методика містить 101 запитання. За допомогою цієї методики можна виміряти такі інтернальні показники: адаптація, самосприйняття, емоційний комфорт, прийняття інших, інтернальність, прагнення до домінування [19]. Під час обробки даних кількість отриманих балів порівнюється з нормою. Результати, які є нижче норми, інтерпретуються як надмірно низькі, а більші від норми – як високі.

**Діагностика вад особистісного розвитку (ДВОР)** (за З. Карпенко) є корисною для усвідомлення дитиною рис свого характеру та визначення можливих шляхів самовдосконалення [15]. Зазначена діагностика містить 90 запитань. Цільовою аудиторією є учні середньої школи. З її допомогою можна дослідити такі шкали: тривожність, імпульсивність, агресивність, схильність до нечесної поведінки, асоціальність, замкнутість, невпевненість, екстернальність, естетична нечутливість. Кожна шкала надає можливість виявити середній, низький і високий рівень. Пропонуємо застосовувати комп'ютеризовану версію методики, яка міститься в діагностично-проектувальному комплексі «Універсал-онлайн» і забезпечує сучасні вимоги та потреби суспільства. Що ця методика нам дає? Наприклад, якщо в дитини виявлена така проблема, як «схильність до нечесної поведінки», то з нею необхідно проводити певні бесіди, роз'яснювальну роботу, формувати моральні якості особистості. Якщо цю шкалу розглядати як потенційну можливість, тобто за умови виявлення низького рівня означеної вади, то можна припустити, що ця дитина відповідальна і на неї можна покласти певні обов'язки, тобто долучати до відповідальних видів діяльності. Звісно, також необхідно проводити роботу з батьками та дітьми, а також долучати психолога до групової та індивідуальної роботи для розв'язання наявних проблем. Однак зовсім не обов'язково розглядати лише крайні негативні результати діагностики психологічних особливостей учнів. Їх можна розглядати в ролі потенційних можливостей розвитку учнів і використовувати для розв'язання певних проблем у класному колективі. Наприклад, якщо в дитини було виявлено низькі показники за шкалами агресивності, тривожності, імпульсивності, то це означає, що вона є спокійною,



рівноваженою за своєю природою тощо. Методика дає можливість сформувати висновок про несприятливий варіант особистісного розвитку під час отримання результатів «вище середнього» не менше ніж за трьома шкалами (визначено шляхом статистичних досліджень – три перевищення є вищими за середнє).

**Наступним розглянемо тест шкільної тривожності Філіпса** для вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою [22]. Тест містить 58 запитань і надає можливість діагностувати такі показники: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточення, низький фізіологічний опір стресу, проблеми та страхи у відносинах з учителями. Інформація надається класному керівникові у вигляді кольорової діаграми (високий, підвищений та низький рівні відповідно позначені червоним, зеленим та синім). На основі даних обстеження заповнюється бланк аналітичної довідки, що охоплює традиційно паспортну, результативну та аналітичну частини, а також висновки й рекомендації психолога на підставі синдромального аналізу.

**Проективний тест «Будиночки»** (в його основі колірно-асоціативний експеримент, відомий за тестом ставлень А. Еткінда) [24]. Тест призначений для діагностики учнів 1–2-х класів. Процедура дослідження триває близько 20 хвилин і охоплює три завдання, які передбачають розфарбовування.

Тест дає змогу здійснити діагностику емоційної сфери дитини, а саме дослідити вищі емоції соціального генезу, особистісні переваги та діяльнісні орієнтації, що робить його особливо цінним у контексті емоційного ставлення дитини до школи. Значений тест діагностує такі показники: втома, працездатність, перезбудження; емоційне відношення дитини до себе, шкільної діяльності, вчителя і однокласників (позитивне відношення, амбівалентне, негативне ставлення до школи).

Дослідження рекомендовано проводити у групі (10–15 осіб). Респондентів бажано розсадити поодиночі. Якщо є можливість, то можна залучити для допомоги старшокласників, заздалегідь їх проінструктувати. Допомога вчителя та його присутність виключається, оскільки йдеться про ставлення дітей до шкільного життя, зокрема й до вчителя.

**Проективна методика «Мій клас»** (модифікація В. Смотрина), спрямована на визначення статусу учнів в класі, рівня формування учнівського колективу на етапі адаптації учнів до шкільного життя. Ця методика призначена для учнів 1–2-х класів [11]. Так, учням пропонується малюнок (рис. 3.4), на якому зображені діти, що виконують певний вид діяльності. Завдання – обрати ту дитину, з якою асоціюєш себе. На цьому малюнку позначені позиції, що вказують на наявність пізнавальних інтересів: виконання завдання біля дошки; спільне читання книжки; додаткові запитання вчителю тощо. Ідентифікація щодо цієї позиції буде свідчити про адекватність соціально-психологічного й навчального статусу молодшого школяра.

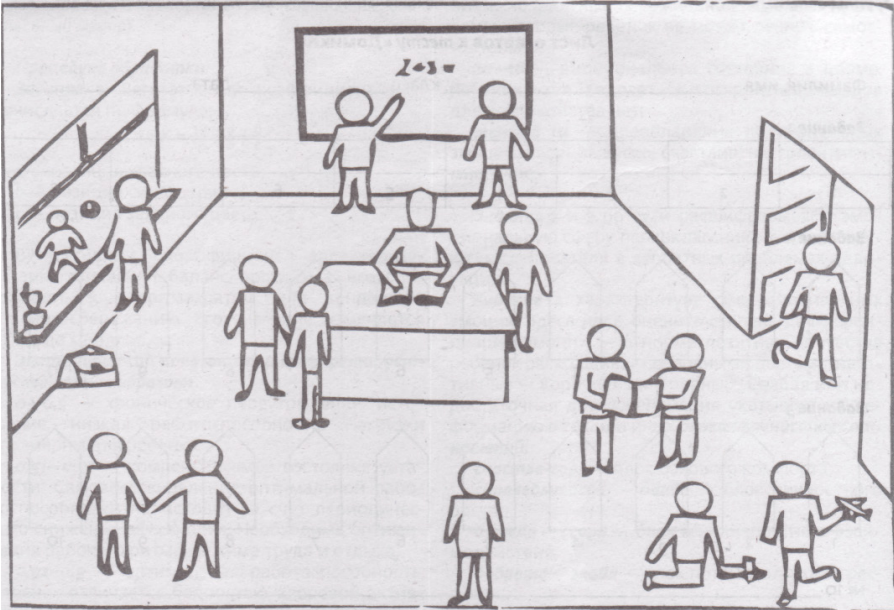


Рис. 3.4. Тестовий матеріал (малюнок) до методики «Мій клас»

Методика виявляє такі позиції:

- 1) позиція «на самоті, далеко від учителя» – емоційно неблагополучна позиція дитини, яка вказує на труднощі в адаптації до перебування в класному колективі (червоний колір у діаграмі, що вказує на проблему);
- 2) ототожнення себе з дітьми, які стоять у парі, грають разом – свідчить про благополучну соціально-психологічну позицію дитини (жовтий колір у діаграмі, що вказує на адаптацію);
- 3) якщо дитина обирає місце поряд з учителем, то вчитель є значущою особою для неї, натомість сам випробуваний ототожнює себе з таким учнем, що приймається вчителем (без кольору – «все ок!»);
- 4) ігрова позиція не відповідає навчальній позиції (зелений колір у діаграмі, що вказує на не сформованість).

У результаті виконання цієї методики маємо узагальнений висновок психолога про адекватність соціально-психологічного та навчального статусу учня.

Обов'язково рекомендуємо застосовувати в комплексній діагностиці показників СПА обдарованих учнів також такі традиційні методи, як: спостереження (включене, пряме, приховане тощо), бесіда (з учнем, класним керівником, батьками, найближчим оточенням) та аналіз продуктів діяльності (навчальної, творчої, спортивної тощо).

Аналіз результатів комплексної діагностики згідно з поданими вище методиками дасть змогу виявити учнів з різним рівнем СПА. Особливу увагу варто приділити



учням з низьким рівнем СПА та іншими особистісними показниками: високий рівень тривожності, фрустрації, агресивності, емоційний стан, рівень емоційного дискомфорту, а також учням із неадекватним соціальним статусом тощо.

Отже, для обдарованих учнів, які мають певні труднощі в процесі соціальної адаптації, необхідно створювати спеціальні умови, що будуть сприяти їх успішному входженню у нове освітнє середовище. Таким чином, вважаємо, що необхідно розробити програму розвивальних та за необхідності корекційних занять.

Подальшими перспективами нашого дослідження вбачаємо можливість експериментально дослідити запропоновану нами вище модель, з використанням комплексу діагностичних методів і реалізацією програми корекційно-розвивальних занять.



### Література до розділу III

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 3-е изд. – 282 с.
2. *Андреева Г. М.* Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учеб. для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
4. *Андросович К. А.* Виявлення причин дезадаптації першокурсників професійного ліцею / К. А. Андросович // Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 4–5 черв. 2014 р.). – Київ : ІОД НАПН України, 2014. – С. 150–156.
5. *Андросович К. А.* Теоретичний аналіз дослідження проблеми соціальної адаптації / К. А. Андросович // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави : матеріали XII-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (Чорноморськ, Одеська обл., 1–8 лип. 2019 р.). – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. – 390 с. – С. 7–11.
6. *Андросович К. А.* Методичне забезпечення інтерактивної підтримки процесу соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-середовищі / К. А. Андросович // Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: II International scientific conference (February 22, 2019). – Kaunas : Baltija Publishing, 596 p. – P. 64–67.
7. *Барко В. І.* Розвиток здібностей і творчого потенціалу / В. І. Барко // Обдарована дитина. – 2005. – № 1. – С. 27–29.
8. *Біла О. Г.* Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання на матеріалі підготовки психологів-практиків : дис. ... канд. психол. наук / О. Г. Біла. – Черкаси, 2002. – 241 с.
9. *Бойко І. І.* Психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання / І. І. Бойко // Психологія: зб. наук. пр. – 1999. – Вип. 2. – С. 92–96.
10. Все про адаптацію // Психолог: газета. – 2004. – № 25–26 (121–122). Спецвипуск. – 120 с.
11. Всеосвіта. Методика «Мій клас» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vseosvita.ua/library/metodika-mij-klas-dla-molodsih-skolariv-458179.html>.
12. *Вузовское обучение: проблемы активизации* / Б. В. Бокуть, С. И. Сокорева, Л. А. Шеметков, И. Ф. Харламов; под ред. Б. В. Бокутя, И. Ф. Харламова. – Мн. : Университетское, 1998. – 110 с.
13. *Гаврилюк В. Ю.* Створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб. / В. Ю. Гаврилюк. – Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. – 48 с.
14. *Добровольська Н. А.* Основні напрямки у дослідженні проблеми обдарованості особистості у науковому просторі [Електронний ресурс] / Н. А. Добровольська // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2019. – № 3(2). – С. 34–45. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp\\_2019\\_3%282%29\\_\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2019_3%282%29__5).



15. Інструкція для користувачів діагностично-проектуючого комплексу «Універсал 4 online» / В. О. Киричук, О. В. Прашко, М. Ю. Мельник, К. А. Андросович; за заг. ред. В. О. Киричука; ІОД НАПН України. – Київ : Інформ. системи, 2013. – 110 с.
16. Інтерактивна психолого-педагогічна підтримка соціалізації обдарованих учнів: метод. посіб. / М. С. Гальченко, К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко, О. А. Ковальова, Л. М. Найдьонова. – Київ : ІОД НАПН України, 2018. – 146 с.
17. Інформаційне освітнє середовище сучасного навчального закладу / [М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. В. Ткаченко, Л. С. Шевченко]. – Львів : СПОЛОХ, 2008. – 186 с.
18. *Коджаспирова Г. М.* Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.
19. *Лемак М. В.* Психологу для роботи: діагностичні методики: метод. вид. / М. В. Лемак, Ю. В. Петрище // Збірник. – Ужгород : Вид-во А. Гаркуші, 2012. – 616 с.
20. *Мацко Л. А.* Основи психології та педагогіки : навч. посіб. / Л. А. Мацко, М. Д. Пришак. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 158 с.
21. *Мілютіна К.* Форми психокорекційного впливу / К. Мілютіна // Профілактика та корекція порушень соціальної адаптації у дорослих. – Київ, 2007. – С. 76–94.
22. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с. – С. 134–136.
23. *Овчарова Р. В.* Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2003. – 448 с.
24. *Орехова О. А.* Цветовая диагностика эмоций ребенка. / О. А. Орехова. – СПб. : Речь, 2002. – 112 с.
25. Педагогічна діагностика школярів [Електронний ресурс] / упоряд. О. П. Мінаєва. – Режим доступу: [solonrmo-vihovn.at.ua/.../pedagogichna\\_diagnostika.doc](http://solonrmo-vihovn.at.ua/.../pedagogichna_diagnostika.doc).
26. Профілактика деструктивної соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-середовищі: метод. рек. / К. А. Андросович, Л. І. Ткаченко. – Київ : ІОД НАПН України, 2018. – 42 с.
27. Психолого-педагогічний супровід соціалізації обдарованих старшокласників в Інтернет-середовищі: метод. посіб. / В. В. Камишин, Л. І. Ткаченко, К. А. Андросович, І. В. Бургун. – Київ : ІОД НАПН України, 2017. – 108 с.
28. *Соколова І.* Наукова комунікація та ініціатива відкритого доступу до наукового цифрового контенту [Електронний ресурс] / І. Соколова // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2011. – Вип. 30. – С. 103–115. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv\\_2011\\_30\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv_2011_30_9).
29. *Ткаченко Л. І.* Обдарована особистість у полікультурному середовищі: проблеми адаптації / Л. І. Ткаченко // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. – 2020. – Вип. 93. – С. 7–13. – (Серія «Педагогічні науки»).
30. Глумачний словник сучасної української мови: Загальноживвана лексика / за заг. ред. В. Калашника. – Харків : Співак, 2009. – 960 с.
31. Формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж: монографія / В. Ю. Биков, О. П. Пінчук, С. Г. Литвинова та ін. ; наук. ред. О. П. Пінчук. – Київ : Пед. думка, 2018. – 160 с. – С. 6.





32. *Шацкий С. Т.* Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
33. *Шульга В. М.* Проблема соціально-психологічної адаптації обдарованих учнів в умовах профільного навчання / В. М. Шульга // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави : матеріали XII-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (Чорноморськ, Одеська обл., 1–8 лип. 2019 р.). – Київ : ІОД НАПН України, 2019. – С. 364–369.
34. *Якимова І. О.* Особливості соціально-психологічної адаптації обдарованих першокласників в умовах Нової української школи / І. О. Якимова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2019. – № 2 (73), II квартал. – 100 с. – С. 57–64.
35. *Androsovich K.* Psychological support and maintenance of the process of socialization of gifted pupils / K. Androsovich // Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph. – 3<sup>rd</sup> ed. – Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2019. – 662 p. – P. 214–240. DOI: [https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7\\_44](https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_44).
36. *Androsovyeh K.* Psychological Guidance of the Socialisation Process of Gifted Students using Information and Communications Technology Means [Electronic resource] / K. Androsovyeh, Yar.Rudyk, M. Melnyk, O. Kovalova, Ir. Yakymova // Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment., Lifescience Global. – 2021. – No. 9 (3). – P. 236–246. – Access: <https://www.lifescienceglobal.com/pms/index.php/jiddt/article/view/7554>.
37. Learning Environments Research [Electronic resource] // An International Journal = Міжнародний журнал «Дослідження навчального середовища». – Access: <https://www.springer.com/journal/10984>.
38. *Mandl H.* International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2001 [Electronic resource] / H. Mandl, G. Reinmann-Rothmeier. – Access: <https://www.sciencedirect.com/topics/social-sciences/educational-environment>.
39. The Glossary of Education Reform by Great Schools Partnership [Electronic resource] . – Access: <https://www.edglossary.org/learning-environment/>.
40. *Tkachenko L.* United Kingdom's Experience of Using Computer Games in Educational Institutions / L. Tkachenko, N. Fedorova, O. Sobolieva, V. Madzihon // Scientific achievements of modern society: 9<sup>th</sup> The International scientific and practical conference (April 28–30, 2020). – Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2020. – P. 97–115.

*Виробничо-практичне видання*

**АНДРОСОВИЧ** Ксенія Анатоліївна,  
**ТКАЧЕНКО** Лідія Іванівна,  
**ІЛЬІНА** Галина Володимирівна,  
**ЯКИМОВА** Ірина Олександрівна,  
**ШУЛЬГА** Валентина Миколаївна

# **СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ВІД ДИТИНСТВА ДО ЮНОСТІ**

*Методичний посібник*

*Редагування:* Анастасія Ласкова-Ярмоленко  
*Комп'ютерний дизайн і верстка:* Олександр Топап

Підписано до опублікування 31.10.2021 р.  
Умов. друк. арк. 6,16.  
Електронне видання

**Видано за рахунок державних коштів  
Продаж заборонено**

Інститут обдарованої дитини НАПН України  
04053, вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ, Україна  
тел./факс: (044) 481-27-02  
E-mail: [iod.napn@ukr.net](mailto:iod.napn@ukr.net)  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єкта видавничої справи  
Серія ДК № 6081 від 14.03.2018 р.